



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Respeto y escuela: Bases teóricas para una ética pedagógica

Laura Fontán de Bedout

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesis doctoral

Respeto y escuela:
Bases teóricas para una ética pedagógica

Laura Fontán de Bedout

Marzo 2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Respeto y escuela: Bases teóricas para una ética pedagógica

Memoria presentada para optar al grado de doctora por la Universitat de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Laura Fontán de Bedout

Directores:

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Francisco Esteban Bara

Tutora:

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Tesis doctoral realizada bajo un contrato Predoctoral FI (2019-2022).

Amb el suport de la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu.

A Eric, mi buena suerte

*A Emilia y Ventura, en memoria de unas tesis inacabadas y de un fortuito y fecundo
encuentro en las aulas del edificio histórico de la Universidad de Barcelona*

Agradecimientos

Leer, pensar y escribir no son actividades que deban hacerse en solitario. Antes bien, diría que si son fructíferas es gracias a las personas que nos abren el mundo y nos indican lo valioso. En esta tesis son muchas las personas que han contribuido a que fuese así y a las que quisiera, por ello, agradecer:

A mi familia, por la sensibilidad y la verraquera.

A Daniela, por la amistad incondicional y el cariño pese a la distancia.

A Mireia, Maria, Raúl y Miguel por el apoyo, los buenos momentos y la comprensión.

A mi familia universitaria, por ofrecer las posibilidades, el tiempo y el espacio para pensar en educación. Y más concretamente:

Gracias Conrad, Montse, Elena, Miquel, Jordi, Enric, Geo, Raúl, Héctor, Àngel, Karine, Raquel y Antonieta por hacer de la vida universitaria la mejor vida posible, por los seminarios y las conversaciones, por la cercanía y el «caliu». Gracias también a Isabel y Núria, por su titánico esfuerzo en la dirección del Departamento, y a Núria y Alicia, por su amabilidad y solicitud.

Gracias a Jorge, por sus consejos en la definición de este trabajo, y por las preguntas y las ideas que —aún hoy— no dejan de hacerme pensar.

Gracias a Carlota, Ferran y Marta por la inestimable compañía y amistad. Y a Raúl, Belén, Aldan, Ioana, Gerard y Lluna por dejarme hacer de hermana mayor.

Gracias a las profesoras que me acogieron en mi estancia de investigación en la *University of Humanistic Studies* (UvH) de Utrecht, Doret de Ruyter e Isolde de Groot. Y a Wouter Sanderse. Thank you for welcoming me to the Chair of Education of the UvH, and for the kind and attentive comments and conversations about my dissertation. Thanks, also, to Laurine, Kors, Margot, Neeltje, Obiozo, Chloé and Ike for the warmth and for sharing the journey.

Gracias a mis directores, por haber hecho posible que este trabajo haya llegado a su fin: A Francisco, por sus comentarios certeros, su siempre amable disposición y sus luminosas recomendaciones bibliográficas. Y a Maria Rosa, por las oportunidades, la seguridad y la libertad. Por tenerme siempre en consideración y haberme apoyado en la investigación y

la escritura. Por abrirme las puertas a los congresos, las estancias y otros eventos en los que he podido afinar, poco a poco, lo que aquí se presenta. Toda mi gratitud.

Y, por último, pero no menos importante, gracias a Eric: por el cuidado, la complicidad y por la suerte que tenemos de acompañarnos y caminar juntos. También por las cadenas de casualidades que han hecho que hagamos las tesis en paralelo. Por ser la conciencia fuera de mi cabeza y, sobre todo, por saber encarnar «una mirada atenta».

Resumen

La reflexión sobre la escuela no sólo es el centro de interés en el debate pedagógico actual, sino que también es una de las características de las sociedades complejas. Por lo tanto, en un momento en el que la crisis de valores y los avances técnicos se han agudizado, es oportuno tener una mirada respetuosa sobre la escuela.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo profundizar en las implicaciones pedagógicas y escolares del respeto entendido como un marco ético. Específicamente, se busca comprender los conceptos de respeto y escuela, sus características, teorías y discursos para proponer unas bases teóricas para una ética del respeto escolar. Todo ello, porque creemos que el respeto tiene interesantes aplicaciones escolares que pueden servir de orientación para aquellas personas que trabajan en la escuela y reflexionan sobre ella.

Esta investigación es eminentemente teórica y sigue una metodología fenomenológico-hermenéutica, lo que proporciona un marco de valores en el que el respeto es tanto contenido como forma. Por lo tanto, la aproximación que se hace a la escuela, cuando parece estar en crisis o en riesgo inminente de desaparición, no es más que una muestra de respeto, un reconocimiento de su valor y una exhibición de la esperanza de su conservación.

La tesis se compone de tres partes. Las dos primeras proporcionan las bases teóricas del respeto y la escuela, mientras que la tercera ofrece una visión sintética de las anteriores. En la primera parte, *El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico*, se profundiza en el fenómeno del respeto desde diversas perspectivas que enriquecen la visión del respeto, entendiéndolo como un ejercicio de reconocimiento, como un proceso reflexivo y como una actitud o un valor que se refleja en una mirada atenta. Además, se vincula el respeto con otros conceptos como dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado, que permiten elevarlo a categoría ética.

En la segunda parte, *Lo valioso en la escuela: características y discursos*, se estudia la escuela como el contexto propicio para concretar la ética del respeto. Para ello, en primer lugar, se describen los elementos de la escuela como criterios para el reconocimiento de su valor. Además, se identifican los discursos contemporáneos sobre la escuela para

ejemplificar las diversas maneras en las que los ideales escolares responden a lo que se considera valioso.

Finalmente, la tercera parte, *Hacia una pedagogía del respeto*, presenta, a modo de reflexiones finales y conclusiones, los vínculos entre la ética del respeto y la escuela. Se pregunta por aquellas cosas que merecen respeto en la escuela y sobre lo que supone mostrar una actitud escolar respetuosa. Además, se proponen orientaciones para una pedagogía del respeto escolar en las que se refleja el respeto a la escuela misma y el respeto a las personas que la habitan.

Abstract

Thinking about school is not only a central interest in the current pedagogical debate, it is also one of the characteristics of complex societies. In times of crisis of values and technological progress, it is therefore appropriate to adopt a respectful gaze towards the school.

In this context, the aim of this research is to explore the pedagogical and schooling implications of respect understood as an ethical framework. Specifically, we seek to understand the concepts of respect and school, their characteristics, theories and discourses, in order to propose theoretical foundations for an ethics of respect in schools. We believe that respect has interesting applications in schools that can serve as orientation for those who work and reflect about school.

This research is eminently theoretical and follows a phenomenological-hermeneutic methodology that provides a framework of values in which respect is both content and form. Thus, approaching the school when it seems to be in crisis or in imminent risk of disappearing is no more than a sign of respect, a recognition of its value and an expression of hope for its preservation.

This dissertation is structured in three parts. The first two provide the theoretical foundations of respect and school, while the third offers a synthetic view of the previous ones. The first part, *The Conceptual Universe of Respect and its Pedagogical Character*, examines the phenomenon of respect from different perspectives that enrich the concept of respect, understanding it as an exercise of recognition, as a reflexive process and as an attitude or a value expressed in an attentive gaze. Furthermore, respect is linked to other

concepts such as dignity, autonomy, responsibility and care, which allow it to be elevated to an ethical category.

The second part, *The value of the school: Characteristics and Discourses*, examines the school as a context in which the ethics of respect can be put into practice. To this end, the elements of the school are described as criteria for recognising its value. In addition, contemporary discourses about schools are identified to illustrate the different ways in which school ideals respond to what is considered valuable.

Finally, the third part, *Towards a Pedagogy of Respect*, presents the final reflections and conclusions on the links between the ethics of respect and the school. This section asks what is worthy of respect at school and what is involved in demonstrating a respectful attitude at school. It also proposes guidelines for a pedagogy of respect at school, expressing respect for the school itself and for the people who inhabit it.

Índice

Introducción.....	11
1. Preámbulo.....	13
1.1. Estado de la cuestión.....	15
2. Objetivos de la investigación.....	17
3. Metodología y forma de proceder	19
3.1. Aproximación epistemológica	19
3.2. La metodología y el enfoque de la investigación	20
3.2.1. Metodología fenomenológico-hermenéutica.....	21
3.2.2. El carácter fenomenológico-hermenéutico de nuestra investigación.....	24
3.2.3. El respeto como una aproximación al mundo para atenderlo y conocerlo....	25
3.3. Nuestra forma de proceder.....	26
4. La estructura de nuestra investigación	29
PARTE I. El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico	33
1. Preámbulo al respeto	35
2. Etimología del respeto	35
3. Algunas definiciones del respeto	37
3.1. El respeto como reconocimiento del otro	39
3.1.1. El respeto en un mundo desigual.....	39
3.1.2. Reconocer la autonomía y la dignidad	44
3.1.3. Modelar el carácter y buscar el respeto	48
3.1.4. Expresión y mutualidad del respeto como reconocimiento	60
3.2. El respeto como respeto por uno mismo.....	65
3.2.1. El respeto por uno mismo desde la filosofía moral.....	65
3.2.2. Distinciones del universo conceptual del respeto y del autorrespeto.....	69
3.2.3. Autorrespeto, carácter y conducta.....	79
3.2.4. Componente social y construcción del autorrespeto	82
3.3. El respeto como mirada atenta.....	87
3.3.1. El sentido del respeto como mirada atenta.....	87
3.3.2. Lo común en lo que merece respeto: lo percibido por la mirada atenta.....	98
3.3.3. La mirada atenta configura una ética del respeto	102
4. Universo conceptual del respeto.....	109
4.1. Dignidad.....	109

4.1.1. La dignidad, un concepto de antigua tradición	110
4.1.2. El concepto híbrido de la dignidad y su dualidad	113
4.1.3. La dignidad, piedra angular del respeto y de la educación	117
4.2. Autonomía	119
4.2.1. La autonomía y su largo recorrido	119
4.2.2. Concepciones de la autonomía como un proceso de madurez	122
4.2.3. El criterio relacional de la autonomía y el respeto	125
4.3 Responsabilidad	127
4.3.1. La responsabilidad ampliada en el mundo de la técnica	128
4.3.2. Las relaciones de responsabilidad	131
4.3.3. La responsabilidad: el criterio temporal del respeto y el reconocimiento de la vulnerabilidad.....	136
4.4. Cuidado.....	138
4.4.1. Multiplicidad del concepto de cuidado	139
4.4.2. La forma y los momentos del cuidado	143
4.4.3. El cuidado como parte central de una ética distinta a la ética de virtudes ..	145
4.4.4. La educación y el cuidado: una relación fundamental para el respeto.....	147
5. Lineamientos para una ética pedagógica del respeto.....	149
5.1. Nuestro concepto de respeto	149
5.1.1. Las características del respeto	149
5.1.2. Nuestra aproximación al respeto como centro de una ética pedagógica.....	153
5.2. Consideraciones pedagógicas de la ética del respeto.....	156
5.2.1. El carácter educativo de la ética	156
5.2.2. La educación y el respeto: dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado	158
5.2.3. La concreción de la ética o pedagogía del respeto	161
6. Síntesis del respeto	163
PARTE II. Lo valioso en la escuela: características y discursos.....	165
1. Preámbulo a la escuela	167
2. Etimología de la escuela.....	167
3. Breve genealogía de la escuela.....	171
3.1. La aparición y expansión de la escuela.....	171
3.2. Etapas históricas de la escuela	173
3.2.1. Fases de la escuela y socialización.....	173

3.2.2. Otras aproximaciones a la genealogía escolar.....	175
3.3. Ideas perennes en la genealogía de la escuela	178
3.3.1. La constante crisis de la escuela.....	178
3.3.2. La utopía de la escuela y la creencia en el progreso	179
4. Los elementos escolares	183
4.1. Funciones y finalidades escolares.....	183
4.1.1. La función educativa de la escuela.....	185
4.1.2. La función conservadora de la escuela.....	186
4.1.3. La función de preparación para el mundo.....	187
4.1.4. La función formadora de la escuela	188
4.1.5. La escuela: una amalgama de funciones y finalidades.....	189
4.2. El tiempo y el espacio de la escuela	191
4.2.1. La escuela es un umbral de posibilidades	191
4.2.2. Separación y distancia de las actividades cotidianas	192
4.2.3. La igualdad y la libertad escolar	193
4.2.4. Tiempos y espacios particulares.....	195
4.3. Profesores, estudiantes y experiencia escolar	196
4.3.1. Los profesores: responsabilidad sobre el futuro.....	196
4.3.2. Los estudiantes: atención y estudio.....	200
4.3.3. Relación educativa y experiencia escolar.....	203
4.4. Materias y prácticas escolares.....	209
4.4.1. La materia de estudio: el objeto de la atención	209
4.4.2. Las prácticas escolares: ejercicios y gestos.....	212
5. Discursos contemporáneos sobre la escuela.....	215
5.1. Discursos reaccionarios sobre la escuela	221
5.1.1. El punto de partida: La educación tradicional.....	222
5.1.2. Características escolares del discurso reaccionario.....	224
5.2. Discursos atencionales sobre la escuela.....	231
5.2.1. Características de los discursos atencionales	232
5.2.2. Características de los discursos escolares del conocimiento poderoso	237
5.2.3. Características de los discursos escolares de la renovación del mundo.....	244
5.3. Discursos mercantiles sobre la escuela	251
5.3.1. La mercantilización de lo escolar.....	252
5.3.2. Características escolares de los discursos mercantiles.....	253
5.4. Discursos psicológicos sobre la escuela	261

5.4.1. Características escolares de los discursos psicológicos	261
5.4.2. Características escolares de los discursos cognitivos.....	265
5.4.3. Características escolares de los discursos psicológicos terapéuticos	269
5.5. Discursos de la desescolarización.....	275
5.5.1. Buenas intenciones y limitaciones de la escuela.....	275
5.5.2. Características de los discursos de la desescolarización	277
6. Concepción antinómica de la escuela.....	285
6.1. Antinomias sobre las funciones y finalidades de la escuela	287
1ª Antinomia: <i>Los fines de la escuela tienen un enfoque individual o social.</i>	287
2ª Antinomia: <i>Las finalidades escolares son utilitarias o autotélicas.</i>	290
3ª Antinomia: <i>Los escolares deben adaptarse a la sociedad o se les brindan oportunidades de liberación y autonomía.</i>	293
6.2. Antinomias sobre los tiempos y los espacios escolares	296
4ª Antinomia: <i>La escuela se parece a la vida cotidiana o es un lugar de estudio.</i>	296
5ª Antinomia: <i>La escuela se integra a su entorno o se sitúa a distancia.</i>	299
6.3. Antinomias sobre los profesores, los estudiantes y la relación educativa	302
6ª Antinomia: <i>El profesor guía al estudiante o le enseña.</i>	302
7ª Antinomia: <i>El educando es aprendiz o estudiante.</i>	306
8ª Antinomia: <i>La relación educativa es horizontal o se establece bajo autoridad.</i>	309
6.4. Antinomias sobre las materias y las prácticas escolares.....	312
9ª Antinomia: <i>Los temas surgen de la curiosidad y tienden a la subjetividad o surgen del mundo y son objetivos.</i>	312
10ª Antinomia: <i>Las prácticas escolares buscan el desarrollo de habilidades o la transmisión de conocimientos.</i>	315
11ª Antinomia: <i>Las prácticas escolares tienen un enfoque emocional o tienden a la racionalidad.</i>	318
12ª Antinomia: <i>La escuela tiende a la personalización o a la comunización de sus materias y sus prácticas.</i>	321
7. Síntesis de la escuela	325
7.1. El interés de la escuela.....	328
7.2. Los discursos sobre la escuela como base de las corrientes educativas	328
7.3. La escuela, el espacio educativo ideal	331
 PARTE III. Conclusiones: Hacia una pedagogía del respeto.....	 333
1. Preámbulo a la pedagogía del respeto	335

2. La ética del respeto y la escuela	335
2.1 El respeto y los elementos de la escuela	336
2.1.1. Las funciones y las finalidades respetuosas de la escuela.....	336
2.1.2. Tiempo y espacios escolares respetuosos.....	337
2.1.3. El respeto a los profesores, los estudiantes y la relación educativa	337
2.1.4. Prácticas y materias dignas de respeto	339
2.2 El respeto y los discursos sobre la escuela.....	340
2.2.1. El respeto en los discursos reaccionarios	341
2.2.2. El respeto en los discursos atencionales.....	342
2.2.3. El respeto en los discursos mercantiles	344
2.2.4. El respeto en los discursos psicológicos	345
2.2.5. El respeto en los discursos de la desescolarización.....	346
3. La pedagogía del respeto y la escuela respetuosa.....	349
3.1 Reflexiones pedagógicas sobre el respeto en la escuela	351
3.1.1. La escuela como <i>techné</i> , construcción humana o dispositivo educativo	351
3.1.2. La escuela y el universo conceptual del respeto	352
3.1.3. El carácter respetuoso de la escuela	360
3.1.4. Tres tendencias escolares actuales a la luz del respeto	363
3.2 Orientaciones para una pedagogía del respeto en la escuela	368
3.2.1. La pedagogía del respeto en la escuela: amistad, cultura, comunidad y futuro	369
3.2.2. Sujetos de una pedagogía del respeto escolar	373
3.2.3. Tesis para una pedagogía del respeto escolar.....	375
4. Consideraciones finales	379
4.1. Análisis de correspondencia	379
4.1.1. Apuntes sobre el respeto como metodología.....	379
4.1.2. Sobre la comprensión del concepto de respeto y la ética del respeto	379
4.1.3. Sobre el carácter pedagógico de la ética del respeto y sus consecuencias	380
4.1.4. Sobre los elementos de la escuela y su forma de reconocer valor	380
4.1.5. Sobre los discursos contemporáneos sobre la escuela y lo que consideran	380
4.1.6. Sobre el marco ético del respeto para la escuela.....	381
4.1.7. Sobre los lineamientos para una pedagogía del respeto escolar.....	382
4.2. Limitaciones y futuros caminos de estudio.....	382

PARTE IV. International doctorate mention.....	385
1. Introduction	387
1.1. Preamble	387
1.1.1. State of the matter.....	389
1.2. Aims and objectives of the research	390
1.3. Methodology.....	391
1.3.1. Respect as a way of approaching and knowing the world	392
1.4. The structure of our dissertation	393
2. Summary Part I. The conceptual universe of respect and its pedagogical character.....	395
3. Summary Part II. The value of school: characteristics and discourses	397
3.1. The interest in the school	399
3.2. The school: The ideal educational space	400
4. Summary Part III. Conclusions: Towards a pedagogy of respect	401
4.1. Summary: Ethics of respect and school	401
4.1.1. Respect and the characteristics of the school	401
4.1.2. Respect and the educational discourses	401
4.2. Pedagogy of respect and the respectful school	402
4.2.1. Pedagogical reflections on respect at school.....	404
4.2.2. Guidelines for a pedagogy of respect for schools	410
4.3. Final considerations	414
4.3.1. Correspondence analysis	414
4.3.2. Limitations and future lines of investigation	417
Referencias	421

Introducción

1. Preámbulo

En este estudio nos enfocamos en dos temas fundamentales: el respeto y la escuela. Ambos temas son tan amplios que podrían dedicarse innumerables trabajos por separado. Sin embargo, nuestro objetivo es conjugar los elementos esenciales de ambos y proponer un vínculo que permita entenderlos íntimamente desde una perspectiva educativa. Creemos que el respeto tiene implicaciones interesantes en el ámbito escolar y, por lo tanto, esperamos que este estudio pueda servir como guía y orientación para aquellas personas que trabajan en la escuela y reflexionan sobre ella.

De ahí que dedicar una tesis a la escuela sea una oportunidad para repensarla, analizarla detenidamente y, en caso necesario, renovarla. En momentos en los que la escuela parece estar en crisis o en riesgo inminente de desaparición, enfocarse en su estudio resulta especialmente relevante. Al hacerlo, demostramos respeto por ella, reconocemos su valor y mostramos esperanza por su preservación, actitudes que no son dominantes en un contexto en el que se menciona a la escuela principalmente para señalar sus falencias, amplificar sus dificultades y desestimarla como vía legítima de educación (Masschelein y Simons, 2014).

En la actualidad, se promueve la idea de repensar nuestras instituciones, y la escuela ocupa un lugar primordial en este proceso. La existencia de la escuela es una característica antropológica de las sociedades complejas, por lo que volver sobre ella es siempre un ejercicio contemporáneo (Gimeno, 2000). Sin embargo, pensar en la escuela se ha vuelto cada vez más arduo y complicado debido al contexto globalizado y cambiante en el que está inmersa, lo que no favorece la llegada de acuerdos. A este respecto resulta significativo el gran número de libros¹ que, desde perspectivas diversas, se han publicado

¹ Por mencionar algunos de ellos: *La escuela desafiada* (2021) de Antonio Jimenez, *Cómo resignificar la escuela* (2021) de Adolfo Llanos, *La escuela no es un parque de atracciones* (2020) de Gregorio Luri, *Aquella escuela* (2021) de Rafael Olivera, *World Centered Education* (2022) de Gert Biesta, *La universidad light* (2019) de Francisco Esteban, la reedición de *¿Para qué profesores?* (2019) de Georg Gusdorf, *La escuela importa* (2019) de Enric Prats, *Recuperemos la escuela* (2019) de Laurent Lafforgue, *Mal de escuela* (2005) de Daniel Pennac, *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio del profesor* (2019) de Jorge Larrosa (y los demás libros que lo acompañan: Larrosa, 2020; Larrosa y Rechia, 2019), *Lo que puede una*

sobre la escuela en la última década y que denota que todos tenemos (o creemos tener) la autoridad de decir qué es la escuela y cómo debe ser.

Por otro lado, el tema del respeto también es de gran interés porque al reflexionar sobre este valor nos acercamos más hacia su práctica, lo que nos lleva a la virtud. La clarificación de valores es un paso imprescindible para la acción moral y el análisis conceptual profundo del respeto es un buen ejemplo de ello (Puig, 2012). Por lo tanto, en nuestro caso, estudiar el respeto como un criterio escolar tiene un doble propósito: aclarar el contenido de nuestra investigación y enmarcar la metodología de la misma.

No podemos ignorar que nos encontramos en un momento propicio para reflexionar sobre el respeto y para proponer una ética basada en él (Esquirol, 2006). Por un lado, el poder que poseemos los seres humanos gracias a la técnica es cada vez mayor, pero también lo es la vulnerabilidad que conlleva (Jonas, 1995). Por otro lado, estamos en una época en la que los valores y características de la ciencia y la tecnología se han reducido a un enfoque utilitario, mercantil y materialista de la sociedad. Por estas razones es más apropiado que nunca adoptar una perspectiva ética basada en el respeto, la responsabilidad y el cuidado.

En el contexto escolar actual la necesidad del respeto se hace evidente en la diversidad, la multiplicidad y la inclusión. Las relaciones interpersonales se han vuelto cada vez más indirectas, mediadas por la tecnología, lo que ha llevado a que se menosprecie al otro como interlocutor válido y las relaciones mismas pierdan relevancia. En este escenario, el respeto y la ética del respeto se convierten en una respuesta ante el individualismo excesivo, el egocentrismo y la soledad que caracterizan a las sociedades modernas y, en consecuencia, a nuestros estudiantes. Esas realidades también presentan formas de atención que no exigen el respeto y el cuidado, lo que hace que sea aún más importante fomentar el respeto como valor fundamental en la educación (Weil, 1994).

Reflexionar sobre una pedagogía del respeto implica considerar su aplicación en la realidad educativa y social. Esta reflexión es valiosa no sólo por el interés que despierta, sino también por sus consecuencias educativas y, en el caso que nos ocupa, por sus consecuencias escolares. Por ello, en esta investigación se tomarán el respeto y la escuela

escuela (2019) de Pisera y Mónaco, *Defensa de la escuela* (2014) de Masschelein y Simons o *La escuela que necesitamos* (2012) de E.D. Hirsch.

como los conceptos centrales, situándolos en un punto coyuntural para propiciar el diálogo, la discusión y la relación entre diversas disciplinas. De ahí que busquemos explorar las posibilidades de una pedagogía del respeto escolar a la luz de concepciones éticas y de valores² que aborden la educación moral y para la ciudadanía.³ En términos teóricos, esta tesis busca establecer un marco que permita reflexionar acerca de las implicaciones de la pedagogía del respeto en la escuela.

1.1. Estado de la cuestión

Los conceptos de respeto y escuela son amplios y complejos, con significados e implicaciones prácticas diversas.⁴ El respeto, por ejemplo, es una cualidad que se refiere a la reverencia y el reconocimiento de un rasgo valioso o deseable en las relaciones interpersonales. En cuanto a la escuela, es fácil identificar su existencia, pero no lo es tanto definir sus prácticas y sus objetivos ideales. En este sentido, respeto y escuela resultan temas fundamentales cuya comprensión requiere del diálogo y la reflexión entre distintas disciplinas.

Son diversos los autores que en los últimos años han reflexionado sobre el concepto del respeto. Algunos de ellos, como Josep Maria Esquirol (2006) y Richard Sennett (2003), han situado este valor moral en el centro de sus consideraciones éticas. Para estos autores, el respeto implica una manifestación de una visión humanizada de las personas, caracterizada por una atención particular, una concepción específica del cuidado y una

² Así, por ejemplo, tenemos el estudio de Esquirol (2006) sobre el respeto, las consideraciones del cuidado desde la filosofía y la psicología (Balbo, 1987, Gilligan, 2013, Noddings, 2009 y Tronto, 1993), la concepción del respeto en la sociología de Sennett (2003), la propuesta de la ética de la responsabilidad ante el poder técnico de los seres humanos (Jonas, 1995), las concepciones modernas y contemporáneas de la autonomía (Schneewind, 2009) y los conceptos cambiantes de dignidad (Gomá, 2019).

³ Destacamos la coherencia de esta tesis en el marco del *Grup de Recerca en Educació Moral, GREM* de la Universitat de Barcelona. En concreto con las teorías y perspectivas de la educación moral en libros como *La construcción de la personalidad moral* (Puig, 1996), *Encuentros cara a cara* (Gijón, 2004), *La educación en teoría* (Martínez et al., 2016), *La formación del profesorado en educación en valores* (Buxarrais, 2011) y *Una mirada femenina de la educación moral* (Buxarrais y Vilafranca, 2018).

⁴ En esta investigación se dedica una parte a cada uno de estos conceptos y, en ella, se hace una descripción general sobre sus usos y sentidos.

valoración renovada del desarrollo natural. A pesar de las múltiples connotaciones éticas asociadas al respeto, creemos que también es posible derivar implicaciones pedagógicas interesantes a partir de este valor.

En el segundo caso, existe un importante debate acerca de cómo debería ser la escuela, pero se presta menos atención a qué es la escuela en sí misma.⁵ Y, por eso, resulta difícil separar el discurso prospectivo del descriptivo en este contexto. La escuela se presenta como una institución esencial, un lugar importante, una carga o un problema contemporáneo que necesita ser resuelto.⁶ Cada época y corriente pedagógica desarrolla un enfoque escolar que se ajusta o critica los valores sociales y políticos del momento y que expone así los ideales, las propuestas y las finalidades que, a su juicio, debería tener la escuela.

En el ámbito educativo se han escrito numerosos artículos y publicaciones que abordan la relación entre la escuela y el respeto. Sin embargo, muchos de ellos ofrecen una visión limitada de la realidad educativa, ya que suelen enfocarse en la dimensión pragmática del respeto, tratando de resolver problemas como el acoso escolar, la diversidad cultural o las relaciones entre estudiantes y profesores.⁷ En contraposición, existen textos que adoptan una aproximación más profunda y comprensiva, analizando los conceptos, las ideas y las consecuencias que se derivan de la interacción entre respeto y escuela. Entre ellos, destacan las propuestas de autores como Thoilliez (2019), Vila Merino (2019) y Terreros (2005) que se acercan a nuestra visión de una ética pedagógica del respeto escolar.

⁵ Esto parece ser así porque la pregunta sobre su forma ideal atañe a todas las personas que han pasado por una institución escolar. Pero la pregunta más elemental ha quedado olvidada o en manos de aquellos estudiosos que se interesan por ella más que como herramienta de reproducción o cambio social. Por eso, «Ya es hora de volver sobre las preguntas fundamentales: ¿para qué está hecha la escuela y qué puede hacer que no puedan las demás instituciones?» (Laval, 2004, p. 368).

⁶ En concordancia con la afirmación de que la escolaridad es una característica antropológica de las sociedades complejas (Gimeno, 2000).

⁷ Algunos ejemplos de investigaciones de este tipo son los de Muñoz-Llerena et al. (2022), Igu et al. (2022), Cabrera y otros (2019), Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera (2019), Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo (2019), Gutiérrez et al. (2019), Aleu (2019), Vera (2018), Cárdenas y Aguilar (2015), Del Prette et al. (2013), Núñez, (2007) y Covell y Howe (2001).

Además, existen propuestas éticas como la responsabilidad (Jonas, 1995), el cuidado (Carol Gilligan, 2013; Joan Tronto, 1993; Nel Noddings, 2009; Virginia Held, 2005; o Laura Balbo, 1987) y el respeto (Esquirol, 2006) que podrían corresponderse con una pedagogía de la responsabilidad, del cuidado y del respeto, respectivamente. Estos autores han desarrollado teorías éticas que pueden ser de gran utilidad para orientar la práctica educativa y fomentar una convivencia más respetuosa y armónica en el entorno escolar.

2. Objetivos de la investigación

La presente tesis tiene como objetivo profundizar en las implicaciones pedagógicas del respeto, para lo cual se aborda una aproximación teórica a la ética del respeto como principio educativo, poniendo especial atención en los elementos conceptuales que este enfoque implica en la práctica educativa. Se pretende explorar la ética del respeto desde un punto de vista educativo y finalmente, determinar cómo se puede poner en práctica esta ética en el entorno escolar.

La tesis se centra en alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Entender el concepto de respeto y su universo conceptual como punto de partida para una ética del respeto.
- Explorar la naturaleza pedagógica de una ética del respeto y sus implicaciones educativas.
- Identificar y describir los elementos de la escuela que pueden servir como criterios para valorarla.
- Analizar los discursos contemporáneos sobre la escuela en relación a lo que se considera valioso.
- Situar la escuela en el contexto de una ética del respeto.
- Proponer orientaciones para una pedagogía que promueva el respeto en la escuela.

3. Metodología y forma de proceder

La presente tesis es el resultado de un proceso de búsqueda y reflexión sobre cuestiones que consideramos importantes y que nos han ocupado durante los últimos cuatro años. En este capítulo se describe la manera en la que se ha llevado a cabo la investigación. En primer lugar, se exponen algunas ideas sobre nuestro enfoque para estudiar los temas del respeto y la escuela. Luego, se detalla la metodología que se ha empleado y se explica cómo se ha procedido en el desarrollo de la investigación.

3.1. Aproximación epistemológica

La presente tesis es un estudio que se enfoca en la clarificación de conceptos y la construcción de argumentos para pensar sobre la realidad educativa. Como tal, no sigue un camino especificado de manera previa, sino que se trata de una progresión de intentos y repeticiones en la que se han practicado argumentos y reflexiones, ayudándonos del conocimiento y la experiencia de diversos autores que han sido discutidos a lo largo de la investigación. Es un ejercicio de profundización, de lectura y de escritura en el que la reflexión y el pensamiento se convierten en herramientas metodológicas.

En este proceso, el sentido común juega un papel de gran importancia en la toma de decisiones al estudiar cuestiones humanas, ya que la reflexión y el pensamiento permiten relacionar ideas y construir argumentos para pensar sobre la realidad educativa. Por lo tanto, la presente tesis se basa en una aproximación abierta y flexible que se nutre de diferentes perspectivas y experiencias y que busca clarificar los conceptos y las ideas relevantes para la reflexión y el análisis de la realidad educativa.

El conocimiento de los valores, la clarificación del respeto y la profundización en la escuela como una forma o una idea requiere de una aproximación conceptual. En la primera parte de la tesis —*El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico*— adoptamos un enfoque filosófico y conceptual que indaga en la clarificación; mientras que en la segunda parte —*Lo valioso en la escuela: características y discursos*— se busca una comprensión de la escuela no sólo desde las teorías, sino desde otras tendencias y explicaciones educativas.

Si bien las ideas previas no son suficientes para fundamentar el enfoque metodológico de la tesis, sí orientan nuestra forma de trabajo de manera coherente. Se trata de una aproximación teórica al conocimiento pedagógico que busca, por un lado, generar teoría y, por el otro, comprender la relación entre los conceptos de respeto y escuela. Así, estas ideas sirven como punto de partida para la toma de decisiones y el enfoque metodológico de la tesis, que detallaremos a continuación.

3.2. La metodología y el enfoque de la investigación

La metodología de una investigación es la fundamentación del método utilizado para aproximarnos al mundo y conocerlo. En este sentido es importante destacar las ideas principales de la fenomenología y la hermenéutica, ya que permiten profundizar en una forma específica de conocer la realidad. Además, es esencial tener en cuenta las actitudes, predisposiciones y preguntas que guían nuestro acercamiento a la realidad, ya que la forma en que formulamos las preguntas puede influir en las respuestas obtenidas. Es por eso que

Heidegger hablaba de la reflexión fenomenológica como el hecho de seguir determinados caminos, ‘caminos del bosque’ hacia una ‘clarificación’ donde algo podría mostrarse, desvelarse o aclararse en su naturaleza esencial. No obstante, los caminos (métodos) no puede venir determinados por unos indicadores fijos, tienen que ser descubiertos o inventados como respuesta a la pregunta en cuestión. (Van Manen, 2003, p. 47)

La presente investigación se aborda desde un enfoque cualitativo que integra las ideas previamente expuestas en su propuesta metodológica y en la recopilación de información. Este enfoque se basa en una coherencia entre nuestra postura ontológica, epistemológica y metodológica (Del Rincón et al., 1995). Por eso, con el objetivo de cumplir nuestros objetivos y responder a las preguntas planteadas, nos enfocamos en los conceptos de respeto y escuela para comprender su significado y posteriormente establecer una relación entre una perspectiva ética y la realidad educativa concreta.

Este enfoque es congruente con el hecho de que las ciencias humanas tienen como objeto de estudio a los seres humanos, a las personas que tienen una conciencia y actúan intencionalmente en el mundo, creando objetos con significado, como las instituciones y el lenguaje, que expresan formas particulares de existencia (Van Manen, 2003). Es por

ello que esta investigación sigue un método que se enmarca en un paradigma orientado a la comprensión, cuyo objetivo es profundizar en el objeto de estudio en lugar de describir, explicar o predecir causas y consecuencias. En este sentido, se utiliza una metodología fenomenológico-hermenéutica.

3.2.1. Metodología fenomenológico-hermenéutica

La metodología fenomenológico-hermenéutica nos lleva a una forma de aproximación al objeto de estudio que implica ciertas disposiciones y actitudes. Esta metodología no insiste en unos procedimientos o prescripciones, sino que exalta la intuición, la sensibilidad al lenguaje y la apertura a la experiencia. Un enfoque que, en términos pedagógicos, otorga a la investigación un tacto particular (Van Manen, 1998).

La fenomenología y la hermenéutica se consideran una metodología teórica que profundiza en las actitudes hacia el objeto de estudio. Como tal, no existe un conjunto preestablecido de pasos a seguir para llevar a cabo una investigación de este tipo. En cambio, dependiendo de la hipótesis o pregunta de investigación el proceso puede tomar diversos caminos. En este sentido, para nuestra tesis, hemos desarrollado un enfoque particular que sigue las pautas metodológicas generales de la fenomenología y la hermenéutica al tiempo que se alinea con el respeto como una forma cuidadosa y atenta de interactuar con el mundo.⁸

Este enfoque requiere de la coherencia metodológica entre la consideración de las cuestiones humanas como indisolubles de la experiencia que se tiene de ellas y la postura epistemológica que confirma que no pueden conocerse directamente, sino que se necesita un ejercicio de interpretación. La fenomenología estudia el mundo de la vida, las experiencias que ocurren en él, y la hermenéutica busca comprenderlas, conceptualizarlas y categorizarlas para tomar conciencia de la experiencia. Esta metodología tiene dos características o pasos principales (Husserl, 1949): la reducción fenomenológica, que

⁸ Una de nuestras hipótesis metodológicas es que el respeto, como valor o actitud de relación con otras personas y con el mundo, tiene una gran similitud formen con la comprensión de la fenomenología y la hermenéutica. Por lo que puede ser considerado como un criterio de investigación. Más adelante se detalla esta hipótesis (*Capítulo 2.2.3*).

suspende el juicio en un primer momento (*epoché*), y la reducción eidética, que es la pretensión de llegar a ideas universales o esencias.⁹

Así, la fenomenología es una vuelta a las cosas mismas con la intención de comprensión de su estructura esencial y real (Bubner, 1984). Esto quiere decir que se centra en lo que las cosas son y no en lo que se puede captar de ellas; por eso, busca la superación de la mediación técnica de la ciencia, alcanzando unos niveles de realidad compleja y cambiante, característicos de la vida humana. Con esta vuelta a las cosas la fenomenología nos acerca a lo particular y lo concreto, interesándose por lo que es único y esencialmente irremplazable (Van Manen, 2003). En este sentido, la fenomenología reconoce el valor de lo que es intrínseco a lo que se estudia; una idea que es importante, como se presenta más adelante, porque supone una visión particular sobre el respeto y la dignidad.

Desde una perspectiva más amplia que la propuesta husserliana la fenomenología plantea un ejercicio de cuestionamiento acerca del significado y la relevancia de ciertos fenómenos con la intención de comprenderlos esencialmente y no sólo de utilizarlos para solucionar problemas o proponer métodos específicos (Van Manen, 2003). De este cuestionamiento surge una actitud reflexiva, sensible y perspicaz para abordar las diferentes situaciones de la vida. Esta postura refleja una visión del mundo que valora tanto a las personas y sus experiencias, como la búsqueda de conocimiento del mundo de la vida.

La fenomenología requiere de la hermenéutica como elemento fundamental para interpretar la experiencia humana. Esta metodología considera que la mejor forma de acercarse a la comprensión de la vida humana es a través de sus manifestaciones, como las expresiones del espíritu humano (Dilthey, 1949). Estas conectan la comprensión (*verstehen*) y la vivencia (*erlebnis*) y permiten captar la riqueza de la vida como objeto de estudio. De este modo, los textos escritos, las actitudes y las acciones, entre otras expresiones humanas, nos llevan a descubrir significados.

Dilthey, uno de los principales exponentes del método, defiende la hermenéutica como el proceso que permite revelar los significados de las cosas que están en la conciencia de las

⁹ Según esto, la fenomenología no es una ciencia de hechos sino de esencias que pretende encontrar conocimientos esenciales y no fijar hechos en absoluto para ello se hace necesaria la reducción eidética o el proceso por el cual se pasa de las vivencias y experiencias particulares a la esencia del fenómeno (Husserl, 1949).

personas e interpretarlas a través de las palabras. Por lo tanto, en esta tesis, cuando hablemos de los libros o los discursos como fuentes de información, entenderemos que estos capturan, reflejan y dotan de sentido una existencia particular sobre el mundo.

Esta idea nos lleva a comprender la hermenéutica al modo en que lo hace Gadamer. Para él, la comprensión y la acción en el mundo son fundamentales para nuestro ser y estar en él (Gadamer, 2003). Es decir, cuando se estudia un fenómeno, como el respeto en la escuela, esta acción siempre está mediada por nuestra existencia en cada momento y época particular. El ejercicio de comprensión e interpretación está ligado a una tradición y contexto particulares, lo que hace que sean inseparable del fenómeno que se quiere comprender.¹⁰ Por lo tanto, es necesario recurrir a la hermenéutica como ejercicio de interpretación de los textos.

Precisamente, esta fue la idea que llevó al giro hermenéutico de la filosofía a mediados del siglo pasado, el cual fue liderado por Gadamer y Heidegger. Según Gadamer, quien sostiene que la razón humana está compuesta de temporalidad de manera básica y radical, «la acción y la tarea de comprender no es una opción o pauta de acción entre otras disponibles para el sujeto, sino el modo de ser del propio Dasein» (Gadamer, 2003, p. 12). Este enfoque filosófico pone de manifiesto la relación entre la comprensión y el tiempo, ya que la comprensión resulta imposible sin una referencia temporal. Esto constituye el núcleo central de su hermenéutica filosófica.

La teoría de la interpretación propuesta por Gadamer se concreta en el círculo hermenéutico que hace imprescindible la dimensión lingüística que todo acto lleva aparejado y es responsable, también, del elemento temporal que constituye cualquier interpretación. Por ello, es necesario tomar distancia en el tiempo para poder tener perspectiva y dar sentido a lo que se experimenta y se vive, ya que esta distancia permite la expresión del sentido de lo verdadero.¹¹ No obstante, llegar a él no es capturar la realidad, sino que es un proceso infinito en el que se desvelan las diferentes capas de la experiencia y emergen nuevas formas de comprensión de la realidad estudiada.

¹⁰ Por eso, cuando se estudia un texto o una teoría ésta se comprende de modo diferente al sentido que tenía para su autor, sobre todo cuando no se comparte el contexto en el que fue escrito.

¹¹ Cuestión que es también imprescindible para el respeto. Por eso el respeto no sólo se sitúa como objeto de estudio, sino como criterio metodológico en esta tesis.

Debido a la infinitud del proceso del círculo hermenéutico o interpretativo, el conocimiento que se obtiene es necesariamente provisional, ya que la realidad no puede ser agotada a través de este ejercicio. Por lo tanto, aunque la investigación que proponemos puede ser considerada provisional, no hay otro camino, ya que siempre pueden surgir nuevos autores, experiencias y relaciones en el estudio de los temas humanos que son inherentes a la incompletitud. La comprensión comienza con algo que nos interpela y nos lleva a cuestionar nuestros prejuicios, pero nunca se completa del todo. Por eso, la comprensión se vuelve inseparable de la interpretación, ya que «la interpretación es la forma explícita de la comprensión» (Gadamer, 2003, p. 378).

Así, el círculo interpretativo permanece siempre abierto a nuevos comentarios y reflexiones. Y su destinatario, el intérprete o investigador, parte de su experiencia, se aproxima a los hechos y a los textos desde su precomprensión y prejuicios que enriquecen y dan densidad a la experiencia de lectura. Lo cual supone, a su vez, un proceso de formación en la que los textos amplían su comprensión del mundo y de sí mismo; en otras palabras, el investigador se forma en el proceso.

El método fenomenológico-hermenéutico supone, tal y como lo hemos presentado hasta aquí, una aproximación al conocimiento de lo humano que interpela directamente al investigador, quien es una parte esencial del proceso de investigación. Por eso, nos conformamos como investigadores, como herramientas vivas del propio proceso investigativo; las lecturas de los textos, la teorización y la comprensión se hacen posible en el ejercicio de interpretación de los fenómenos a los que dirigimos nuestra atención.

3.2.2. El carácter fenomenológico-hermenéutico de nuestra investigación

Esta investigación fenomenológico-hermenéutica implica una forma particular de leer y escribir que da lugar a preguntas de investigación y al interés de quien las formula. En este sentido, las experiencias de otras personas son una valiosa fuente de información que enriquece nuestra propia experiencia. Por esta razón, es justificable tomar como punto de partida los libros, textos y teorías sobre el respeto y la escuela, ya que nos permiten profundizar en la comprensión e interpretación de los fenómenos investigados.

Por otra parte, la escritura se convierte en una herramienta esencial para las ciencias humanas, ya que posibilita separar lo que se sabe de lo que no se sabe y alejarnos del mundo cotidiano. Al poner en palabras los conocimientos adquiridos se logra objetivar y abstraer las experiencias vividas, tanto propias como aquellas que se han aprendido de

otros, convirtiéndolas «en una praxis con tacto y concretizando y subjetivando nuestro conocimiento profundo en acción práctica» (Van Manen, 2003, p. 46).

La presente investigación busca que el objeto de estudio adquiera «cierta transparencia, es decir, nos permite ‘ver’ la significación más profunda o las estructuras de significado de la experiencia vivida que describe» (Van Manen, 2003, p. 138). El procedimiento es el de una interrogación continua que genera profundidad y construye capas sucesivas de significado que buscan lo más esencial del fenómeno. Por eso, nos preguntamos continuamente sobre lo que significa respetar y sobre lo que esto quiere decir en el contexto particular de la escuela. Para ello, sirve fijar la atención en los orígenes epistemológicos, porque nos ponen en contacto con una «forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen» (Van Manen, 2003, p. 77).

En pedagogía, ámbito en el cual se inscribe nuestra tesis, el método fenomenológico-hermenéutico tiene un carácter reflexivo y atencional, un ‘tacto pedagógico’ —en palabras de Van Manen (1998)—, que se puede entender como el ejercicio del respeto de los profesores, pedagogos o quienes tienen un vínculo estrecho con la educación. Por esta razón, este tipo de investigación puede aportar «una capacidad reflexiva con tacto: capacidad de percepción situacional, discernimiento y conocimiento profundo. La tesis fundamental radica en que el carácter reflexivo y el tacto son elementos esenciales de la competencia pedagógica» (Van Manen, 2003, p. 171).

En este sentido, las investigaciones de tipo fenomenológico-hermenéutico buscan establecer una conexión íntima entre el objeto de estudio y la vida misma, así como con los desafíos pedagógicos que se desprenden de las experiencias de las personas hacia las cuales están dirigidas. Por eso, «La investigación pedagógica no puede quedarse fuera de los valores morales que otorgan a la pedagogía su significado» (Van Manen, 2003, p. 178). De ahí que creamos que el respeto como contenido y como forma ofrece un marco de valores que dota de significado a la pedagogía.

3.2.3. El respeto como una aproximación al mundo para atenderlo y conocerlo

Las actitudes, las predisposiciones y las miradas con las que nos acercamos a la realidad adquieren un carácter particular en la metodología fenomenológico-hermenéutica. Un carácter que podríamos calificar de respetuoso y que, en el caso de esta tesis, adquiere

una relevancia especial. Entendemos, pues, el respeto como uno de los criterios metodológicos de esta investigación y no sólo como uno de los objetos en los que se aspira a profundizar.

Como se ha mencionado, la metodología fenomenológico-hermenéutica se relaciona íntimamente con el respeto en varios aspectos. Ambos parten de la premisa de que lo que está a nuestro alcance tiene un valor intrínseco y merece nuestra atención y esfuerzo. Por lo tanto, proponen un acercamiento a lo particular y concreto sin descuidar lo esencial y universal que subyace a los fenómenos. Además, requieren una actitud prudente y cuidadosa para observar y comprender sin juzgar. En resumen, esta aproximación metodológica y el respeto comparten un enfoque sensible y cuidadoso hacia el objeto de estudio.

Por lo anterior, podemos afirmar que el respeto es una especificación de la metodología fenomenológico-hermenéutica. Esta idea, que sitúa el respeto como parte de una aproximación epistemológica al mundo, se aclarará a lo largo de la primera parte de la tesis y se incluirá en las conclusiones.

3.3. Nuestra forma de proceder

De acuerdo con las características del método fenomenológico-hermenéutico se entiende que no existen procedimientos cerrados y estables que deban ser seguidos para llevar a cabo una investigación. En cambio, se trata de una aproximación que requiere una actitud reflexiva, una sensibilidad hacia el lenguaje y una apertura hacia la experiencia (Van Manen, 2003).

Además, si destacamos la visión de que en las ciencias humanas la teoría es considerada el método de investigación por excelencia, quienes la llevan a cabo suelen ser teóricos que observan la vida cotidiana con sensibilidad y atención, al mismo tiempo que son ávidos lectores. Es por eso que, a diferencia de otros métodos, en el método fenomenológico-hermenéutico no hay unos procedimientos de investigación que se dominen y garanticen el éxito. De hecho, su esencia radica en la ausencia de un método definido.

Sin embargo, existen algunas recomendaciones metodológicas propuestas por Max Van Manen (2003): 1) Centrarse en un fenómeno que nos interesa y nos compromete; 2)

Investigar la experiencia según la forma en que se vive; 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales al fenómeno; 4) Describir por escrito dicho fenómeno; 5) Mantener una relación pedagógica con él; y 6) Equilibrar el contexto de la investigación.

Con base en estas ideas hemos desarrollado nuestra propia aproximación al objeto de estudio. Esta se compone de tres pasos que se realizan de manera cíclica y que se enriquecen progresivamente a medida que avanza la investigación. De esta manera, el punto de partida son las preguntas de investigación y la fundamentación metodológica, a las cuales se van añadiendo capas de significado conforme se persiguen los diferentes objetivos de la tesis.

En la primera capa nos enfocamos en comprender el concepto de respeto y su universo conceptual, que se relaciona con una ética del respeto. Posteriormente, profundizamos en el carácter pedagógico de esta ética, esbozando algunas de sus posibles implicaciones educativas. En la segunda capa nuestro objetivo fue comprender la escuela, identificando y describiendo sus elementos, así como sus discursos contemporáneos. Estos últimos se destacan como criterios para reconocer el valor y como indicadores de diferentes jerarquías de lo que se considera valioso. Finalmente, en la tercera y última capa de nuestra investigación se enmarca la escuela dentro de una ética del respeto y se propone una posible pedagogía del respeto escolar. Con esta propuesta aportamos algunas ideas para crear una escuela más respetuosa y basada en valores éticos sólidos.

Los pasos que conforman el itinerario circular son los siguientes: 1) Heurística y búsqueda de bibliografía. En esta fase buscamos los textos que serán fuentes de información en respuesta a las preguntas de investigación, profundizando en los temas del respeto y la escuela. 2) Lectura e interpretación de los textos. En esta fase sometemos a crítica los textos y buscamos responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. Buscamos establecer relaciones para construir una síntesis en la que el respeto y la escuela puedan recoger lo esencial de ambos y dar sentido mutuo. 3) Análisis de concordancia. Fase en la que se reflexiona sobre la coherencia entre la parte y el todo, esto es, la interpretación, las hipótesis y los textos. Se busca la construcción conceptual de un tercer elemento que emerge al contemplar los otros como un sistema.

Las distintas capas y pasos descritos anteriormente ofrecen una visión general y orientativa del camino a seguir en nuestra investigación. No obstante, somos conscientes de que se trata de un proceso no lineal en el que no se puede conocer todo el camino de

antemano y que se va reformulando y ajustando a medida que avanzamos en la investigación.

4. La estructura de nuestra investigación

La presente tesis es un estudio fenomenológico-hermenéutico para una ética-pedagógica del respeto y consta de una introducción y tres partes principales. A continuación, se presentan brevemente cada una de ellas:

En la *Introducción* se presentan los objetivos, intenciones, presupuestos de la investigación y la fundamentación metodológica, así como algunas ideas que permiten enmarcar el presente trabajo como una vía válida y pertinente en la actualidad. Partiendo de ellas defendemos que el respeto se entienda no sólo como una de las temáticas principales de la tesis, sino también como una característica metodológica para la investigación en pedagogía.

La *Primera parte: El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico* desarrolla los dos primeros objetivos de esta tesis; profundiza en el fenómeno del respeto y en su elevación a categoría ética. Para lograr esto se inicia con la recomendación de Max Van Manen (2003), quien sugiere empezar por la aproximación etimológica a los fenómenos, puesto que clarifica el sentido de este valor moral y lo define con el concepto sencillo de ‘volver a mirar’ o mirar reiteradamente para tener consideración. De esta forma, se busca proporcionar una base sólida y clara para el análisis y la reflexión sobre el respeto en el ámbito de la pedagogía.

Posteriormente, se abordan diferentes formas de comprensión del fenómeno del respeto desde perspectivas y enfoques alternativos. En estas se enriquece la visión del respeto entendiéndolo como reconocimiento, como proceso reflexivo en el que coinciden el sujeto y el objeto y como una actitud o valor que se ve reflejado en la mirada atenta.

Las diferentes perspectivas y enfoques que se abordan para comprender el fenómeno del respeto requieren de una mirada amplia que involucra el universo conceptual de este valor. Esto se debe a que resulta imposible entender el respeto sin considerar la dignidad o el valor intrínseco de las personas, las cosas o el mundo, así como sin otorgar y actuar en función de su autonomía, independencia o libertad. Además, el respeto implica una responsabilidad con aquellas personas y objetos que son vulnerables, y actuar con cuidado, prudencia y atención con el fin de atender a sus necesidades.

En los capítulos finales de la primera parte se exponen algunas ideas básicas para una ética del respeto. En ellos se presenta nuestra propuesta de comprensión del respeto y se entiende como valor primordial de una ética.

La Segunda parte: Lo valioso en la escuela: características y discursos profundiza en la escuela como el lugar concreto para una ética del respeto. La cual inicia con una aproximación etimológica que define la escuela como *scholé*, como espacio y tiempo de ocio, y con una breve genealogía de la escuela que muestra su multiplicidad y dificultad de definición.

A continuación, se identifican los elementos de la escuela, que trascienden las diferencias que se pueden encontrar en sus ideales o prácticas. Se describen estos elementos como criterios de reconocimiento de valor y como indicadores de lo escolar que permiten diferenciar la escuela de cualquier otra institución. Así, la escuela se compone de una finalidad, un tiempo y un espacio, unos profesores y alumnos, una experiencia escolar y unas prácticas y contenidos escolares.

Después, se examinan los discursos contemporáneos sobre la escuela que difieren ampliamente en la concepción sobre el ideal escolar. Se identifican y describen los discursos reaccionarios, atencionales, mercantiles, psicológicos y de desescolarización. En un ejercicio antinómico de la escuela se comparan estos discursos y se presentan doce antinomias escolares como ejemplos de lo que se considera valioso en cada una de las tendencias educativas actuales.

La Tercera parte: Hacia una pedagogía del respeto recoge las reflexiones finales y las conclusiones de la tesis. En primer lugar, se profundiza en los vínculos entre la ética del respeto y la escuela, preguntándose acerca de aquello que merece respeto en la escuela y de lo que implica mostrar una actitud escolar respetuosa. En segundo lugar, se centra en la comprensión y propuesta de unas orientaciones para una pedagogía del respeto. Estos apartados recapitulan las relaciones entre ética y pedagogía, enfatizando en la ética del respeto como una pedagogía del respeto y comprendiendo el respeto como un valor intrínsecamente escolar. Como colofón de la investigación se proponen algunas tesis para una pedagogía del respeto escolar que reflejen el respeto por la escuela en sí misma y por las personas que la habitan.

En último término se incluye un apartado que aborda la correspondencia entre los objetivos propuestos al inicio de la investigación y su consecución, así como las

limitaciones encontradas y las preguntas que podrían servir como punto de partida para nuevos estudios.

PARTE I.

El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico

1. Preámbulo al respeto

La primera parte de esta tesis está dedicada a comprender el respeto y a situarlo como el candidato idóneo para conformar una ética. Esta propuesta conlleva interesantes derivadas en el contexto pedagógico, sobre todo al considerarla en el centro de una pedagogía escolar. Para ello, presentamos tres teorías del respeto —*El respeto como reconocimiento del otro*, *El respeto como respeto por uno mismo* y *El respeto como mirada atenta*— que ponen de relieve diversas dimensiones de este valor. Posteriormente, nos detenemos en la autonomía, la dignidad, la responsabilidad y el cuidado, elementos del *Universo conceptual del respeto* que lo enriquecen y clarifican. Finalmente presentamos una síntesis que representa la concepción de respeto que se tiene en la tesis y mostramos su carácter pedagógico.

2. Etimología del respeto

La etimología de la palabra respeto nos ofrece una orientación pertinente para acercarnos a la comprensión de este valor, puesto que limita sus posibles acepciones. La palabra respeto proviene de la raíz latina *specere*, que se refiere a la acción de mirar, contemplar u observar. Su prefijo (-re) le da un carácter especial a este mirar porque indica una función reiterativa que enfatiza en una acción que se realiza ‘hacia atrás’, que se da ‘de nuevo’ o ‘con intensidad’. Es por esto que la palabra latina *respectare* —cuyo participio es *respectus* y cuyo verbo es *respicere*— significa volver a mirar, mirar atrás, no quedarse con la primera mirada y dirigir reiteradamente la vista o la atención.

Además, la palabra respeto tiene la acepción popular de miedo o ‘repelucos’, que hace girar la mirada, rehuir la vista, volver la cabeza o mirar a la espalda por desconfianza y recelo. De esta derivación etimológica se sigue la idea de respeto vinculada con la autoridad, el rechazo o el temor. En este sentido se dice tener respeto a los objetos, las personas y las situaciones en las que se siente incomodidad o hay falta de admiración o atracción.

Parte I. El universo conceptual del respeto y su carácter pedagógico

La concepción de respeto que nos interesa en esta tesis tiene que ver con la primera acepción de respeto y no con la segunda. Es decir, con el respeto entendido como la acción de revisar la primera mirada o idea que nos hacemos sobre algo, como la repetición de la mirada y con el ‘miramiento’ que de ahí se deriva. Respetar es no perder algo de vista y, como consecuencia de ello, tenerlo en especial consideración y atención.

3. Algunas definiciones del respeto

«Las palabras más trascendentes y con mayor fuerza simbólica de un idioma acusan una carga de ambigüedad superior y por ese motivo la necesidad de distinguir entre los significados y los contextos posibles se hace en estos casos aún más apremiante» (Gomá, 2019, p. 62). El respeto es una de estas palabras y, por eso, dedicamos los siguientes capítulos a profundizar en las diversas maneras en las que podemos entenderlo.

El respeto tiene un universo conceptual amplio que puede dificultar su definición. Respetar tiene que ver con la dignidad, con el prestigio, con la admiración, con el orgullo y con la satisfacción (Sennett, 2003). Pero también con el cumplimiento de estándares morales, con valores subjetivos y con palabras como derechos, igualdad, autonomía, autoconfianza, perdón, resentimiento, indignación o vergüenza (Dillon, 1995). Por esta multiplicidad de concepciones nos hemos centrado en un primer momento en su significado etimológico, que propone que el respeto tiene que ver con una forma concreta de percibir y actuar frente a al mundo.

Existen diversas aproximaciones al concepto de respeto que pretenden dar luz sobre el significado de este valor moral o actitud ante la vida. Desde algunas disciplinas, como la sociología, el respeto es sinónimo de reconocimiento, de honor y de estatus; desde otras, como la psicología o la educación moral, el respeto aparece como criterio fundamental para establecer relaciones sociales y para la construcción del yo. Todas estas aproximaciones destacan que la tipología de la acción respetuosa es difícil de concretar, porque respetar puede ser acercamiento o distancia, pero también intervención o desapego.

De ahí que comencemos con la clásica distinción de Stephen L. Darwall (1995) sobre dos tipos de respeto. En primer lugar, está el *respeto de valoración*, que es consecuencia de una valoración positiva de las personas a raíz de sus excelencias, sus rasgos personales y del carácter. Esta valoración puede o no existir, por lo que sirve como criterio diferencial ante la admiración, la veneración y el cuidado de unas personas sobre otras. En segundo

lugar, el *respeto de consideración*¹² propone una aproximación más universal al referente del respeto. En este caso, el respeto se da por el reconocimiento de unos valores o rasgos esenciales —por ejemplo, el ser persona— y por la coherencia con ellos. El respeto de consideración es, por eso, menos subjetivo, cambiante y volátil que el respeto de valoración. Por esta razón, el interés de esta tesis se dirige al respeto consideración.¹³

Para comprender este concepto de respeto presentamos, a continuación, tres aproximaciones teóricas al respeto. En la primera, el *Respeto como reconocimiento del otro*, se profundiza en este valor como herramienta de interacción social, clave para las sociedades modernas y desiguales, que hace hincapié en la reciprocidad y en la universalidad de la dignidad humana. En la segunda, el *Respeto como autorrespeto*, se presenta una cualidad interesante del respeto: su carácter reflexivo. Este capítulo se dedica a comprender el respeto en las situaciones en las que sujeto y objeto son el mismo, las dificultades que esta equiparación supone y el interés que ello tiene en la formación del carácter. Finalmente, en el *Respeto como mirada atenta* se muestra el respeto como un movimiento de distancia justa que reconoce la densidad del mundo y su valor intrínseco. Una aproximación que ofrece una propuesta ética a la cotidianidad y a la práctica de mirar atentamente.

¹² Decidimos traducir *recognition* (concepto usado por Darwall, 1995) por consideración y no por reconocimiento para evitar confusiones con una de nuestras aproximaciones al respeto: *Respeto como reconocimiento del otro* (presentada en el *Capítulo 1.3.1*).

¹³ De ahí que se descarte en las teorías siguientes la definición de respeto como acción o actitud esperable ante la autoridad, un uso común y cotidiano del término. La frase ‘le tengo respeto’ cuando se dice por miedo o por querer guardar distancia de seguridad queda contenida, pues, dentro de otro fenómeno relacional que no sería exactamente respeto.

3.1. El respeto como reconocimiento del otro

No cualquier concepción del respeto sirve como herramienta de interacción social. En una sociedad como la actual, moderna y desigual, entender el respeto como el reconocimiento a los demás sirve como factor diferencial con valores alternativos como el talento, el privilegio y el estatus. Valores que sitúan al individuo en la jerarquía social o que despiertan emociones en los demás, pero que carecen del carácter recíproco que consigue situar la dignidad en un primer plano.

En este capítulo se explica la concepción del respeto como reconocimiento del otro, aproximación que, principalmente, surge de la lectura y reflexión de *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual* (2003) del sociólogo estadounidense Richard Sennett y de algunas ideas sobre la teoría del reconocimiento de Axel Honeth (1995). Es un capítulo dedicado a la visión del respeto desde una mirada relacional y que, por eso, nos conduce a entender el respeto como un valor interpersonal que brinda criterios de posibilidad para las instituciones sociales.¹⁴

3.1.1. El respeto en un mundo desigual

La sociedad moderna presenta una idea dominante de respeto que afirma que el respeto debe ganarse. Esta idea es contradictoria porque supone exigir respeto de cada una de las personas de la sociedad, pero se distribuye de forma desigual; se priva de respeto a quienes no tienen habilidad o talento, a quienes no son autosuficientes o a quienes se encuentran en una posición desfavorecida. Esta distribución desigual del respeto en la sociedad se intensifica con las diferencias entre personas.¹⁵

¹⁴ El respeto como reconocimiento implica una relación no sólo con personas cercanas sino, más importante, con extraños. Por eso, es de gran relevancia en una sociedad globalizada y en constante interconexión. Se trata de una aproximación al respeto que surge de un análisis contextual detallado, de estudios etnográficos, y que se dirige a la asistencia social.

El principal el principal punto de partida es el texto ya mencionado de Richard Sennett, pero también nos referimos a otros como el estudio de Philippe Bourgois (2010) que se titula *En busca de respeto. Vendiendo Crack en Harlem*. En los que se presenta una reflexión en torno a la experiencia de respeto de actores sociales marcados por la etiqueta de la diferencia o de la exclusión social.

¹⁵ En Sennett (2003) y en Bourgois (2010) se ejemplifican algunos de estos criterios diferenciales: la raza, la clase social, la pobreza, los grupos étnicos y la inmigración. Sus descripciones nos llevan a entender estas características sociológicas como condicionantes del reconocimiento social del respeto.

Desde esta perspectiva, el respeto puede entenderse como un valor relacional de la comunidad que está en juego con los diferentes actores sociales y que depende de criterios fijados por cada grupo social. Algunos criterios como el dinero, el miedo y el poder, que surgen como generadores de respeto en la sociedad moderna (Bourgois, 2010), cuentan con grandes dificultades a la hora de ser pautas humanizadas en las relaciones interpersonales. Aun con estos condicionantes cada comunidad decide conjuntamente cuáles son aquellos valores, virtudes o condiciones que merecen respeto.

La habilidad como criterio de desigualdad

La habilidad constituye uno de los principales criterios diferenciales entre las personas y, al mismo tiempo, dificulta la expresión positiva del respeto. Esta dificultad no surge únicamente de la distribución desigual de la habilidad —porque no todas las personas tienen algún talento por el que ser respetadas—, sino que se encuentra, también, en la forma misma de entender la habilidad.

La habilidad puede adoptar dos formas diferentes (Sennett, 2003). La primera de ellas se refiere al acto de hacer algo bien, una acción objetiva que conduce a las personas a ser respetadas y a respetarse a ellas mismas. La segunda forma de entender la habilidad, y la que más dificultades conlleva en términos de desigualdad, es verla como un talento potencial. Es decir, como la posibilidad de que en el futuro la persona pueda hacer algo bien. La habilidad como talento comporta una evaluación de factores personales y subjetivos —como la motivación y la voluntad— que involucran creencias y, por eso, al respeto que surge ante esta concepción de habilidad se le presuponen unas formas particulares de ver el mundo.

En cualquier caso, la habilidad es una de las vías para obtener el respeto en una sociedad desigual. Además, a nivel institucional u organizacional existen algunas cuestiones que amplifican dicha desigualdad y que, por eso, conducen a formas de otorgar o negar el respeto; la estructura institucional es una de ellas.

La estructura social y la desigualdad

La estructura institucional tradicional, piramidal y cerrada ha sido altamente criticada, entre otras cosas, por ser incapaz de reconocer a las personas. Las instituciones totales, como escuelas, clínicas y prisiones son lugares en los que se priva a los sujetos de identidad, se los sitúa como herramientas de poder y, con ello, se elimina cualquier

posibilidad de respeto por sí mismos.¹⁶ Es por eso que surgen corrientes de desinstitucionalización —que en términos escolares están presididos por Illich, Reimer y Goodman— que buscan una ruptura en la forma de constitución y relación de estas instituciones.

Estos movimientos contra-piramidales defienden que las personas son más capaces que las burocracias e instituciones cerradas para satisfacer las necesidades sociales de la comunidad.¹⁷ Según ellos, la forma piramidal impone un orden externo y militar en el interior de las organizaciones, cristalizando el poder sobre el talento y favoreciendo el mérito desde un punto de vista económico más que ningún otro (Sennett, 2003).¹⁸ Es por eso que las relaciones institucionales modelan los valores y las formas de reconocimiento y respeto, respondiendo a ordenes alejados de las propias personas.

Asimismo, las personas que pertenecen a organizaciones piramidales se implican tanto en los problemas de la institución que ésta se convierte en la representación de su mundo real. De esta manera, la cohesión social surge del hacer respetable la dependencia, pero olvida la autonomía de las personas en la relación. De ahí que, en un contexto con estas características, sea generalizado el sentimiento de falta de respeto por parte de quienes necesitan ayuda; estas personas son tachadas de ser seres humanos totales, reciben un trato hostil y un juicio que los deja desnudos y con vergüenza de quedar expuestos por su

¹⁶ Esta visión crítica de las instituciones ridiculiza su función social y sólo destaca concepciones en las que el control y el poder son los únicos criterios de relación entre las personas. Una idea que aparece magistralmente ejemplificada en *Vigilar y castigar* (2002) de Michel Foucault y, en términos escolares, está recogida de una manera u otra en todas las corrientes escolares renovadoras del siglo pasado. Profundizamos en estas críticas institucionalizadoras en la segunda parte de esta tesis (*Capítulo II.5*).

¹⁷ De ahí que en los años 70 se cierran —o modifiquen— algunas instituciones totales y se opte por poner el acento en el cuidado de la comunidad. Esta propuesta, que de alguna manera obligaba a la comunidad a ofrecer el apoyo y la ayuda, no contaba con que, a menudo, no se está en condiciones para ofrecer estos apoyos exitosamente (Sennett, 2003). Por eso, la búsqueda del bienestar de las personas en la comunidad no fue tan exitosa como debía esperarse; olvidó la simbiosis entre las instituciones y dejó a las personas sin referentes institucionales y sin apoyo real de la comunidad.

¹⁸ En esta concepción de las instituciones rígidas y piramidales surge la escuela como un lugar de protección contra el trabajo infantil. Aunque, más adelante, se considere a la escuela misma como una institución cerrada y represiva.

debilidad (Sennett, 2003). Esta debilidad en la sociedad actual tiene una connotación tan negativa como la de la dependencia y la fragilidad.

Los problemas del respeto como reconocimiento

Las dificultades para considerar a las personas necesitadas como seres humanos autónomos y dignos de respeto se vuelven más agudas en el estado moderno de bienestar (Sennett, 2003). Dar autonomía en el marco de la dependencia significa que las personas—incluyendo beneficiarios de hospitales, asilos, viviendas sociales y centros comunitarios—dejen de ser receptores pasivos de atención; ser dependiente no es sinónimo de pasividad (Noddings, 2003a). Este giro es difícil incluso para las instituciones con forma de red o disco,¹⁹ que no siguen un camino diferente a sus predecesoras en términos de reconocimiento de la autonomía y la dignidad como criterios ineludibles de respeto.

Las organizaciones con forma de disco, aunque se caractericen por ser flexibles en las relaciones, cambiantes y con estructuras poco claras, siguen teniendo problemas con la desigualdad de talento entre personas. También, su estructura de vínculos débiles es inviable para la creación de las relaciones seguras y estables necesarias para el respeto.²⁰ Lo que deriva en una visión pasiva del usuario, en la falta de consideración de su autonomía, agencia y posibilidad de toma de decisiones.

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la *ve* como un ser humano integral cuya presencia importa. (Sennett, 2003, p. 17)

Privar a las personas del control de su propia vida y condicionarlas para la dependencia y subordinación supone no verlas y no tenerlas en cuenta como seres humanos. Todas ellas son acciones que dejan de lado la autonomía y favorecen la falta de respeto, convirtiendo a las personas en espectadoras de sus propias necesidades, en consumidoras de soluciones

¹⁹ Las instituciones con forma de disco son, según Sennett, las instituciones no piramidales que surgen a partir de la crítica realizada a las instituciones totalizadoras.

²⁰ Así, «en la práctica estas instituciones, que buscaban tratar a los receptores del servicio como seres humanos íntegros, cometieron el grave y flagrante error de negar que los beneficiarios tuvieran competencia para participar en los términos de su propia dependencia» (Sennett, 2003, p. 184).

ajenas. Por eso se afirma que la ausencia de respeto va más allá del valor reconocido por los demás y penetra a un nivel personal, afectando su autoconcepto, autoestima e, incluso, su autorrespeto.

Por todo ello, la expresión del respeto no es tan directa como podría parecerlo. Es imprescindible que el respeto sea reconocido como tal porque, en ocasiones, la relación entre personas desiguales puede sentirse violenta, aunque la intención sea la contraria. En estos casos, las acciones respetuosas deben atenuar el sentimiento, ser cuidadosas y, así, traspasar los límites de la desigualdad:

El hecho de cruzar la frontera de la desigualdad tal vez requiera reserva de parte de la persona más fuerte que traspone la frontera; la reserva reconocería la dificultad, la distancia podría ser una señal de respeto, aunque de un respeto particular. (Sennett, 2003, p. 34)

La acción respetuosa frente a la desigualdad es ambivalente; por un lado, actúa como motivadora de las conexiones entre las personas y, por el otro, puede llevar a un alejamiento entre ellas. Esta ambivalencia cristaliza el dilema entre sentir respeto y mostrarlo. Sentir que la otra persona merece respeto no siempre conduce a demostrarlo para evitar que el otro se sienta violentado, silenciado o subyugado.²¹ De ahí que el momento y la forma oportuna de actuar con respeto se convierten, como en cualquier otro valor, en las cuestiones más importantes.²²

Las múltiples faltas de reconocimiento en la sociedad actual se pueden resumir en tres problemas: 1) La humillación de la dependencia adulta, 2) La diferencia que hay entre el respeto por uno mismo y el reconocimiento de los demás y 3) La dificultad de expresar el respeto más allá de las fronteras de la desigualdad. Cada uno de estos problemas destaca unas pautas de acción y reflexión que sitúan el respeto como un criterio relacional de la sociedad. Por eso, aunque éstos provengan de múltiples fuentes, representan dificultades

²¹ En este sentido, la distancia entre las personas es una característica esencial en las relaciones sociales que se hace efectiva en el momento en el que se reconoce al otro como un ser autónomo e independiente (Esquirol, 2006)

²² A esta pregunta es a la que nos dedicamos, sobre todo, en los apartados que se cuestionan sobre las características del respeto y sobre las relaciones cara a cara (*Capítulo 1.3.2*). También, cuando la situamos en el contexto de la escuela, reflexionamos sobre su forma prudente en la tercera parte de esta tesis.

como la limitación de la autonomía, el desconocimiento de la dignidad y la coerción de la libertad.

3.1.2. Reconocer la autonomía y la dignidad

Más allá de las dificultades que imponen las diferencias entre personas, las relaciones de respeto reconocen la autonomía y la dignidad de los demás. En palabras de Sennett, este reconocimiento

no es simplemente una acción, requiere una relación en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra. La aceptación de que hay cosas del otro que uno no puede comprender da al mismo tiempo permanencia e igualdad en la relación. La autonomía supone conexión y a la vez alteridad, intimidad y anonimato (2003, p. 183)

El respeto, pues, acepta y reconoce al otro más allá del conocimiento de sus facultades y, por tanto, al margen de la desigualdad que pueda existir entre las personas. Lo cual, en otras palabras, supone la valoración de su dignidad.

De este modo, la dignidad de las personas justifica la relación de respeto. Sin embargo, dependiendo de la forma de entender la dignidad la respuesta respetuosa es diferente. La dignidad puede entenderse de dos maneras diferentes (Sennett, 2003)²³: como dignidad del cuerpo, un valor que todo el mundo comparte, y como dignidad del trabajo, que sólo algunos pueden alcanzar. Ambas se entienden como valores universales, pero difieren en su forma:

Mientras que la sociedad respeta igual dignidad en todos los cuerpos humanos, la dignidad del trabajo lleva en muy otra dirección: es un valor universal de consecuencias enormemente desiguales. Además, la invocación de la dignidad como «valor universal» no da por sí misma ninguna pista acerca de la manera de practicar el respeto mutuo inclusivo. (Sennett, 2003, p. 69)²⁴

²³ Más adelante (*Capítulo I.4.2*) se profundiza en el concepto de la dignidad y se detallan algunas definiciones.

²⁴ Enfatizar en la dignidad del trabajo es una de las grandes trayectorias de la sociedad secular moderna; una dignidad extraña para la sociedad antigua, porque ésta basaba su economía en la esclavitud y en otros valores que ahora cuestionamos (Sennett, 2003). Con la creación de la república moderna, el valor del trabajo esforzado define el *ethos* del ciudadano que es digno de respeto, lo que convierte al trabajador en un sujeto social universal, que se espera que trabaje y que se baste a sí mismo. A partir de reflexiones como

Por otra parte, en términos personales, el reconocimiento de la autonomía se entrelaza con la responsabilidad individual sobre la propia vida. Esta responsabilidad no debería olvidar el contexto, las situaciones y los elementos que condicionan e incapacitan al individuo para tomar decisiones razonadas y coherentes.²⁵ Por eso, no se puede exigir que las personas sean responsables sobre sus decisiones cuando el contexto social, estructural e institucional no reconoce que son sujetos activos de su propia historia.²⁶ Así pues, en términos personales, reconocer la autonomía de los demás significa comprenderlos como independientes, capaces y responsables de su propia vida.

La prudencia del trato respetuoso

El comportamiento respetuoso se convierte en una cuestión difícil cuando se da cuenta de la cantidad de cuestiones a considerar y, por eso, se llama siempre a la prudencia.²⁷ En cualquier relación interpersonal se hace relevante la premisa que propone no sobreactuar o excederse en las relaciones de ayuda, apoyo o interés, sino siempre dejar lugar para el cuidado, para la seguridad de la otra persona y para la comprensión del otro como un ser capaz e independiente.

estas surge el culto y la relevancia del trabajo adulto, se justifica su autosuficiencia y aparece la vergüenza ante la dependencia y la necesidad de los demás.

Por eso se hace relevante una nueva consideración de las palabras como autonomía y dignidad, para que puedan ser entendidas desde una perspectiva relacional y sean útiles en una sociedad desigual. Unas aproximaciones que, tal y como buscamos en esta tesis, iluminen que el respeto a la autonomía no es contrario a la dependencia y que el cuidado no excluye la dignidad.

²⁵ El contexto social desigual, la cultura y la economía cargan a cada persona con una responsabilidad vital que se amplifica con la vergüenza de la dependencia y, al mismo tiempo, se olvidan del entorno de posibilidades y la responsabilidad social para con esas personas (Bourgois, 2010).

²⁶ Lo cual «puede entenderse en el contexto del debate teórico acerca del rango de acción de las personas versus la estructura social, es decir, la relación entre la responsabilidad individual y las restricciones sociales estructurales» (Bourgois, 2010, p. 42).

²⁷ Por ejemplo, la contención afectiva es de gran importancia cuando se trabaja de asistente social o brindando ayuda a las personas de la comunidad. Un trato precavido evita traspasar la barrera del respeto y violentar a la persona que es vulnerable; la implicación controlada, precisa y tranquila, marca las distancias humanas con las personas que se han visto forzadas a habitar en situaciones de pobreza o exclusión social (Sennett, 2003).

En cualquier caso, no sentirse tenido en consideración o no ser visto es una falta de respeto, como también lo puede ser una excesiva implicación o decisión. Es por eso que el respeto supone «La habilidad consiste en calibrar las distancias sociales de tal modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo el microscopio» (Sennett, 2003, p. 50).

Respeto por uno mismo y respeto que proviene de los demás

El reconocimiento del valor personal puede tomar dos direcciones —una interna y otra, externa— que están estrechamente ligadas. Hacer algo bien lleva a ganar respeto por parte de los demás, lo que genera satisfacción y, al mismo tiempo, ofrece una experiencia profunda de placer en y por sí misma, una sensación que es personal y que no depende de los demás: el respeto por sí mismo (Sennett, 2003). Estas dos formas de respeto se influyen mutuamente hasta el punto de que cuando se hace algo valioso para la sociedad o se cumplen las normas sociales surge admiración por parte de los demás, así como también por parte de la misma persona (Bourgois, 2010).

Si bien esto es cierto, las personas no sólo actúan correctamente por el respeto que puedan adquirir, sino que también se actúa por el amor al oficio o a la actividad misma. En este sentido, «el desarrollo de todo talento implica un elemento de habilidad, de hacer bien algo por el hecho mismo de hacerlo bien, y es esta habilidad la que da al individuo el sentido interior de respeto por sí mismo» (Sennett, 2003, p. 27). Estas acciones, que se llevan a cabo sin finalidad externa, conllevan un alto grado de autorrespeto porque se alejan de cualquier mirada utilitaria y fortalecen la autoestima, la autovaloración y el cuidado.

Como bien expone el filósofo renacentista Pico della Mirandola, en su *Oración sobre la dignidad del hombre*, el respeto por sí mismo concede al ser humano la habilidad de producirse a sí mismo. Es decir, que motiva a la máxima de la autoformación que dicta a cada persona a escribir su propio guion (Sennett, 2003), enlazando el respeto por uno mismo con la responsabilidad de ejercer la autonomía personal.²⁸

Si bien las dos direcciones del respeto están íntimamente vinculadas, en ocasiones pueden considerarse opuestas. En situaciones difíciles y en contextos áridos, la afirmación de

²⁸ Las reflexiones sobre la dignidad y la autonomía como criterios intrínsecos del respeto, que a su vez sirven de pautas normativas para las relaciones interpersonales, se presentan con más detalle más adelante (en el *Capítulo I.3.3.* y en los *capítulos del apartado I.4* sobre el *Universo conceptual del respeto*).

respeto por uno mismo implica negar el respeto a otras personas. Por eso, el respeto se debe entender como el justo medio entre estas dos, como un equilibrio entre dos concepciones que tiran en direcciones distintas. Un equilibrio que permite trasponer las fronteras de la desigualdad a través de su reciprocidad.

Justamente, la incapacidad de mostrarse respetuoso o de actuar en donde antes dominaba el silencio, la precaución y el temor a ofender se soluciona poco a poco con «la auténtica reciprocidad, la reciprocidad de lo dicho con libertad» (Sennett, 2003, p. 35). De ahí que se entienda el respeto como un ejercicio de reconocimiento de doble vía que deja las individualidades de lado y se centra en las exigencias que van más allá de los yoos y las singularidades.

Respeto a la desigualdad: relaciones con extraños

El respeto se centra en las exigencias que van más allá de la singularidad y la desigualdad; es un valor esencial en la sociedad en la que somos, en su mayoría, extraños con otros. Como no conocemos personalmente a todos y, además, nos es imposible comprender las vidas de los demás de forma inmediata, necesitamos estrategias de comunicación y relación que superen estas barreras. Existen, por un lado, guiones sociales e instrumentos como leyes, rituales, religiones y doctrinas políticas que establecen vías compartidas (Sennett, 2003). Y, por otro lado, dice el escritor Michael Ignatieff (1985), se tiene el carácter personal como una forma de comunicación con otras personas de la sociedad.²⁹

Esta visión amplia del carácter ofrece una medida crítica con la que se pueden valorar otras palabras del vocabulario del respeto. Siguiendo la exposición de Sennett, por ejemplo, tanto el estatus como el prestigio se vuelven relevantes para comprender el respeto. El ‘estatus’ es el lugar que ocupa una persona dentro de la jerarquía social; se trata de una valoración que es externa y que se basa en el reconocimiento de los demás. De ahí que «La sociedad otorga estatus de la misma manera y en general con la misma consecuencia; es el superior quien requiere ser tenido en cuenta y quien obtiene reconocimiento» (Sennett, 2003, p. 64). El estatus es, pues, la percepción que los demás

²⁹ El carácter personal es la capacidad de implicarse en un mundo más amplio, porque es «el aspecto relacional de la personalidad que trasciende la máxima de que sólo las relaciones cara a cara son emocionalmente vinculantes» (Sennett, 2003, p. 64). Así, a través del carácter es posible relacionarse con extraños y construir un tejido social respetuoso.

tienen sobre la ubicación social o económica de una persona en el grupo, mientras que el prestigio se refiere a las emociones que el estatus despierta en otros.

Aunque el vínculo entre el estatus y el prestigio es complejo en ningún caso es sinónimo de respeto. El respeto tiene que ver con la relación misma y con el trato de los demás y no sólo con una posición social reconocida o con las emociones que están involucradas en dicha relación. Lo que les falta al estatus y al prestigio es la reciprocidad que implica el reconocimiento; es decir, el proceso de ida y venida que se da en las relaciones de desigualdad. El respeto conlleva ese intercambio que es imposible en la total homogeneidad.³⁰

3.1.3. Modelar el carácter y buscar el respeto

El carácter dispone la forma en las que las personas se relacionan con la sociedad. Para Sennett (2003) hay tres maneras en las que se gana el respeto de los demás: mediante el desarrollo de habilidades propias, a partir del cuidado de uno mismo y con la retribución a otros. Tal y como presentamos a continuación, la desigualdad toma un papel particular en el modelamiento de estos ‘elementos formativos’ del respeto.

El talento y la habilidad

El talento y la habilidad han sido considerados fuentes de desigualdad a lo largo de la historia. Existen dos momentos clave que ejemplifican su relación. El primero de ellos es el giro que, en el siglo XVII, transforma la concepción de la habilidad y pasa de entenderse de forma general a considerarse como una habilidad especializada. El segundo momento corresponde al giro, tal vez más importante, que se da entre los siglos XIX y XX y que considera la habilidad como potencial y no como logro real. Detallamos ambos momentos a continuación:

En el antiguo régimen el talento tenía poco que ver con los privilegios o las jerarquías sociales hasta que Samuel Pepys reivindica el respeto por los talentos y se reconoce el derecho de las personas a mostrar aquello de lo que son capaces, más allá de sus títulos (Sennett, 2003). A partir del siglo XVII las carreras abiertas al talento, un deseo que había

³⁰ En este sentido, «En los escritos de John Rawls, el reconocimiento significa la necesidad de quienes son desiguales; en los de Jürgen Habermas, el reconocimiento significa respeto a las opiniones de aquellos cuyos intereses los llevan a discrepar» (Sennett, 2003, p. 65).

sido esencial en la sociedad moderna, empiezan a favorecer la habilidad personal sobre los privilegios heredados.

A partir de este giro se afirma que el privilegio debe ganarse y se pretende establecer la capacidad como la moneda de cambio de dichas ganancias. Bajo esta premisa se instauran los premios por capacidad y castigos a la incompetencia en cargos que anteriormente estaban dominados por el estatus familiar.³¹ Esta manera de modelar la conducta aparece en los reformadores como una suerte de finalidad formadora del carácter según la cual las personas están obligadas a asumir la responsabilidad de las tareas que les son asignadas.

Con el cambio en la comprensión moderna de la habilidad la valoración de la virtud sufre una modificación acorde. A principios del siglo XVIII se consideraba virtuoso a quien tenía intereses diversos y un siglo después la virtud tiene que ver con una habilidad especializada expuesta ante un público deslumbrado (Sennett, 2003). En el siglo XIX se unen la virtud y el talento y, por consiguiente, se ensancha la distancia entre el intérprete y el público; lo que, además, supone que quienes tienen grandes habilidades mantienen su dominio sobre quienes sólo pueden ser espectadores. Esta fórmula ha sido incorporada por las instituciones, desarrollando fórmulas burocráticas que premian a los dotados y les ofrecen lo que es debido.³²

En el segundo giro en la concepción del talento y la desigualdad ya no se da tanta importancia a las desigualdades y los privilegios sociales, sino, más bien, a «la capacidad germinal que la gente puede no saber que tiene y podría desarrollar» (Sennett, 2003, p. 85). La habilidad potencial, en algunos casos llamada aptitud, tiene que ver con una capacidad que aún no existe, pero que podría hacerlo en el futuro si se le dedica el tiempo, la formación y la voluntad suficientes. Esta creencia se sigue de la afirmación de McClelland, según el cual la motivación para el logro controla las habilidades cognitivas y de ahí se deriva que «la creencia en sí mismo precede a la capacidad de aprender, para

³¹ Sin embargo, esta valoración social de los talentos ya se encuentra en los registros gremiales medievales. Las diferencias que se dan en la modernidad son «el surgimiento de una burocracia más generalizada del talento, la extensión de esta burocracia a campos en los que en épocas anteriores se esperaba que rigiera el privilegio heredado, y la adaptación y la competencia individuales como fundamento de los juicios particulares sobre el carácter personal» (Sennett, 2003, p. 82).

³² Esta forma de entender las organizaciones queda ejemplificada, en términos de la organización escolar, en las críticas y propuestas pedagógicas alternativas que se presentan en la siguiente parte de la tesis.

lo que invierte la famosa máxima de Descartes, que pasaría a leerse *Sum ergo cogito*» (Sennett, 2003, p. 86). Por eso, sus consecuencias no estarían muy lejos de la afirmación de que quien fracasa en el aprendizaje es por falta de voluntad, motivación o deseo, más que por incapacidad.³³

Por lo tanto, la idea de la habilidad potencial crea una nueva división entre élite y masa, entre quienes son potencialmente hábiles y los que no lo son. Una segregación según las actitudes y aptitudes que componen la habilidad potencial que se da en las organizaciones sociales, incluidas las instituciones educativas, evidenciando esta separación desde la infancia.³⁴ Todo esto porque la sociedad del siglo xx, según la previsión de Bell y Touraine, valora y necesita personas con habilidades menos fijas, más móviles, flexibles y adaptables (Sennett, 2003). De ahí que la habilidad transformadora se considere más valiosa que la solidez del conocimiento adquirido, el futuro más importante que el pasado y la posibilidad más deseable que la adquisición pasada.

La comprensión moderna de la habilidad ha conseguido construir instituciones que privilegian el talento. Sin embargo, como el talento se ha vuelto progresivamente más misterioso y menos tangible, las instituciones acaban teniendo un funcionamiento similar al del privilegio heredado (Sennett, 2003). Esta forma de entender el talento dificulta aún más las prácticas de respeto.

El talento y la habilidad son, pues, unas de las maneras en las que la sociedad moderna modela el carácter y otorga respeto. El carácter puede adoptar dos formas alternativas, según la capacidad que la persona exponga: la capacidad puede estar al servicio de un oficio, haciendo algo bien, o puede servir de dominio a los demás, lo que implica demostrar a los demás que algo está bien hecho. El fin que encarna la capacidad en cada

³³ Una afirmación contraria a las suposiciones sobre el condicionamiento del contexto personal en las posibilidades de vida que ha sido uno de los estandartes educativos modernos: la visión de que la educación puede cambiarlo todo.

³⁴ En el mundo corporativo la motivación ha sustituido la jerarquía de roles por un trabajo en el que la persona es tan importante como las habilidades que pueda tener. Por eso se juzga a los seres humanos en su totalidad, por quienes son y no por lo que hacen. En este contexto, tener poca potencialidad para el trabajo puede ser más problemático que cometer errores. Así, «Lo malo del acecho de la aptitud es el concepto mismo de potencialidad, que realiza una promesa con la condición de que el individuo tenga un deseo, pero no especifica en qué consiste esa promesa» (Sennett, 2003, p. 87).

caso es contraria. En el primer caso, «El sentido del oficio requiere la inversión del trabajo personal en el objeto como fin en sí mismo» (Sennett, 2003, p. 93), por lo que se lleva a cabo como una actividad autotélica. Mientras que, en el segundo caso, «el dominio, el objeto es un medio para otro fin, el de exhibir ante otros lo que se ha hecho, lo que se ha llegado a ser» (Sennett, 2003, p. 93).³⁵

Aunque el oficio parezca ser una actividad con mayor valor inherente que la demostración de dominio, el oficio no forma el carácter en relación con otras personas, sólo el esfuerzo que implica la exhibición de la capacidad sirve a los demás en su proceso de formación (Sennett, 2003).

El trabajo artesanal no forma el carácter de las personas porque es una actividad en la que la experiencia personal está enteramente regida por el objeto en proceso de creación. Es decir, que la actividad del artesano supone una suerte de compulsión en la que sólo importa el objeto y no la persona. Por eso, el oficio puede llevar al artesano a distanciarse de otras personas y de sí mismo; una especie de aislamiento que permite que el artesano se vuelque en hacer su trabajo con la calidad esperada (Sennett, 2009).

Sin embargo, según el sociólogo Tholstein Veblen (1992), el trabajo artesanal lleva fácilmente a un respeto por uno mismo, pero no necesariamente a un respeto mutuo. Las exigencias y el carácter ensimismado del oficio no se adaptan fácilmente a una relación social recíproca, sensible, acogedora y abierta, necesaria para despertar el respeto en otras personas. En este sentido, reivindicar el respeto por uno mismo basado en el oficio es otra forma de reivindicar las carreras abiertas al talento porque «el trabajo artesanal es la verdadera antítesis de la manera de entender la habilidad como potencialidad, como posibilidad; no cuentan ni las intenciones ni las insinuaciones, sino exclusivamente los resultados» (Sennett, 2003, p. 95).

El dominio, por su parte, puede encontrarse en el mismo terreno que el honor social y el prestigio. A pesar de ello, exhibir dominio supone la intención de enseñar a otros, esfuerzo

³⁵ No se trata de una diferencia tan pequeña, sobre todo, si nos remitimos al planteamiento aristotélico: representan la confrontación entre la capacidad como fin perfecto y como fin imperfecto. Esta distinción nos lleva a considerar la capacidad por el fin que ésta tiene. La esencia de la acción cuando se está haciendo algo con habilidad es diferente si se realiza para ser demostrada o expuesta (fin imperfecto o fin medio) a si se hace por el mismo hecho de hacerla bien (fin final o perfecto). La capacidad es diferente en cada caso, aunque parezca la misma acción.

para servirles de modelo y voluntad para encarnar un código de conducta (Sennett, 2003). Esta segunda forma de entender el dominio es interesante en términos educativos porque el trabajo artesanal despierta, sobre todo, respeto por uno mismo, pero el dominio de una capacidad, aunque pueda ser mera exposición, tiene la posibilidad de convertirse en un criterio formativo del carácter. Una posibilidad que se actualiza cuando una persona exhibe la capacidad para que a otra, normalmente estudiante o aprendiz, le sirva de ejemplo.

Con todo, el espectador de una muestra de dominio corre el peligro de volverse víctima de una comparación que lo denigra o incapacita. Esto, porque el aprendizaje por imitación implica darse cuenta de la propia insuficiencia, de que aún hay camino por recorrer hasta la excelencia. La imitación es un camino que puede estar fusionado con la competencia con los compañeros o con la envidia de la capacidad del maestro. Pues a raíz de las características de nuestra sociedad se

celebra la iniciativa *individual*; negar o esconder la influencia de aquellos a quienes se ha emulado da a las fuerzas y a las habilidades propias la apariencia de ser productos puramente personales. La exhibición de fuerza del modelo puede efectivamente sofocar a la persona a la que está destinada. (Sennett, 2003, p. 97)

Así, las comparaciones que se dan en las relaciones de desigualdad, como las de imitación, pueden seguir dos rumbos diferentes: de mejora o de envidia (Rousseau, 1987). La sociedad moderna nos invita a la envidia a través de la destrucción de la tradición y de la herencia, promoviendo unas personalidades que se centran en las carencias y no en las personas mismas. La envidia es una forma de ausencia de respeto puesto que la proyección del tipo de persona que se quiere llegar a ser supone la pérdida de respeto por la persona que se es.

Dicha pérdida del respeto por sí mismo puede explicarse a través de la distinción el amor de sí o confianza propia (*amour de soi*) y el amor propio (*amour propre*); entre la capacidad de cuidar de sí mismo y la capacidad de atraer la atención de los demás.³⁶ La

³⁶ Rousseau (1987) presenta la distinción entre el *amour de soi* y el *amour propre*. Para él, el amor de sí expresa la convicción personal de poder mantenerse en el mundo, una posición que no depende de otros y que supone, por eso, una concepción propia cercana a la del oficio. El amor propio, por su parte, depende de la atención, el reconocimiento y la veneración de los demás y es, por tanto, más cercano a la capacidad entendida como dominio.

envidia, dentro de esta perspectiva rousseauiana, sirve como indicador de valor y se dirige al amor propio porque muestra lo expuesto comopreciado:

La envidia tiene el poder de dejar en suspenso el juicio de la realidad propio. Como resultado el *amour de soi* de una persona, se trate de la aceptación elegante de la edad, la situación social o la confianza en las capacidades personales, se hunde. (Sennett, 2003, p. 100)

La concepción de Sennett, que afirma que el respeto por uno mismo es la base del carácter, no concuerda con la posición de Rousseau porque para éste el deseo de la carencia es mayor en fuerza, haciendo que el *amour-propre* predomine sobre el *amour de soi*. Siguiendo la perspectiva de Sennett, el amor de sí es el fundamento del respeto por uno mismo que surge de hacer algo bien por el mismo hecho de hacerlo, y el amor propio, en un mundo de desigualdad, aparece por la comparación con otros y por la valoración externa más que por el compromiso de la misma persona. En otras palabras, el amor de sí entiende la capacidad como oficio artesano, mientras que el amor propio se identifica con la capacidad potencial (Sennett, 2003).

En las concepciones anteriores de talento y habilidad se hace evidente la desigualdad. Ya decíamos antes que la diferencia es necesaria para la experiencia de respeto, pero, al mismo tiempo, llena de complicaciones la relación respetuosa a raíz de la misma desigualdad en los talentos, las capacidades y las dinámicas sociales, personales y psicológicas que la acompañan. Por esto, las sociedades modernas buscan contrarrestar la desigualdad de las comparaciones negativas a través de la orientación personal o la discriminación negativa,³⁷ aunque sin mucho éxito hasta ahora.

El caso más significativo es el de las carreras abiertas al talento que se transformaron en la Ilustración y terminaron uniendo el mérito y el talento. A partir de ellas, la meritocracia surge como un modelo organizacional que premia la aptitud y fusiona la motivación, el deseo y la actitud. Además, propone una organización que privilegia a las personas

³⁷ Por ejemplo, Dworkin (2000) y Gardner (1983) destacan la variedad de la sociedad como un rasgo positivo que busca evitar comparaciones entre personas. Sus argumentos, aunque exaltan la riqueza y las bondades de la diversidad, no hacen desaparecer los problemas que surgen de la comparación, como la baja autoestima de las personas.

altamente capaces, lo que amenaza cualquier tipo de solidaridad (Young, 2017). Puesto que la forma en que se ha entendido la meritocracia, que valora la totalidad de la persona, y no sólo sus capacidades, hiere la idea inicial de la selección según la adecuación de sus habilidades particulares (Lemann, 1999).

Ante tal escenario, Richard Sennett propone la artesanía como la forma de proteger a las personas de los males de la comparación. Un remedio que sirve para cuidar el respeto por uno mismo porque se llega a él a través de la dignidad del oficio, pero que no ofrece solución ante el problema del respeto mutuo, pues éste va más allá de los límites de la desigualdad. Asimismo, el oficio o trabajo artesanal conduce a otros males, como el de encerrar al artesano en sí mismo, haciendo que se olvide de su alrededor y se obsesione por el objeto de su trabajo:

Los riesgos que este aislamiento representa para el carácter del artesano resultan más claros cuando se pone a prueba la segunda formulación de respeto en la sociedad moderna: el respeto que se deposita sólo en quienes pueden de verdad cuidar de sí mismos. (Sennett, 2003, p. 108)

Con esta cita se da paso a la segunda forma de modelar el carácter para conseguir respeto.

El cuidado de uno mismo y la autosuficiencia

La sociedad moderna y desigual modela el carácter personal y consigue el respeto a través del cuidado de uno mismo y de la respuesta ante las propias necesidades. Esto significa que la independencia y la autonomía personales son dignas de respeto.

Esta es una exigencia que parece contraria a la dependencia humana natural. En la vida privada todas las personas necesitan de los demás, piden ayuda y se sienten agradecidas de recibirla; la dependencia permite el tejido y las relaciones sociales, crea vínculos y soluciona problemas que de otra manera parecen irresolubles. Sin embargo, en la actualidad, la dependencia es considerada vergüenza en un contexto público, político y social (Gilligan, 2013).

La percepción social de que la dependencia es vergonzosa e indeseable es lo que establece el ideal de sacar a las personas de este estado y buscar la independencia.³⁸ Estos impulsos

³⁸ Utilizamos aquí la palabra independencia para mostrar una concordancia con lo anterior. Sin embargo, desde la aproximación conceptual a esta tesis utilizaríamos la palabra autonomía. Los procesos sociales dirigidos a la autonomía implican más que independencia, puesto que suponen la interdependencia o una

para promover la independencia proponen, actualmente, un sistema amplio de asistencia que incluye el seguro de desempleo, la atención médica, la escolarización y la protección de ancianos (Sennett, 2003). No obstante, la manera en cómo estas propuestas se plantean no llevan más que a la profundización de las diferencias entre el campo privado y público de la dependencia; es la razón para que «La necesidad de los otros, tan compulsiva en el amor, la amistad y la paternidad, queda reprimida por la convicción de que la dependencia es una condición vergonzosa» (Sennett, 2003, p. 110) y, por tanto, deba ser eliminada.

La dependencia es socialmente aceptada y considerada normal en la niñez, pero anormal en la adultez, porque depender se considera un estado incompleto de la vida. La relación entre niñez-independencia y adultez-dependencia se traslada, desde la Ilustración, a consideraciones políticas. De ahí que algunos autores, en su mayoría pensadores liberales, aseguren que depender de los poderes públicos hará que los adultos se comporten de manera infantil.³⁹ Esta es la tesis de la infantilización que modeló las creencias modernas liberales con respecto al respeto mutuo, las valoraciones sociales y las formas ideales de vida, haciendo que se valoren sólo aquellas personas que son independientes, que cuidan de sí mismas y que no están bajo el control de otros.

visión del cuidado y la vulnerabilidad que no está cargada negativamente. Estas aclaraciones se detallan en diversos apartados del *Capítulo I.4*.

³⁹ Esta idea se presenta con una fuerza especial en el texto *Qué es la ilustración* (Kant, 2004), en el que se aboga por la madurez como la posibilidad de gobernarse a sí mismo. Una presentación del concepto de autonomía en la modernidad que ejemplifica la percepción de la dependencia y que adelanta la tesis de la infantilización. Sin embargo, esta concepción parece confundir la dependencia con inmadurez y la autonomía con el aislamiento, convirtiendo los tiempos vitales y las características de este proceso de maduración en categorías políticas.

En este sentido, si se sigue la máxima lockeana de que los adultos, al ser maduros, tienen capacidad de juicio y de acción racional y, por eso, deben gobernarse a sí mismos y pasar de la vida privada a la pública (Locke, 1986). Lo que tiene sentido si no se identifica madurez con independencia o con ausencia de ayuda. Tanto Kant como Locke consideran que la dependencia conlleva deshonor; aunque para el primero la inmadurez es una condición autoimpuesta y, para el segundo, depende de las condiciones sociales y políticas. La respuesta ante tal responsabilidad es ejercer independientemente las acciones propias y «en particular, en no tomar por verdadero lo que dicen los poderosos simplemente porque de ellos se dependa. El juzgar racionalmente por sí mismo es lo que le hace a uno adulto» (Sennett, 2003, p. 113).

La búsqueda de la madurez pone el énfasis en la lucha por el autocontrol (Locke, 1986). Tanto es así que uno de los grandes temores de Locke era negarle a un adulto la posibilidad de actuar como tal:

De todos los que han hablado de la vergüenza de la dependencia se podría decir, con razón, que tienen horror a la escena materna primitiva: el niño chupando el pecho de la madre. Temen que por la fuerza o el deseo, los adultos continúen mamando; el pecho materno es ahora el Estado. Lo distintivo del liberalismo es su visión del hombre que deja libres los labios; se convierte en ciudadano. (Sennett, 2003, p. 115)

De ahí que la concepción ideal de ciudadanía sea de personas que trabajan y que, a causa de esto, son independientes.⁴⁰ El trabajo, pues, se vuelve un valor moral absoluto que da independencia a las personas y que, al mismo tiempo, es fuente de respeto y admiración mutuas. En esta tradición liberal del siglo XIX, la pereza es pecado y se teme la pérdida de tiempo y la ausencia de productividad. Lo que tiene consecuencias no sólo en términos sociales y laborales, sino también educativos. Por ejemplo, entender al niño como un adulto en potencia significa asignarle poderes y responsabilidades que le pertenecen al adulto. Responsabilidades que, con la ampliación de los años de formación en la modernidad, por la extensión de la infancia y la invención de la adolescencia, adquieren un nuevo énfasis en el trabajo. Además, como las responsabilidades son la educación y la formación, este énfasis supone que la formación debe ser formación para el trabajo y para las competencias requeridas para él.⁴¹

⁴⁰ La concepción de que el trabajador tiene control de su trabajo surge de los agrícolas y artesanos independientes durante la república norteamericana, una tradición liberal que sobrevive hasta hoy a pesar del progreso de la industrialización que hace que los trabajadores tengan cada vez menos control del trabajo.

⁴¹ Una formación que por su extensión e intensidad deriva en una de las contradicciones contemporáneas: la preparación para el trabajo termina alejando del trabajo mismo. Esto ocurre porque contra más tiempo de preparación ocupe una persona más fácilmente se convertirá en un 'indigente moral' que vive del trabajo de los demás, al no realizar nada productivo y no aprender nada que le sea útil (Sennett, 2003). Así, la formación que pretende introducir al trabajo no contribuye con la idea de preparación, sino que aleja a las personas de posibilidades laborales de trabajo; entre más formación, más lejos del trabajo se encontrará.

La exposición crítica de esta contradicción es retomada por algunos de los discursos contemporáneos sobre la escuela como justificación de la necesidad de cambio del sistema pedagógico y escolar. Se detalla estos argumentos en el *Capítulo II.5*.

Las concepciones, como las anteriores, que identifican el respeto con el trabajo han conseguido que busquemos alejarnos de la dependencia y consideremos a los ciudadanos más que meros espectadores de sus necesidades. Sin embargo, fallan en la concepción del proceso de maduración porque toman la adultez como un paso definitivo desde la niñez, olvidando que la experiencia adulta es un ir y venir (Sennett, 2003).⁴² Por esta razón, las transiciones entre los espacios públicos y privados —que corresponden al paso entre etapas vitales— no son definitivos y, por ende, la asociación entre vergüenza y dependencia no puede adjudicarse tan fácilmente.

Además, la identificación entre dependencia y vergüenza es una cuestión cultural.⁴³ En la cultura occidental se puede entender cierta separación entre estos conceptos a través de la distinción entre vergüenza y culpa: la primera supone una adecuación con respeto a lo esperado y, la segunda, una transgresión de las normas o ideas establecidas. Por eso, podríamos afirmar que no hay nada inadecuado con la dependencia misma, sino, más bien, con la sensación de inadecuación personal con los valores y la desigualdad del mundo que nos rodea.⁴⁴

Desde la psicología hay otras maneras de entender la dependencia. Éstas diferencian entre el sentimiento de vergüenza y la experiencia de dependencia: la vergüenza se da cuando se da visibilidad a alguien que no estaba preparado para ser visto (Erikson, 1980), una pérdida de control sobre lo que se enseña y se desvela. Según esto, la dependencia no es

⁴² La maduración, según los psicólogos evolutivos, en un proceso que tiene forma de espiral y, por tanto, los cambios que se dan se reelaboran y reinterpretan. Dependiendo de múltiples factores, las personas actúan con mayor madurez o menos, siendo más o menos dependientes y mostrando una maduración que no es progresiva y lineal.

⁴³ En la cultura japonesa, por ejemplo, *amae* representa una dependencia adulta y pública que no tiene nada que ver con la vergüenza, sino, más bien, con un derecho de vínculo. Esta consideración envuelve toda una concepción sobre el cuidado, el intercambio, la reciprocidad y los valores que crea un tejido social y detalla las relaciones interpersonales (Dore, 1958).

⁴⁴ En esta línea, el psicólogo Alfred Adler entiende la vergüenza como complejo de inferioridad, una visión que comparte con Gerhart Piers, y que considera la vergüenza como una sensación más cercana a la competencia que a la dependencia. La vergüenza está relacionada con la conciencia de otras personas, cercana a la envidia rousseauiana, que tiene origen en una comparación denigrante con los demás. El resultado de la comparación siempre lleva a la percepción de insuficiencia, sin importar cuál sea la situación; de ahí que, la «desigualdad carcome el respeto; la comparación denigrante ocupa el lugar de la pura necesidad, y allí comienza la verdadera vergüenza» (Sennett, 2003, p. 124).

en sí misma vergonzosa, sino que, dependiendo el momento, puede serlo: condiciona externamente.⁴⁵

La decisión personal sobre la posibilidad de ser visto implica un sentimiento de distinción personal que en psicología se ha denominado autonomía.⁴⁶ La autonomía se da como un proceso de identificación y diferenciación constante entre individuos —que acompaña el proceso de maduración— en un ir y venir que se renueva en cada situación. Este vaivén implica que yo no soy la misma persona que los demás y que, por tanto, hay cosas de los demás que no se pueden conocer. En las relaciones interpersonales se da una mutua concesión de autonomía que iguala a las personas en la relación (Sennett, 2003) y crea un vínculo de dependencia. Es decir, la autonomía requiere de la existencia de otros; pues sólo con ellos se reconoce la propia autonomía y se genera una interdependencia.

El intercambio y la ayuda

La ayuda a los demás es la tercera manera en la que se modela el carácter y se consigue el respeto. El intercambio y el don son elementos que despiertan el respeto en los demás, dando un paso más en las relaciones de dependencia.

Aunque la ayuda y el don siempre supongan una valoración positiva y promuevan la cooperación, estas acciones, en algunos casos, sirven como forma de manipulación a los demás o como maneras de autoafirmación. Es el caso de la prodigalidad o de la *caritas* cristiana que consideran la mejor manera de ofrecer cuidado al margen de la compasión (Sennett, 2003), dejando de lado las relaciones personales y encarnando una visión pesimista de la condición humana según la cual prestar servicios a los demás puede hacerles más daño que no ayudarlos.⁴⁷ De ahí que, en ciertas organizaciones de asistencia social, se busque reducir al mínimo los vínculos humanos.

⁴⁵ Esta concepción de vergüenza como falta de preparación para ser visto tiene un impacto de gran interés desde la definición de respeto como mirada atenta. El respeto supone establecer una mirada, atenta y recíproca, en la que ambas personas están listas para ello; la reciprocidad del respeto, en este caso, determina el inicio de las acciones respetuosas (de ayuda, cuidado, etc.) o su inhibición.

⁴⁶ Una palabra que tiene tantos matices como autores que se refieren a ella y que parece tener una relevancia especial cuando nos dirigimos a la comprensión del respeto. Por eso, en esta tesis se dedica un capítulo a ella (I.4.1).

⁴⁷ El cuidado excluyente de la compasión conduce fácilmente a la ‘fatiga de la compasión’, es decir, al agotamiento de la simpatía en las relaciones persistentemente dolorosas. Lo que cuestiona la cantidad de

Lo que busca el respeto es formar el carácter de manera que la persona se vuelque hacia el exterior, creando lazos en la comunidad y ayudando a quienes lo necesitan, sin caer en las faltas de compasión antes mencionadas. Pero dedicarse al cuidado de extraños es difícil, sobre todo entendiendo el carácter individualista de nuestra sociedad que, siguiendo a Tocqueville, expresa un amor a la familia y a los amigos, pero es indiferente en las relaciones que trascienden esta esfera íntima. De ahí que se trate de una tendencia que fortalece las relaciones sociales y debilita las relaciones que tienden puentes (Putnam, 2000).⁴⁸

En este contexto, el respeto busca establecer relaciones que, además de ampliar el rango de acción de una persona, puedan ofrecer una respuesta a los demás. Como el respeto por sí mismo y por los demás se ha afirmado en el trabajo útil antes que en el trabajo flexible —tal y como se presentó en el apartado *El talento y la desigualdad*—, el trabajo artesanal marca la diferencia entre el cuidado y la compasión. De hecho, la utilidad de la artesanía tiene un valor inherente que brinda satisfacción, no sólo a quién lo lleva a cabo, sino al receptor del trabajo o de la ayuda.

La ayuda concreta la utilidad de la artesanía sobre los demás, volcando a las personas hacia afuera y sacándolas de ellas mismas. Por eso es un movimiento que une a la comunidad y empodera a las personas, considerándolas actoras de los procesos de decisión y no objetos pasivos de las reformas. En otras palabras, la ayuda permite un

consideración que se debe a los demás cuando la ayuda brindada supone el propio sufrimiento. En las relaciones de ayuda de este tipo el reconocimiento del dolor ajeno puede generar aversión.

La sensibilidad a los sufrimientos de los demás impide que las personas se dediquen a las tareas de la vida cotidiana, puesto que tal nivel de compasión y simpatía llega a ser abrumadora. En este sentido «Lo que es cierto de la compasión también lo es, y en mayor medida aún, de los actos de reconocimiento y consideración que organizan la experiencia de respeto. Como acto gratuito, producido por interpretación subjetiva, el respeto a los otros podría hacerse fatigoso precisamente por la falta de límites, por la carencia de fronteras» (Sennett, 2003, p. 155).

⁴⁸ Las *relaciones sociales que unen* se dan entre asociaciones introspectivas, refuerzan las identidades exclusivas y de grupos homogéneos y se ocupan de las relaciones cara a cara. Por eso son relaciones que fortalecen al propio individuo que ofrece ayuda y le otorgan una sensación de utilidad y crecimiento personal. Relaciones, pues, compatibles con el individualismo. Las *relaciones que tienden puentes*, por su parte, son relaciones extrospectivas que incluyen a personas de diversos sectores sociales y apuntan al dominio cívico de los extraños. Son relaciones sociales que tejen y brindan apoyo a la comunidad en su conjunto.

ejercicio basado en el intercambio y no en la actividad unidireccional. De hecho, la mutualidad o reciprocidad es lo que habilita a la acción para que pueda ser considerada como respetuosa.

En definitiva, la difícil relación entre la sociedad y el carácter únicamente puede tratarse desde el respeto mutuo, ya que se requiere de intercambios que difuminen las afirmaciones tácitas y las imágenes compartidas; el respeto mutuo sólo puede darse si se transita la barrera entre las suposiciones sociales y la diferencia, entre la desigualdad y el no saber (Sennett, 2003). El respeto genuino se da cuando se reconoce la autonomía y la dignidad del otro sin que éste sea enteramente conocido, aceptando que es en cierta medida extraño.

3.1.4. Expresión y mutualidad del respeto como reconocimiento

Las fuerzas sociales confieren forma a las experiencias personales de respeto y falta de respeto, de la misma manera en la que dan forma a otras categorías como la clase, la discriminación y la desigualdad. A través de todas ellas la sociedad acompaña la expresión subjetiva del respeto mutuo y ofrece un marco objetivo para hacerlo.

Lo anterior lleva a afirmar que el respeto es un valor 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. (Sennett, 2003, p. 213)

El criterio expresivo del respeto supone que éste sufre cambios en el tiempo y, por eso, los rituales que lo afirman son totalmente diferentes en cada momento histórico y en cada concepción antropológica. No obstante, todos los actos de respeto tienen un valor social y apelan a la existencia y a la singularidad de las personas; los «actos expresivos, cuando tienen lugar, desvelan algo acerca de la formación del carácter: del carácter como ese aspecto del yo capaz de conmover a los otros» (Sennett, 2003, p. 214).

Así pues, aunque las formas de expresar respeto sean múltiples, son siempre expresivas y recíprocas. El hecho de sentir respeto por los demás no es suficiente para establecer una relación de mutualidad; el respeto debe ser expresado y, también, recibido. La relación respetuosa es un camino de doble vía que favorece un comportamiento efectivamente

respetuoso. Por lo tanto, el respeto entendido como atributo social no puede ser estático, sino que fluye adecuándose en cada relación y situación.

Entender el respeto de esta manera, sin embargo, supone dificultades de comunicación, acomodación y ajuste entre los actores (Sennett, 2003). El respeto se presenta como un baile en el que cada persona depende de las demás y debe encontrar su lugar adecuado, es decir, debe aprender a actuar respetuosamente, a crear vínculos comunes y a expresarlos de manera que se reciban con la intención adecuada.

Estos rituales son más complejos que las relaciones interpersonales y particularizan formas, modos y criterios relacionales que emergen por ensayo y error, grabándose en la memoria como tradiciones (Sennett, 2003). La memoria colectiva proporciona un saber previo sobre las formas de expresión, de comportamiento respetuoso y de creación adecuada de vínculos. Pese a ello, lo que verdaderamente ofrece la cohesión social es la relación respetuosa que cada persona construya, aunque esta esté al margen de lo que precisa la tradición.

La cohesión social parece no tener en cuenta la desigualdad o asimetría en las relaciones sociales, puesto que es posible generar un vínculo de deuda o don que honre la diferencia. En los ritos sociales en los que se entregan regalos, por ejemplo, se genera un vínculo de asistencia mutua que es asimétrico y de roles desiguales. Cada parte, que no es menos importante que la otra, ofrece y expresa algo diferente. De ahí que se afirme que el vínculo respetuoso deja de reconocer equivalencias (Mauss, 1990) y, más bien, enfatiza en el intercambio mismo. La mutualidad y el intercambio, pues, no significan igualdad.⁴⁹

En el intercambio se forja un vínculo en el que los individuos se conectan entre sí en vez de quedar separados por la desigualdad. En esta relación —siguiendo la idea de Mauss— ante el beneficio de unos los otros deben ser capaces de devolver, retribuir o dar algo a cambio, aunque no sea equivalente a lo recibido, porque la acción de ofrecer una compensación —y no la equivalencia— es la que despierta el respeto propio y de los

⁴⁹ Al menos no una igualdad en aquello que dan o que ofrecen, pero sí en términos del mutuo reconocimiento de la autonomía: «Más que una igualdad de comprensión, la autonomía significa aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter» (Sennett, 2003, p. 264).

demás: «En términos sencillos, la reciprocidad es fundamento del respeto mutuo» (Sennett, 2003, p. 224).

En resumen, el respeto como reconocimiento es una aproximación al concepto de respeto desde las relaciones sociales. El respeto —en la obra de Richard Sennett (2003, 2009) y en la teoría de Axel Honeth (1995)— se entiende como un comportamiento expresivo que reconoce la autonomía y el valor intrínseco de las personas. Desde esta perspectiva la mutualidad del respeto es imprescindible para las relaciones; tanto es así que, sin éste, no es posible hablar propiamente de una relación. Por eso, es un valor que no se consigue con el mero hecho de desearlo u ordenarlo, sino que implica una negociación que involucra la autonomía, la autoafirmación y la comunidad, así como el marco social e institucional (Bourgois, 2010). En definitiva, ofrece una visión del otro «como un ser humano integral cuya presencia importa» (Sennett, 2003, p. 17).

El reconocimiento mutuo que proporciona el respeto es necesario ante la desigualdad de las sociedades modernas, pues ofrece un punto de partida ante las diferencias de talento, de habilidad, de posición social y de prestigio de las personas. Debido a ello surge como posibilidad de establecer relaciones con extraños y admitir la intimidad, la alteridad y el anonimato en el tejido social. En esta línea, los códigos modernos de respeto afirman que el respeto debe ganarse a través del desarrollo de habilidades propias, a partir del cuidado de uno mismo y con la retribución a otros.

Sin embargo, las características de nuestras sociedades conducen fácilmente a faltas de respeto como la incapacidad de ver a los demás, la infantilización de ciertas poblaciones o el carácter piramidal de las instituciones; todas ellas dificultan la concesión de autonomía a los demás e imposibilitan su reconocimiento como interlocutores válidos.

A este respecto, creemos que entender las formas de despertar el respeto y sus dificultades permite reflexionar sobre soluciones respetuosas en las sociedades desiguales. La búsqueda de sentido de la dignidad y la realización personal son igual de importantes para los ciudadanos como lo es el sustento físico (Honeth, 1995) y, precisamente, el respeto se expresa en estos términos. Por esta razón, el respeto mutuo puede ayudar a difuminar las desigualdades de la sociedad, reconociendo la autonomía y la dignidad de las personas. Es decir, que sirve para privilegiar la diferenciación de logros prácticos, admitir la justa

reivindicación de la dependencia adulta y permitir a las personas participar activamente en su propio cuidado.

3.2. El respeto como respeto por uno mismo

El objeto del respeto es siempre importante en las relaciones respetuosas y, sobre todo, parece serlo cuando la acción respetuosa es reflexiva; el autorrespeto o respeto por uno mismo es una condición esencial para el respeto a los demás. Por eso, dedicamos este capítulo a comprender la concepción del respeto desde una perspectiva predominantemente filosófica que equipara el sujeto y el objeto del respeto.

En lo que sigue recogemos algunas reflexiones filosóficas alrededor del valor moral del respeto que parten principalmente de la filosofía de Immanuel Kant y nos conducen a las concepciones modernas sobre el valor propio, la autoestima, las excelencias y las deficiencias personales, así como a cuestionamientos sobre el carácter objetivo o subjetivo del respeto y su relación con la autonomía personal y la dignidad.⁵⁰

Como referencia principal en este capítulo tomamos la acertada recopilación de artículos, llevada a cabo por Robin S. Dillon (1995), titulada *Dignity, Character and Self-Respect*. Nuestra intención es la de recoger las ideas más relevantes sobre el respeto desde aproximaciones diversas —ya lo hicimos anteriormente desde la sociología y, más adelante será desde la ética—. Este capítulo versa sobre el autorrespeto como un valor intrínsecamente humano que influye en la propia percepción y en la formación del carácter.

3.2.1. El respeto por uno mismo desde la filosofía moral

El autorrespeto es un valor primordial para una vida satisfactoria, próspera y con sentido. Por esta razón, multitud de filósofos desde antiguo le han reconocido una importancia moral profunda: Aristóteles, Santo Tomás, Montaigne, Descartes, Spinoza, Hobbes, Rousseau, Hume y Hegel se han referido al autorrespeto como orgullo propio, autoestima, magnanimidad o sentido de la dignidad.

Entre todas las menciones filosóficas al respeto, no obstante, es Kant quien lo sitúa como un tema primordial en la filosofía moral y desde entonces sigue teniendo un papel

⁵⁰ Tanto autonomía como dignidad aparecen como conceptos indisolubles en la comprensión del respeto en todas las aproximaciones que realizamos (Autorrespeto, Reconocimiento del otro y Mirada Atenta). Por eso se dedica, más adelante, un capítulo a cada una de ellas (*Capítulos II.4 Sobre el Universo conceptual del respeto*). Sin embargo, no pasaremos por alto la implicación y el peso que poseen en las explicaciones de carácter filosófico en este capítulo.

relevante en el pensamiento ético. A raíz de ello, en la filosofía moral contemporánea el concepto de respeto aparece en contextos como la teoría de los derechos y la justicia, en las explicaciones sobre la virtud y el carácter, en las discusiones sobre la autonomía y la agencia, en el razonamiento, motivación y desarrollo moral, pero también en la psicología moral y la ética aplicada. Dedicar, pues, los siguientes apartados al autorrespeto implica acercarnos a muchos de los problemas de la filosofía moral. Además, como el autorrespeto apunta a la manera en cómo cada persona vive consigo misma y con los demás, sus reflexiones no sólo nos dirigen a la teoría moral, sino al corazón de la vida moral (Dillon, 1995).

El autorrespeto: la respuesta kantiana ante la dignidad y la autonomía

El respeto por uno mismo es la piedra angular de la ética Kantiana, una de las aproximaciones más importantes en la filosofía moral. Su formulación del principio supremo de moralidad, «Actúa de manera que siempre trates a la humanidad, ya sea en tu propia persona o en la persona de cualquier otro, nunca como un medio, sino siempre como un fin» (Kant, 1994), es la declaración del respeto a todas las personas y una de las mayores contribuciones a su comprensión. El respeto se debe a la dignidad, un valor intrínseco según el cual cada persona es fin en y para sí misma.⁵¹ De ahí que, según el principio supremo de moralidad, no sólo tenemos el deber moral de respetar a los demás, sino también a nosotros mismos (Dillon, 1995). Por eso, todas las personas, sin importar su carácter, merecen y deben mantener respeto por sí mismas.⁵²

La dignidad kantiana descansa, a su vez, en la autonomía, es decir, en la posibilidad de proponerse criterios morales a uno mismo y actuar con acuerdo a ellos. Por esta razón se identifican diversas formas de ser autónomo, de mostrar la dignidad, que merecen respuestas diferentes de respeto:

La primera de ellas concede respeto a las personas por su igual dignidad. Esta dignidad es otorgada a los seres humanos por su capacidad racional de autonomía. Por eso todos

⁵¹ El pensamiento kantiano otorga dignidad a todos los seres humanos por su cualidad racional. En este sentido, la naturaleza humana por su 'humanidad en la propia persona' posee dignidad.

⁵² Esta concepción es contraria a la propuesta de Aristóteles y de Hume, para quienes el valor que tienen las personas está basado en su carácter: sólo aquellas que son virtuosas merecen una visión positiva y favorable de ellas mismas.

merecen el mismo respeto sin importar su estatus social, sus características naturales o méritos personales. La naturaleza racional común exige respeto por los demás seres racionales y lleva a una valoración propia con la misma vara que a las demás personas (Kant, 1989).

El deber, en esta forma de respeto, se expresa en el imperativo categórico que manda a tratar a la humanidad —propia y de los demás— siempre como un fin y nunca como un medio. Es por eso que se tiene la obligación de valorar adecuadamente a las personas y de reconocer prácticamente su dignidad (Dillon, 1995). En el respeto por uno mismo el reconocimiento práctico implica evitar las mentiras, el autoengaño, la avaricia y el servilismo, que son vicios causados por una autovaloración falsa que subordina la voluntad racional a los deseos.

La segunda forma de respeto está basada en la propia capacidad para la autonomía: la reverencia por uno mismo. Porque el respeto, además de dar una base racional y unos criterios para actuar, es un sentimiento subjetivo; la reverencia es la fuente subjetiva de la moralidad y el fundamento que motiva el deber del autorrespeto (Kant, 1989). Por eso, cuando no se siente reverencia por uno mismo difícilmente se es moral (Dillon, 1995).

Según la tercera forma de respeto todos los seres humanos, por la capacidad de acción moralmente autónoma, merecen reverencia y deben autorrespetarse. Esta forma de ejercer la autonomía en acciones de valor moral es, para Kant, uno de los fundamentos de la dignidad y la razón por la cual se merece respeto. Este tipo de respeto se merece según la evaluación de las propias acciones morales; al ser una autovaloración honesta del valor moral real —es un autorrespeto evaluativo— conduce a seguir buscando el bien moral.

La cuarta forma de autorrespeto está vinculada al orgullo noble kantiano. Se trata de un amor al honor —una virtud que se opone a los vicios del autorrespeto— que implica el deseo de ser digno de respeto y de admiración por parte de los demás. Por eso, no es suficiente con ser moralmente bueno, sino también con parecerlo (Kant, 1989). Esta tendencia se presenta como una motivación para actuar, porque valorar y honrar el deber muestran la dignidad de la humanidad.

Estas cuatro concepciones kantianas de respeto permean las discusiones contemporáneas de la filosofía moral en las que el respeto se concibe como la manera de aprehender o ver

el valor o la dignidad de las personas o los objetos. En términos generales, el respeto desvela lo valioso y lo aprecia, lo que lo sitúa como un indicador de valor.⁵³

Tendencias contemporáneas sobre el respeto

En la época contemporánea no hay una única visión sobre el autorrespeto. Por eso, pueden identificarse dos concepciones divergentes sobre la respuesta valorativa del respeto: una de ellas implica considerar y apreciar la importancia de algo, mientras que la segunda supone evaluar su calidad. Estas líneas están históricamente representadas en el contraste de los relatos de Aristóteles y Hume, por un lado, y de Kant, por el otro, extendiéndose a concepciones más recientes. Sobre esta divergencia seguimos a Dillon (1995), quien propone las siguientes tendencias:

- La primera tendencia está en la línea de lo ya presentado en la introducción y resalta el respeto por uno mismo como una apreciación correcta de las personas. Desde esta concepción el respeto tiene que ver con la dignidad, la humanidad y las razones que permiten establecer los derechos humanos.
- El segundo relato o tendencia recoge las distinciones del universo del respeto; especifica tipos, cualidades y enfoques de este valor.⁵⁴
- La tercera tendencia está compuesta por los trabajos que entienden el autorrespeto como resultado de un cierto carácter y conducta. Por eso, afirman que sólo aquellas personas cuyo carácter y conducta tienen mérito merecen respetarse a sí mismas.⁵⁵
- La última tendencia reúne las concepciones que otorgan al respeto y autorrespeto un componente primordialmente social.

⁵³ La estima, una de las palabras del universo del respeto, también es una forma de valoración que, a diferencia del respeto, es otorgado sólo por el observador. En el respeto, tal y como se hacía referencia, se da una respuesta a un valor intrínseco que ya está presente en el objeto o sujeto de respeto; por eso, la respuesta respetuosa se solicita, se merece, se debe y se ordena como consecuencia del ser (Dillon, 1995).

⁵⁴ Un ejemplo son textos de Stephen L. Darwall, Laurence Thomas, Diana T. Meyers y Stephen J. Massey, (en el texto de Dillon, 1995) que tratamos en el siguiente apartado.

⁵⁵ Esta tendencia acoge autores como Elizabeth Telfer y John Rawls, cuyas teorías se trabajan en el *Capítulo 1.3.2.2 Autorrespeto, carácter y conducta*.

En todas ellas el autorrespeto no se considera como un elemento aleatorio, sino que tiene que ver con la estructura y con la sintonía vital de las personas. Estas tendencias recogen la naturaleza compleja y multifacética del fenómeno del autorrespeto y enfatizan en el sentido del valor propio. De hecho, esta es la razón por la cual afecta los pensamientos, deseos, valoraciones, emociones, actitudes, disposiciones y acciones de las personas.

3.2.2. Distinciones del universo conceptual del respeto y del autorrespeto

En este apartado presentamos algunas de las distinciones más importantes de la segunda tendencia de la filosofía moral sobre el concepto de autorrespeto.

Respeto de consideración y respeto de valoración

La concepción de que el respeto se debe a todas las personas, ya sea por defender o por articular varios principios morales (Dillon, 1995), es una característica del pensamiento contemporáneo en términos morales. Como se ya mencionó antes, esta idea proviene de la ética kantiana en la que el respeto por la ley moral implica tratar a las personas, incluido a uno mismo, como un fin en sí mismas y no como un medio. En otras palabras, es una definición que acarrea el reconocimiento de la dignidad y de la autonomía personales.

El concepto de respeto se ha tomado como «a willingness to take into consideration one or another aspect of persons when one's actions affect them» (Darwall, 1995, p. 182). Con esta aproximación se dota de contenido la ‘consideración’, aquello que las personas tienen derecho en virtud de ser personas, y aparecen definiciones diversas. Car Cranor (1983), por ejemplo, propone el respeto como una relación compleja entre dos personas que se centra en una característica que despierta el respeto y, además, supone un punto de vista evaluativo desde el cual es posible la acción respetuosa.⁵⁶ En este sentido, el respeto se basa en la valoración positiva de una característica ajena y en su consecuente respuesta de apreciación.

Sin embargo, el funcionamiento de esta relación puede conllevar dos actitudes diferentes, dos formas según las cuales una persona puede ser respetada y que dependen de su

⁵⁶ «This relationship consists, roughly, in the respecer's judging that the person's having the characteristic is a good thing (from the relevant point of view), his appreciating why it is a good thing, and his being disposed to do what is appropriate to the person's having that characteristic» (Darwall, 1995, p. 182).

contenido: el respeto de consideración (*recognition respect*)⁵⁷ y el respeto de valoración o apreciación (*appraisal respect*), ambos íntimamente relacionados pero diferentes.

El primer tipo de respeto, el *respeto de consideración*, tiene por objeto la disposición de sopesar apropiadamente algunos rasgos de un objeto y actuar en consecuencia con dicha valoración. La ley, los sentimientos y las instituciones sociales son ejemplos de cosas que pueden ser objeto de este tipo de respeto (Darwall, 1995). Aunque las personas también pueden ser objeto del respeto de consideración, lo que supone reconocer la condición de ‘persona’ en cada individuo y otorgarle respeto sin importar su condición, situación social o características.⁵⁸

El segundo tipo de respeto compromete las excelencias y el carácter. Por eso, en este caso, sólo las personas pueden ser objeto de la valoración positiva que se despierta frente a los rasgos personales o capacidades particulares (Darwall, 1995). A este tipo de respeto se le denomina *respeto de valoración o estimación*.

El respeto de valoración presupone una respuesta positiva, mas no una concepción sobre el comportamiento que es apropiado ante una persona que merece respeto. Este tipo de respeto está centrado en una ponderación, comparación u opinión personal positiva sobre una persona o sus rasgos del carácter (Darwall, 1995).⁵⁹ La valoración realizada no es imperativa, por lo que puede quedarse en la mera valoración y no pasar a la acción coherente con el juicio realizado.

De todas formas, este no es el caso del respeto de consideración, que sí trae consigo una forma adecuada de responder; el respeto de consideración es una actitud moral, ya que restringe las acciones de la persona a aquellas que son aceptables. Por eso, desde el punto de vista moral, no se es libre de actuar de cualquier manera frente a aquello que merece respeto de consideración, antes bien: se impone el deber de mostrar un comportamiento que esté a su altura (Darwall, 1995).

⁵⁷ Cabe recordar que traducimos *recognition* por ‘consideración’ y no por ‘reconocimiento’. Ver pie de página núm. 13.

⁵⁸ Tal y como queda reflejado en el *Capítulo I.3.1 El respeto como reconocimiento del otro*, pág. 12.

⁵⁹ El respeto de valoración, por tanto, puede o no tenerse por una persona, lo que admite diferentes grados. En ellos se asoma la virtud y la excelencia. Por eso son relevantes estas ideas en clave pedagógica.

Ambos tipos de respeto se relacionan a través de la apelación al carácter y al tipo de comportamiento que de él se deriva. En el respeto de valoración la mención al carácter implica que las disposiciones personales a largo plazo son constitutivas y que, por tanto, sirven como base para evaluarlas. Además, se parte de que estos rasgos personales se vinculan directamente con su agencia moral y, por eso, la persona en tanto que persona es el núcleo del respeto de valoración. Esto quiere decir que sus características personales motivan su valoración como agente y como ser capaz de actuar según máximas y razones (Darwall, 2005). De ahí que las características personales y las disposiciones del carácter lleven a las personas a actuar según una justificación racional, lo que relaciona ambos tipos de respeto.⁶⁰

Las distinciones —entre valoración y consideración— pueden ponerse en clave autorreferencial y dirigirse a la comprensión del respeto por uno mismo. Así, cada persona como fin en sí misma y como sujeto que actúa merece respeto. El autorrespeto también puede surgir de una valoración positiva de uno mismo que tiene en cuenta las excelencias, las habilidades, las capacidades y los logros que constituyen el carácter. No obstante, al cambiar el sentido del respeto y dirigirlo hacia la propia persona se agrega complejidad a la relación porque la autoevaluación de actitudes positivas no es lo mismo que autorrespeto de valoración. La valoración de otras actitudes positivas sobre uno mismo se llama autoestima y no autorrespeto (Darwall, 2005).⁶¹

Autorrespeto como concepto moral o concepto psicológico

La filosofía moral contemporánea se centra en otra discusión sobre las posibles formas que puede adquirir el concepto de respeto y busca entender el autorrespeto como una creencia crucial en la teoría moral y política, inseparable de las virtudes y los rasgos de carácter virtuosos. En este contexto, el autorrespeto se considera una virtud tan importante como el coraje o la templanza (Massey, 1995) e íntimamente vinculada con los derechos humanos. La pregunta que centra estas distinciones se refiere a la naturaleza del

⁶⁰ No hay, pues, contradicción en el afirmar que todas las personas merecen respeto por el hecho de ser personas y que, además, algunas de ellas merecen más o menos respeto en virtud de sus características personales. En cada una de estas afirmaciones el respeto tiene una acepción distinta.

⁶¹ La distinción entre el autorrespeto y la autoestima resulta un ejercicio repetido entre los trabajos de filosofía moral, pero no hay un acuerdo sobre sus diferencias y sus límites. Nos referimos brevemente a esta distinción más adelante, en el *Capítulo 1.3.2.4 Componente social y construcción del autorrespeto*.

autorrespeto, indagando si se trata de una noción psicológica y subjetiva o si, al contrario, es moral y objetiva.

En el primer caso, es necesario y suficiente que el autorrespeto vincule creencias, actitudes y sentimientos evaluativos favorables sobre uno mismo —una visión valorativa del respeto— sin importar si estas creencias son verdaderas o no lo son. Porque el autorrespeto subjetivo o psicológico no tiene restricciones morales o de otro tipo sobre lo que es una conducta digna, lo que, en ocasiones, se confunde con la autoestima de los psicólogos (Dillon, 1995).

Desde esta postura, una persona que se respeta a sí misma tiene la creencia de que su comportamiento es digno y confía que seguirá siendo de dicha manera en el futuro. Por eso, las personas que poseen autorrespeto (Massey, 1995):

- Se identifican con un proyecto, una actividad o un estatus social que consideran valioso. Esta identificación se vuelve esencial en el respeto por uno mismo porque sugiere una equivalencia entre lo valioso y el propio comportamiento.
- Fijan un estándar de conducta digna o apropiada con el deseo de actuar con acuerdo él, pero, además del deseo, poseen actitudes que les permiten actuar dignamente.⁶²
- Creen que su comportamiento está en acuerdo con lo que es digno. Aunque esto no elimina la posibilidad de equivocación y de que su creencia sea errada.
- Como su comportamiento implica la confianza en una actuación futura siguen los estándares de comportamiento digno. Por eso, no es un concepto aplicable únicamente a un momento específico, sino que persiste en el tiempo y moldea los comportamientos futuros.

Algunos filósofos y la mayor parte de los psicólogos aceptan la explicación subjetiva del autorrespeto. La explicación que usa Rawls a lo largo de *A Theory of Justice* (2004) —en donde afirma que una persona que se respeta a sí misma tiene sentido de valía— sugiere

⁶² Esta es una distinción que atañe al respeto de valoración del apartado anterior. El respeto de valoración y el respeto subjetivo no se identifican totalmente, pues el segundo sí que implica unas formas de comportamiento. Formas que provienen de criterios surgidos de la voluntad personal y no de un universo de valores objetivos.

esta misma aproximación subjetiva. Su definición cuenta, además, con los siguientes aspectos: el sentido de la persona sobre su propio valor y la convicción o confianza en la propia capacidad que le permite cumplir sus propias intenciones.

Por otro lado, también hay defensores de la explicación objetiva del autorrespeto. Ellos insisten en que no es suficiente con la actitud favorable de una persona hacia sí misma, sino que es necesario que dicha actitud sea apropiada o moralmente buena para que sea autorrespeto. Por eso, el concepto objetivo de respeto necesita de las creencias, actitudes y conducta personales que cumplan unos criterios objetivos.⁶³ Desde esta perspectiva, una persona tiene respeto por sí misma sólo si la actitud favorable sobre sí misma se basa en formas apropiadas que reconocen y valoran correctamente su estatus moral y si su carácter sigue criterios de bondad reales (Dillon, 1995).

Es común el rechazo a la aproximación subjetiva por parte de quienes aceptan la versión objetiva, puesto que son visiones contradictorias e irresolubles y, además, no hay posibilidad de una síntesis entre ellas, ya que la versión objetiva implica que no es suficiente con las actitudes favorables. De ahí que sea necesario, pero no suficiente para el autorrespeto objetivo, que una persona crea que su comportamiento es digno; se necesita, también, tener una visión correcta de su propio valor y actuar siguiendo criterios que satisfagan unos estándares objetivos apropiados.

Autorrespeto o autoestima

En las discusiones sobre el autorrespeto no puede obviarse la distinción entre el autorrespeto y la autoestima, sobre todo cuando parece imposible desligarla de la reflexión anterior sobre la objetividad o subjetividad de este fenómeno. Empero, parece que a la única certeza que puede llegarse es que los filósofos tienden a referirse al concepto de autorrespeto, mientras que los psicólogos tienden a hacerlo en términos de

⁶³ Las raíces de esta aproximación se encuentran en la aproximación kantiana —ya que una persona se respeta a sí misma cuando se trata como un fin en sí misma y nunca como un medio, determinando su voluntad de acuerdo con la ley moral (Kant, 1989)— porque, para él, una persona que se respeta a sí misma tiene actitudes y comportamientos propios de una persona plenamente virtuosa. La explicación de Elizabeth Telfer sigue la misma concepción al relacionar la independencia, la tenacidad y el autocontrol al autorrespeto; esta explicación se detalla en el *Capítulo 1.3.2.3. Autorrespeto, carácter y conducta*.

autoestima. Ambos son conceptos de gran amplitud y tienen matices en su definición, por lo que ni siquiera permiten un consenso dentro del mismo gremio.

Una de las dificultades añadidas en esta distinción es que algunos de los relatos psicológicos y filosóficos coinciden en dos rasgos característicos de la autoestima o el respeto: en la dimensión evaluativa, a la que ya nos referimos anteriormente, y en la dimensión afectiva, que influencia el sentimiento sobre nosotros mismos (Dillon, 1995). En este caso, autorrespeto y autoestima parecen sinónimas al identificar los sentimientos como una respuesta emocional a la evaluación sobre uno mismo, la cual tiene valor individual y motivacional.

En esta línea, Laurence Thomas (1995) expone que el autorrespeto es, para los adultos, el análogo social del sentido que ocupa el amor paterno en la infancia. Esto porque el autorrespeto supone la aceptación de la persona y la preocupación por su bienestar, cuestiones que no están ligadas con la forma de actuar del individuo. El amor paternal y el autorrespeto, dice Thomas, son incondicionales porque no dependen de las situaciones concretas y, además, no hay nada que pueda hacer una persona que constituya un obstáculo para demostrarle amor. En esta explicación se puede intercambiar la palabra respeto por autoestima, ejemplificando la dificultad conceptual a la que apuntábamos hace un momento.

Que una persona se autorrespete significa que tiene la convicción de que merece un estatus moral pleno cuyos derechos básicos se dan en virtud del hecho de ser una persona. Por eso, el respeto por uno mismo no requiere, como tampoco lo necesita el amor que demuestran los padres a sus hijos, definir cuáles son los derechos básicos, sino que es una visión moral personal sobre uno mismo frente a los demás (Thomas, 1995). Si se entiende de esa manera, el autorrespeto no se ve afectado por las diferencias entre la capacidad de las personas.

La posible distinción entre esta forma de entender el autorrespeto y la autoestima sería que esta última tiene que ver con la valoración que las personas hacen de sus capacidades. Y, por eso, existen indicadores para saber si una persona tiene mayor o menor medida de autoestima. La seguridad en uno mismo y la independencia son indicadores de una alta autoestima, mientras que la creencia y la preocupación por lo que opinen los demás será característica de baja autoestima.

Antes decíamos que el autorrespeto no tiene que ver con la evaluación subjetiva que hacen las personas de sus propias acciones o capacidades, sino con el uso de indicadores fiables sobre el sentido propio de valía (Thomas, 1995). La fiabilidad de los indicadores ofrece una perspectiva moral a las acciones, dirigiendo el comportamiento con criterios correctos y no sólo con percepciones u opiniones. A lo que, además, se le debe sumar que:

In view of the fact that having self-respect calls for having the conviction that one is deserving of fair treatment and that the social institutions of society ought to be fairly arranged, it is almost too obvious for words that I want to say that the social institutions of society are fairly arranged if and only if they are conducive to every member of society having self-respect. (Thomas, 1995, p. 264)

Esto quiere decir que, además de criterios fiables de comportamiento, se necesita de una organización externa que permita y favorezca el respeto por uno mismo. Un trato justo requiere instituciones organizadas de manera justa.⁶⁴

Así, el autorrespeto precisa de ciertas creencias. Y las instituciones que se encuentran alrededor deben acompañar la posibilidad de que cada persona esté justificada a tener creencias que exijan autorrespeto. Aunque esto no quiere decir que todas las personas efectivamente puedan respetarse a ellas mismas, puesto que hay un paso entre las condiciones institucionales y las personales para que el respeto efectivamente se de en la práctica (Thomas, 1995). Un paso que tiene que ver con la posibilidad real de ejecución de sus creencias.

Síntesis de posturas contrarias: el autorrespeto desde una visión triádica

El estudio del autorrespeto desde la filosofía moral se ha centrado mayoritariamente en ofrecer distinciones conceptuales a través de la categorización de tipos de respeto o mediante la contraposición con conceptos similares o sinónimos. Lo que no significa la ausencia de aproximaciones que busquen una comprensión más global o sintética de cuestiones que antes parecían estar separadas por un abismo.

Si bien para algunos el autorrespeto significa que la persona que lo posee no puede ser victimizada —pues permitir la violación de los derechos propios o ser indiferente a ellos es síntoma de falta de respeto por sí mismo (Meyers, 1995)—, no sólo se trata de una

⁶⁴ A partir de concepciones como éstas es que, en esta tesis, apuntamos al respeto en la escuela o a la escuela respetuosa como el lugar para dar y recibir un trato respetuoso.

postura defensiva. La complejidad del autorrespeto, de la acción humana respetuosa, puede reflejarse tanto en la adopción como en la defensa de principios personales. La agencia y la autonomía de la persona se expresan en esta elección, así como en la auto imposición de las limitaciones para su elección. De ahí que sea esta posibilidad de establecer y de adherirse a los estándares personales la que explique la forma en la que el autorrespeto protege a las personas de las opiniones adversas de los demás.

Como estas condiciones del autorrespeto no son observables, en tanto que conllevan elecciones y actitudes básicas con respecto de la propia persona, es común que su descripción sea realizada en términos negativos (Meyers, 1995). Así, por ejemplo, la falta de autorrespeto demuestra la ausencia de satisfacción con la autoimagen, la incapacidad de mejora de dicha imagen, la ausencia de escrúpulos sobre su personalidad o la ausencia de arrepentimiento. Pero el autorrespeto no sólo es ausencia de desprecio por uno mismo. También es posible una definición positiva de autorrespeto como ‘actitud favorable hacia uno mismo que se basa en el sentido de la propia valía como persona’. Esta definición, aunque pueda adquirir una faceta emocional, es, sobre todo, una fundamentación racional. El respeto por uno mismo refleja la evaluación acumulativa del valor propio como persona, descartando los errores triviales y los desvíos ocasionales que puedan tenerse. Por eso, se trata de un fenómeno relativamente estable.

Esta continua evaluación acontece al mismo tiempo que se resalta la dignidad de la persona y la agencia de su propia vida. Por esta razón, las personas con autorrespeto valoran sus deseos, deliberan sobre ellos y son conscientes de su posibilidad de elección y de la importancia de que su decisión no sólo sea agradable, sino correcta. Son personas que, por tanto, se adhieren a las normas personales y morales. Esto quiere decir que las acciones del autorrespeto se vinculan directamente con la autonomía.

La autonomía se relaciona con el autorrespeto de dos maneras principales (Massey, 1995): En primer lugar, dominar las habilidades de la autonomía puede potenciar el autorrespeto; la deliberación, la elección, la agencia y la persistencia son capacidades de la autonomía que, al enfocarlas hacia la valoración de la propia persona, se traducen en autorrespeto. Aunque todas las personas tengan la suficiente competencia de autonomía para formar una base de respeto por ellos mismos, la baja competencia de autonomía compromete también al respeto. En segundo lugar, ejercer la autonomía estabiliza el respeto por uno mismo sobre una base psicológica segura, es decir, que funda el autorrespeto en criterios estables en el tiempo, independientes de situaciones con resultados variables. Al final, la

autonomía lleva a las personas a tener una mejor perspectiva frente a las decepciones y a no recriminarse o desesperarse ante los resultados desfavorables. Por ello, podemos afirmar que el remedio contra las faltas de autorrespeto es el dominio de las habilidades de la autonomía.

Más allá del autorrespeto que surge por el reconocimiento y la práctica de la autonomía, las discusiones filosóficas recientes han dividido su comprensión en dos campos — la aproximación moral del autorrespeto y la psicológica⁶⁵— que entran en conflicto y que son atractivos, pero que no son convincentes independientemente. La explicación moral por sí sola puede convertirse en un mero fastidio ético al limitar exageradamente la concepción del autorrespeto. Y aunque el relato psicológico por sí sólo sea suficientemente amplio, no considera lo que es intrínsecamente deseable. Por eso, Meyers (1995) los sintetiza en una comprensión más amplia que no descarta ninguna de las dos versiones, uniéndolas en una relación triádica en la que todos los elementos son importantes.

En esta la relación triádica el verdadero respeto o autorrespeto sólo se da cuando la actitud respetuosa converge con una conducta de respeto frente a un objeto de respeto. En ella, la división previa entre valoraciones objetivas y subjetivas se convierte en una explicación unificada en la que actitud, comportamiento y objeto tienen la misma importancia. Según esta forma, el concepto de autorrespeto se aplica de manera inequívoca cuando la relación en su conjunto es incondicional o sin compromisos (Dillon, 1995). Esto quiere decir que el autorrespeto se establece bajo los criterios de dignidad y autonomía porque se reconoce a la persona en tanto que persona y no pone condiciones, por lo que se la considera intrínsecamente buena.

Esta aproximación de múltiples relaciones soluciona también la dificultad que encuentran la aproximación moral y psicológica con respecto al objeto de respeto. Puesto que desde

⁶⁵ Recordemos que la visión moral del respeto propio es objetiva, lo conecta con el deber moral de defender la propia dignidad y, por eso, niega que el autorrespeto pueda ser excesivo, injustificado o indeseable. Mientras que, en la visión psicológica, subjetiva, la persona se debe a sí misma respeto según las virtudes de su personalidad. Desde este punto de vista es esencial la posibilidad de cumplir los propios planes y estar a la altura de los propios ideales, que son relativos a las creencias y deseos. El autorrespeto no tiene, pues, una importancia moral especial en la vertiente psicológica porque puede ser compatible con formas inmorales, como el engañarse sobre el propio éxito, que llevarían a respetarse más de lo que se debería.

el punto de vista moral sólo se respeta el yo moralmente autónomo y sus buenas cualidades, mientras que, en la teoría psicológica se puede respetar cualquier yo sin importar sus rasgos. Para Meyers (1995), aunque la vía kantiana es cierta y el yo autónomo es objeto digno de autorrespeto, se debe reconocer que hay personas que se respetan a sí mismas de manera condicional según conductas que no son morales. Por eso, la propuesta unificada expone, en términos kantianos, la relación entre el autorrespeto y la autonomía moral y le suma, también, una vinculación con la autonomía personal.

La autonomía personal lleva a adaptar las ideas personales, los planes de vida y las decisiones a sus fortalezas, necesidades e ideales, haciendo que coincidan con su comportamiento, mientras que la autonomía moral conduce a que las decisiones sean racionales y coherentes con unos valores establecidos. Ambos modos de autonomía muestran respeto por la agencia humana al considerar las capacidades volitivas y de decisión de las personas.⁶⁶ Esto quiere decir que las capacidades de las personas, en tanto que agentes, son tomadas por la autonomía personal y moral, realizando la dignidad humana plena en el yo autónomo incondicional:

Thus, it is not surprising that, the moral account of self-respect notwithstanding, the proper object of self-respect proves to be the personally and morally autonomous self—the authentic self as it emerges through the exercise of autonomy competency. (Meyers, 1995, p. 237)

La gran distinción del autorrespeto no se encuentra en si es subjetivo u objetivo, pues ambos involucran criterios morales y personales de la agencia, sino en si es comprometido o incondicional. Las personas con autorrespeto comprometido se respetan a sí mismas por las buenas características que creen tener —aunque no necesariamente las tengan— y lo hacen a pesar de tener defectos o de no ser conscientes de ellos (Meyers, 1995). También son personas que creen que los planes que llevan a cabo son propios, cuando en realidad están socialmente impuestos. Por esta razón, el autorrespeto comprometido o condicional puede llevar a visiones distorsionadas del autoconcepto y a poner en peligro la estabilidad emocional.

El autorrespeto incondicional, por su parte, lleva a las personas a tener una visión realista de sus capacidades, de sus límites y del control de las circunstancias, por lo que no se

⁶⁶ Sobre la cuestión de la autonomía y su relación con el respeto se dedica un capítulo más adelante (*Capítulo I.4.1.*)

exponen a situaciones degradantes (Meyers, 1995). En este sentido, la autonomía y el autorrespeto incondicional llevan a las personas a ser responsables de sus propias acciones: La autonomía previene la evasión de la responsabilidad, sosteniendo el autorrespeto, y el autorrespeto incondicional preserva el sentido de valor propio como agente y protege la capacidad de autogobierno en situaciones difíciles. Autonomía y respeto incondicional son recíprocos entre sí.

3.2.3. Autorrespeto, carácter y conducta

Los estudios del carácter y la conducta son la tercera aproximación contemporánea sobre el respeto y el autorrespeto. Según esta aproximación, el respeto es un criterio variable entre personas, una respuesta que se puede mostrar en mayor o en menor medida y que proviene de la admiración y del reconocimiento de unos comportamientos y unas cualidades especiales que no están al alcance de todos.⁶⁷ En este sentido, las personas extraordinarias merecen respeto y autorrespeto debido a sus logros, sus habilidades, sus capacidades o por la coherencia entre los valores y la conducta. Es un respeto doble: por ser personas y por los méritos que han obtenido.

Si se traspasa esta doble mirada a la propia persona el autorrespeto tiene que ver con el sentido de valor propio y con una vida coherente con unos estándares personales. El interés moral del autorrespeto descansa en que cada persona viva como un agente autónomo (Hill Jr., 1995), porque la autonomía implica la integración personal y la formación en valores. Así pues, aunque para el respeto no se necesita un talento especial, logro o ambición, para el autorrespeto sí es necesario establecer y apearse a unos valores personales.

Según ello, en el respeto la conducta y las cualidades ajenas son la base de una buena opinión de los demás, pero, en el caso del autorrespeto, los méritos no tienen las mismas implicaciones: tener autorrespeto lleva simplemente a pensar que se está a la altura de las circunstancias (Telfer, 1995). El autorrespeto es la creencia personal de poder alcanzar un estándar mínimo y, por eso, perderlo significa perder esta creencia.

La pérdida del respeto por uno mismo puede ocurrir por diferentes razones como, por ejemplo, no alcanzar el estándar o tener percepciones desfavorables. Pero, también, su

⁶⁷ Tal puede ser el caso del rol que una persona tiene en la sociedad: presidente, padre, abuelo o profesor, que le hace acreedor de unos valores o unas habilidades que no tiene todo el mundo.

ausencia denota un fallo en la apreciación de igualdad y en la consideración de los derechos básicos como seres humanos que deriva en la infravaloración personal (Hill Jr., 1995). En la medida en que las creencias o valoraciones sobre uno mismo explican y justifican, en cierta medida, el comportamiento de las personas, se puede hablar de dos tipos de autorrespeto: el autorrespeto *conativo* y el autorrespeto *estimativo* (Telfer, 1995).

El autorrespeto *conativo* es el deseo de comportarse de manera digna, un deseo que regula la conducta e imposibilita cualquier forma de comportamiento que no esté a la altura de la situación. Este tipo de autorrespeto está vinculado a las cualidades de independencia, tenacidad y autocontrol y, por eso, considera que la persona es ama de sí misma (Dillon, 1995), lo que sitúa a la autonomía como unacaracterística especialmente humana. El autorrespeto conativo es virtuoso porque apela a cualidades útiles en la vida moral y a comportamientos coherentes (Telfer, 1995).

El respeto *estimativo*, por su parte, no se entiende como una virtud o una disposición permanente, sino, más bien, como una actitud que puede tener diferentes niveles en cada momento. Se refiere a la opinión favorable sobre uno mismo en diferentes situaciones. Por eso, es un autorrespeto positivo si lleva a la persona a comportarse en la manera que exigen los estándares objetivos y no sólo es complaciente.

En definitiva, el autorrespeto conativo es un rasgo motivacional que se preocupa por la dignidad e impide la acción indigna de la persona a través de unos estándares de conducta y carácter. Estándares que son tanto objetivos, dictados por el significado moral de la agencia humana, como subjetivos, establecidos por la propia voluntad, metas, proyectos y roles. Mientras que el autorrespeto estimativo es aquel que, basándose en el mérito, incorpora la propia opinión favorable fundamentada en la conducta y las cualidades del carácter y surge, a su vez, de la creencia en el cumplimiento de unos estándares personales (Telfer, 1995).

Estas dos formas de respeto suponen unos comportamientos, unas prácticas y unas formas de afrontar las percepciones y las valoraciones propias. Por eso, establecen criterios para el autorrespeto y especifican una aproximación normativa para la promoción del autorrespeto.

Las excelencias y la vergüenza en el autorrespeto

El autorrespeto puede entenderse desde dos aspectos primordiales que consideran la valoración sobre la propia persona. El primero de ellos es el sentido de la persona de su propio valor, es decir, la convicción de que las propias posturas morales y los planes de vida personales merecen la pena. El segundo aspecto es la confianza en las propias capacidades para cumplir las intenciones propuestas (Rawls, 1995).⁶⁸

El primer aspecto, la valía propia, se basa en que el plan de vida que tiene la persona sea racional y satisfaga el ‘Principio Aristotélico’ (Rawls, 1995) según el cual las personas disfrutan de la ejecución de tareas que requieren de su habilidad y, además, ese placer crece con la complejidad y dificultad de la tarea. Por eso, el sentido de confianza y de valía aumenta con la complejidad y el refinamiento de las propias habilidades al ser desarrolladas con plenitud. Además, la valía propia se apoya en el hecho de sentirse valorado, apreciado y confirmado por otras personas, lo que, sobre todo, ocurre con la ejecución de actividades que requieren talentos, pues se valoran más las capacidades extraordinarias que las comunes.

En el segundo aspecto del autorrespeto la confianza en la propia habilidad se fortalece con los vínculos asociativos (Rawls, 1995).⁶⁹ Compartir una meta con otras personas reduce la probabilidad de fracaso y ofrece apoyo cuando se presentan momentos de inseguridad; de ahí que sea importante que los vínculos sociales se ajusten a las habilidades y a los deseos de las personas.

La ausencia de autorrespeto supone la expresión de la vergüenza. La vergüenza se entiende como la dolorosa pérdida de un bien —porque el respeto por uno mismo se considera un bien primario (Rawls, 1995)— que genera un sentimiento egoísta de ausencia evocado por las conmociones en el amor propio. Se trata, pues, de una lesión del autorrespeto que surge en las relaciones de dependencia con personas que confirman,

⁶⁸ Esta idea está íntimamente relacionada con la discusión sobre la habilidad y el talento que conducen a establecer una relación de respeto (concepción que se trabajó en el *Capítulo 1.3.1.3.*) y se dirigen hacia la propia persona. En este sentido, el segundo aspecto, que surge de las posibles diferencias en la valoración, es un autorrespeto variable.

⁶⁹ La valoración positiva de las metas de otras personas y sus estilos de vida aumenta la probabilidad de que acoja con satisfacción los logros ajenos.

acompañan y promueven dicha valoración. Por esta razón, la vergüenza, más que una reacción, es un sentimiento moral.

El surgimiento de la vergüenza en las relaciones de dependencia puede entenderse como la ausencia de excelencias humanas; algunos bienes humanos son excelencias en tanto que son características y habilidades racionales deseadas por todos que permiten realizar un plan de vida satisfactorio y que potencian el sentido de dominio (Sennett, 2009). Estas cualidades humanas son apreciadas por los demás, refuerzan el autorrespeto y son relevantes en los grupos sociales.

Así, podríamos situar la vergüenza como la conciencia de la falta de excelencias en dos situaciones principales: la *vergüenza natural* surge por no tener o no ejercer ciertas excelencias vinculadas al plan de vida personal. En este caso sólo se tiene vergüenza por no tener unas cualidades necesarias para llevar a cabo el propio proyecto de vida, por ejemplo, la falta de habilidades musicales no es una vergüenza para cualquiera que no quiera ser músico (Rawls, 1995). Por eso, el plan de vida personal determina las condiciones bajo las cuales las personas se avergüenzan. A diferencia de esto, la *vergüenza moral* sólo se da cuando se valoran como excelencias personales las virtudes que el proyecto de vida requiere y propone fomentar; una persona siente vergüenza moral cuando entre sus ideales está el actuar de una manera virtuosa y no es capaz de llegar a dicho comportamiento. Así, la vergüenza moral no surge únicamente de la habilidad poco o mal desarrollada, sino de la virtud y su vínculo con los bienes personales.

3.2.4. Componente social y construcción del autorrespeto

La cuarta y última de las líneas de trabajo de la filosofía moral sobre el autorrespeto considera los criterios anteriores para situar el fenómeno más allá de las individualidades. Comprender el autorrespeto desde una perspectiva social y supraindividual ofrece unas posibilidades de desarrollo en las que las instituciones, la familia y la sociedad juegan un papel relevante. En ellas, cobra importancia la educación como la manera de alcanzar los ideales de respeto por uno mismo, así como para la adquisición de las habilidades de autonomía que puedan sustentarlo.

La perspectiva, ya mencionada, de John Rawls sobre el autorrespeto propone dos componentes que inciden sobre la propia valía y que permiten clarificar el terreno en el

que el respeto por uno mismo cobra fuerza en un marco de mayor amplitud.⁷⁰ La relación de ambos componentes no suele ser problemática. Sin embargo, pueden surgir dificultades en su conciliación por la forma que tienen las personas de valorar el desarrollo y habilidades o por verse frustradas en el intento de desarrollar o ejercitar los talentos y habilidades. Superar estas dificultades es importante puesto que el autorrespeto es un ingrediente central de una vida satisfactoria (Moody-Adams, 1995). Un fuerte sentido de autorrespeto genera un deseo de establecer y perseguir un plan de vida eficaz que no sólo busque la autoconservación.

Desde la perspectiva de Moody-Adams (1995), la visión de Rawls es adecuada por su visión del autorrespeto como un bien querido por todos, sobre todo, porque tiene en cuenta la mirada supraindividual de la cooperación social que posibilita el seguimiento racional de los planes de vida individuales. Sin embargo, algunas de sus afirmaciones⁷¹ parecen describir el concepto de autoestima más que el de respeto.

La distinción entre autorrespeto —debido sentido de valía propia— y autoestima —confianza en el propio plan de vida— es crucial para entender que una persona puede perder la confianza en el valor de su plan de vida sin cuestionar su valor personal: las personas constantemente modifican, mejoran, revisan o renuncian a sus planes de vida cuando las circunstancias así lo requieren. Por eso, aunque el autorrespeto es más fundamental y menos frágil que la autoestima, las disminuciones en la segunda tienen efectos devastadores en el primero.

Autorrespeto y autoestima no son en ningún caso independientes. Un autorrespeto sólido se desarrolla sólo si se pueden aprender los límites de las propias capacidades (Moody-Adams, 1995). En este aprendizaje, las prácticas sociales y las instituciones tienen la gran tarea de proveer gradualmente unos mecanismos sociales mediante los cuales sus

⁷⁰ Los dos componentes son: 1) La convicción de que la mejor manera de afirmar el propio valor es a través de las habilidades y los talentos que contribuyen a la propia supervivencia (por lo que respetarse a sí mismo es darle valor a la propia persona, decidiendo contribuir a la propia existencia o proyecto vital) y 2) La voluntad de hacer lo posible para mejorar o desarrollar habilidades o talentos.

⁷¹ Principalmente aquellas que afirman que el sentido de una persona es equivalente a la convicción de que merece la pena llevar a cabo su plan de vida, coherente con su idea de bien, y que el respeto por uno mismo implica confianza en la propia capacidad para cumplir y llevar a cabo las intenciones deseadas (Rawls, 1995).

miembros aprenden a buscar afirmaciones constructivas de autorrespeto. Lo que supone que el autorrespeto supera los límites individuales y adquiere unas bases transindividuales.

El autorrespeto se ve influido por las circunstancias sociales y los contextos en los que se desarrollan las primeras concepciones sobre uno mismo apoyan esta afirmación. Es el caso del vocabulario aprendido para expresar la propia valía: los conceptos que forman esta autoconcepción son producto de las convenciones lingüísticas de la comunidad a la que se pertenece. Por otra parte, las expectativas normativas de la sociedad sobre las emociones, el pensamiento y las acciones tienen una influencia vital en el desarrollo del autorrespeto (Moody-Adams, 1995).

La construcción social del autorrespeto se refiere a los patrones de las expectativas sociales sobre la autoconservación y sobre los medios aceptables para alcanzarlas. Esta construcción tiene una gran relevancia en la vida de las personas puesto que establece los parámetros dentro de los cuales se puede aprender a evaluar inicialmente el valor propio. Según esta teoría, el ajuste de las expectativas a los patrones se ve afectado por las circunstancias sociales, políticas y económicas de la persona como la ubicación geográfica de su vivienda, la religión, el idioma nativo, la clase o la raza: «The relevance of any particular circumstance is a function of each society's history and traditions» (Moody-Adams, 1995, p. 278).

Con ello, el autorrespeto se enmarca en unos criterios más amplios que el yo individual y, al hacerlo, da pie a una comprensión social, moral y educativa del sentido de valía propio. Razón por la cual el proceso de aprendizaje del vocabulario autorreferencial, la manera incorporar las expectativas de la sociedad y de construir y expresar las emociones, el pensamiento y la justificación de las acciones se tornan objetivos formativos esenciales para un autorrespeto pleno.

En este capítulo se han presentado las discusiones sobre el autorrespeto con el objetivo de clarificar el carácter reflexivo que puede adoptar este valor. Es decir, comprenderlo desde una posición en la que el objeto de respeto y el sujeto que respeta coinciden en un yo respetuoso-respetado. Este fenómeno ha centrado la discusión en la filosofía moral, la cual pretende comprenderlo como una creencia que juega un papel crucial en la teoría moral, política y educativa y que, además, conduce a identificar algunos rasgos del

carácter como las virtudes, de manera que son inseparables del autorrespeto (Dillon, 1995).

Las cuatro perspectivas que se presentan sobre el autorrespeto llevan a situarlo como un comportamiento o valor encarnado en una acción resultante de una valoración previa. Por ello, surge a partir del cuidado de uno mismo y como criterio que deriva del propio talento (Sennett, 2003). El respeto por uno mismo es una respuesta obligada o guiada por el resultado de una estimación que puede ser objetiva o subjetiva, egoísta o trascendente, psicológica o moral y que adquiere una importancia crucial en la consideración de la valía propia como persona. Además, las distinciones sobre el tipo de valores o características del comportamiento respetuoso llevan a entender el autorrespeto desde la óptica del carácter personal y como un aspecto estable y duradero de la personalidad que, sin embargo, tiene bases más allá de la propia individualidad.

Esta aproximación al autorrespeto destaca su complejidad y nos permite dar cuenta de que no son los mismos criterios los que limitan el concepto de respeto y de autorrespeto. No en vano se ha subrayado su carácter psicológico —en el respeto a los demás la expresión de un comportamiento respetuoso es necesaria y suficiente, mientras que en el caso del autorrespeto no está tan claro— y las dificultades que surgen cuando una persona es al mismo tiempo sujeto y objeto de las deliberaciones, valoraciones y acciones.

El autorrespeto parece tener interesantes consecuencias a nivel de los valores, las virtudes y los marcos de comprensión y expresión de lo que se espera de las personas en un contexto social. Este carácter más amplio del autorrespeto salva del egoísmo y del solipsismo que pueden tener las aproximaciones aisladas de la autovaloración. Por esta razón es coherente que las instituciones pretendan la formación, la promoción y la estructuración del respeto por uno mismo a través del favorecimiento de la autoestima (Moody-Adams, 1995), la autonomía (Darwall, 1995) y la agencia.

3.3. El respeto como mirada atenta

Lo que hace que un gesto, una mirada o una decisión sean respetuosas tiene que ver con la forma de la acción más que con su objeto. Este capítulo está centrado en comprender el respeto como un movimiento ético basado en el ejercicio de mirar atentamente que resignifica el sentido etimológico de este valor moral.

Aquí nos guiaremos principalmente por *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología* (2006) de Josep Maria Esquirol y por la aproximación ética de Iris Murdoch en la *Soberanía del bien* (1970) para presentar las razones por las cuales la mirada es sinónimo de respeto, para examinar las bondades de mirar atentamente y para analizar el interés que despierta esta aproximación al mundo en un contexto en el que el ser humano es fundamentalmente *cosmopoiético*. La mirada atenta se sitúa como el punto de partida de la ética del respeto que, a nuestro juicio, tiene unas consecuencias pedagógicas y escolares especialmente relevantes.

3.3.1. El sentido del respeto como mirada atenta

La defensa del respeto en la era de la ciencia y la tecnología propone una mirada concreta del mundo que recupera una actitud moral poco estudiada. El respeto se sitúa en el centro de una cosmovisión diferente a la tecnocientífica, sirviendo de resistencia ante la visión hegemónica y alejándose del carácter superficial, unidimensional y desequilibrado de nuestra sociedad (Esquirol, 2006), lo que es posible únicamente gracias al aspecto relacional del respeto que nos vincula con otros y con el mundo.

La mirada atenta supone un ejercicio repetido de volver sobre las cosas para poder verlas con claridad y sin automatismos, considerándolas en sí mismas. Es por eso que la mirada atenta se convierte en un movimiento de significación moral que no sólo tiene importancia a nivel individual, sino que se considera necesaria para la existencia de las sociedades.⁷²

⁷² De hecho, uno de los capítulos del libro de Esquirol tiene como título *No hay sociedad sin respeto*, en el que destaca la ausencia de respeto como un mal síntoma de cualquier sociedad. Con el mito de Prometeo, Esquirol enfoca nuestra atención hacia el carácter fundante del respeto y lo sitúa al mismo nivel de la técnica: Los seres humanos que habían sido dotados de la capacidad técnica y del fuego, aún no podían vivir en sociedad, sino que fueron necesarios el respeto (*aidos*) y la justicia (*diké*), regalos de Zeus, para la creación de las ciudades.

Esta forma de entender el respeto como mirada atenta lo sitúa como una actitud que orienta la visión, es decir, como una forma profunda y rica de mirar el mundo en el que vivimos que, además, contrarresta la indiferencia, la posesión y el consumo que caracterizan las grandes tendencias actuales. A través del respeto se puede establecer un diálogo con estas perspectivas y proponer un lugar de resistencia ante la distancia excesiva y ante su supresión total, proponiendo una proximidad que es consciente y cuidadosa.⁷³

Respeto: un movimiento de distancia adecuada

La mirada atenta es un movimiento que busca su adecuación. La mirada respetuosa entraña un juego de distancias que nos acerca lo suficiente para ver y nos mantiene suficientemente alejados para no inmiscuirnos. De ahí que el respeto sea un ejercicio que se lleva a cabo desde la distancia, desde un lugar que nos permite estar separados del objeto de nuestra mirada al mismo tiempo que nos une en una relación. Por eso, la mirada atenta separa y vincula con el mundo, reconociendo a los demás y su autonomía.

En este juego de aproximación y distancia es posible vincularse con los otros y captar su singularidad y valor, pues es un movimiento de vida que respeta lo que es concreto, acercándose a las personas, a las situaciones y a los espacios, siempre particulares y singulares. Lo respetado es limitado y específico. Por eso, el respeto a lo abstracto se da «siempre a través del respeto a lo concreto: así, el respeto a la Humanidad depende del respeto a las personas concretas» (Esquirol, 2006, p. 59). Así pues, las grandes ideas, valores e imaginarios pueden merecer el respeto de las personas, motivar actitudes de responsabilidad y promover intercambios desinteresados siempre, eso sí, a través de las acciones y objetos tangibles en los cuales dichos universales quedan representados.

El movimiento del respeto se diferencia de otros vínculos similares por su carácter antiutilitarista. El acercamiento de la mirada atenta no tiene una finalidad y tampoco persigue un beneficio, más bien mueve la obligación moral o el sentido de responsabilidad ante un ser autónomo y digno. En este sentido, la mirada atenta nos implica de una manera

⁷³ Esquirol explora este movimiento o sentido de vida en *La resistencia íntima* (2015) a partir de una filosofía de la proximidad, una posición respetuosa cuya esencia es el juego de distancias.

que no es excesiva⁷⁴, pero que tampoco busca tranquilidad, eficacia o cobijo; aumenta la propia vulnerabilidad, es decir, la sensibilidad y la posibilidad de verse afectado por el otro (Esquirol, 2006). Así, la mirada atenta busca una distancia justa desde la cual se puede advertir aquello que merece ser respetado, estableciendo una proximidad intermedia entre la fusión y la lejanía.

La proximidad adecuada diferencia el respeto de la violencia, pero también del amor. Para encontrar la distancia justa «Hay que estar muy atentos para saberla encontrar; no hay medidas canónicas que nos puedan servir ni métodos de cálculo; en cada caso su hallazgo dependerá de nuestra capacidad para percibir y para atender» (Esquirol, 2006, p. 63). Como la distancia justa no es siempre la misma debe aprenderse, tantearse y experimentarse en cada situación. Por eso, en ocasiones, el respeto tiene que ver con ser sensible, con mirar sin tocar, con abstenerse de manipular, juzgar o dominar.

La mirada atenta es la que respeta

Entender el respeto como una mirada de justa distancia es volver a su definición etimológica porque supone la repetición o la insistencia de la mirada; con ello, el respeto significa tanto la mirada como su resultado: es forma, medio y fin. La repetición de la mirada permite ver con claridad lo que está implícito y se insinúa, dar cuenta de aquellas cosas que, al ser bien miradas, pueden ser tenidas en consideración. De ahí que se tenga la «Sospecha y promesa de que el esfuerzo de mirar de ese modo no es en vano, pues lo que nos rodea anida lo digno de ser tenido en cuenta, lo valioso y lo que tal vez pueda orientarnos en nuestra vida» (Esquirol, 2006, p. 66).

Todos los sentidos y, especialmente, la vista, a través de la mirada, nos abren al mundo que está a nuestro alcance.⁷⁵ El sentido de la vista tiene en nuestra sociedad un papel relevante por encima de todos los otros sentidos, pues la mirada ofrece una parcela del mundo a la vez que hace una invitación: ver ofrece una posibilidad, habilita y permite. Por eso el ver es poder, lo visto se incorpora en el campo de acción, de lo posible y de lo

⁷⁴ El exceso de acercamiento suprime toda distancia y aparece la violencia. Por eso la eliminación del espacio entre dos personas supone unos intereses contrarios al respeto.

⁷⁵ En Occidente, el mundo a nuestro alcance es aquello que se puede mirar. No en vano la sabiduría griega depende de la intuición, la mirada y la claridad mientras que otras, como la judía, se escucha (Esquirol, 2006).

que está al alcance de la mano. En este sentido, la vista es pragmática; da utilidad a las cosas y nos permite manipularlas, por eso se considera como el «principio de la técnica» (Sennett, 2003).

No obstante, sin dejar de la primacía de la vista en nuestra cultura, el respeto pretende dejar de considerar la vista como un recurso. Esto significa que la mirada atenta deja de tener un carácter eminentemente práctico y utilitario y proporciona una visión que, tornándose más profunda y trascendente, abre el mundo y permite el reconocimiento y el cuidado.⁷⁶ Como el mundo no se muestra automáticamente es menester aprender a mirar bien, a tener en consideración y esmero, lo que implica tiempo y esfuerzo, sobre todo cuando nuestra sociedad acostumbra a ver de forma superficial, perdiendo lo esencial:⁷⁷

Si el sentido lo diese ya la imagen de lo que vemos, bastaría con mirar. Pero puesto que no es así, hay que hacer hincapié en el camino que nos lleva a *mirar bien*, lo que significa: *a leer bien lo que se nos muestra*. (Esquirol, 2006, p. 69)

La mirada se aprende con el ejercicio, buscando ir más allá de la visión inicial, repitiendo, concentrando la atención, buscando los detalles, deteniéndose en lo sencillo y en lo habitual y evitando las posibles distorsiones visuales. Todas estas cosas no sólo permiten aprender a mirar, sino que hacen que la mirada adquiera un carácter moral, respetuoso, despojándola de cualquier sentido utilitario que pueda tener.

Pero aprender a mirar no sólo implica el ejercicio de unas ciertas actitudes o disposiciones, sino, sobre todo, una postura relacional. La mirada por si sola convierte a las personas en el centro del mundo; el que mira es el punto de partida de la percepción de lo circundante. La mirada atenta, por ende, se da cuenta de que hay otros centros de percepción, centros sensibles que conforman un mundo que mira y que, a la vez, es mirado; aprehender el respeto como mirada atenta implica darse cuenta de ello y descentralizarse, ser consciente de la propia pequeñez y finitud.

⁷⁶ Además, es una mirada que no se enfrenta con la palabra. Estar atento implica también la escucha, la espera y la distancia, actitudes importantes para el diálogo (que, más adelante, se presenta como uno de los ejercicios que promueven el carácter atencional de la mirada).

⁷⁷ De ahí que en esta tesis se busque dar luz a las oportunidades, consecuencias e implicaciones pedagógicas que la ética del respeto llevan consigo.

La atención es esencial de la mirada respetuosa

El carácter relacional de la mirada atenta significa que no cualquier forma de mirar es sinónima de respeto. La mirada que atiende es aquella que tiende hacia, que se estira para estar próxima a alguna cosa y que permite estar presente.

La atención es un elemento esencial en la mirada respetuosa (Murdoch, 1970). Es el proceso que permite seleccionar entre la diversidad de elementos, centrarse en una o en varias de las opciones y mantener en ellas cierta intensidad de actividad mental.⁷⁸ La atención es relevante en tanto que es una capacidad que vuelca a las personas hacia el mundo. Según los planteamientos de Simone Weil (Paris 1909-Ashford 1943) sobre la teoría de la atención, el movimiento atencional vacía al sujeto de sí mismo y lo pone en disposición de algo que lo llama; en ese momento se suspende su intención y se deja llevar por el objeto, se admira, deleita y aprecia la belleza.⁷⁹

Por esta razón, Weil afirma que la atención es el objetivo mismo de la percepción estética y comunicativa (Otón, 2009). Atender es ser liberado de toda la energía intencional y del interés útil que las cosas del mundo tienen. A través de la mirada atenta se renuncia al propio pensamiento, deseo e imaginación, centrándose totalmente en la percepción el objeto, suspendiendo la voluntad y la acción. Es en este sentido que la práctica de esta forma de mirar saca al sujeto de sí mismo y del egoísmo que lo lleva a centrarse en los propios pensamientos, ideas y emociones; la atención lo arroja y concentra en el exterior, en la belleza y el valor.

⁷⁸ La atención es una capacidad que se divide. Por eso, el *multitasking* no permite una atención tan profunda en todos los focos atencionales; la mayor intensidad atencional es sólo posible cuando hay un solo foco, cuando la persona está concentrada en una sola actividad o ejercicio (Goldstein, 2010).

⁷⁹ El vaciamiento de la intencionalidad ante los objetos es imprescindible para la atención. Por ejemplo, atender un cuadro no significa hacer un uso de él, sino, más bien, es ponerse en frente y mirarlo sin finalidad, permitiendo que el cuadro «haga algo en nosotros» (Esquirol, 2006, p. 78). Es decir, la atención nos conecta con el mundo y la mirada, la escucha y el recibimiento sirven para establecer el primer vínculo. Sin embargo, no es siempre clara la manera de iniciar el contacto con el mundo; por eso la pregunta por el respeto está íntimamente ligada a las propias actitudes intencionales, una idea que se trabaja en algunos apartados del *Capítulo I.5*.

De ahí que quien mira atentamente se deja llevar por aquello que mira y se sumerge plenamente en lo que puede decir. La apertura real permite establecer una relación duradera. En palabras de Simone Weil:

Los valores auténticos y puros de lo verdadero, lo bello y lo bueno en la actividad de un ser humano se originan a partir de un único y mismo acto, por una determinada aplicación de la plenitud de la atención al objeto. (Weil, 1994, p. 156)

No obstante, sólo el interés intrínseco del objeto o de la obra puede desencadenar una atención auténtica. A este tipo de atención se refiere Walter Benjamin (1991) cuando distingue los dos tipos de atención e interés que se pueden tener sobre las obras de arte: El interés desinteresado, que atrae una atención nueva por parte del receptor, y la atención interesada, cuando hay un interés existente. La primera es una atención auténtica en la que el interés surge en el mismo encuentro con el objeto. La segunda es una atención de utilidad en la que existe un interés previo al encuentro o vínculo con el objeto. Por lo tanto, la mirada atenta que es sinónima de respeto es aquella guiada por una atención auténtica y no utilitaria según la distinción de Benjamin. De ahí que mirar atentamente para usar algo como medio no sea respetuoso ni tampoco una muestra de atención real.

La relación recíproca que se necesita para el respeto y la atención requiere un intercambio que vuelve al sujeto hacia fuera y le permite salir de su ensimismamiento (Larrosa, 2020). En este mismo sentido, Esquirol afirma que la mirada atenta es ética, puesto que se trata de una mirada desinteresada que se aproxima al mundo y a las personas mostrando un interés real y genuino.⁸⁰ Por eso, Weil sostiene que la formación de la facultad atencional es el más verdadero y único objetivo de los estudios: «La enseñanza no debería tener otro fin que el de hacer posible la existencia de un acto como éste mediante el ejercicio de la atención [refiriéndose al surgimiento de los valores auténticos]. Todos los demás beneficios de la instrucción carecen de interés» (1994, p. 156).

⁸⁰ Atender se convierte en un acto moral que implica la totalidad de la existencia humana, poniendo a las personas en una sintonía vital que les permite llevar a cabo el acto de contemplar el mundo. Por eso, atender es «experimentar el atractivo de algo distante» (Weil, 1994, p. 182), algo diferente a la propia persona y que reclama la atención.

La formación en la atención y en el interés genuino requiere pausa y lentitud. Sin embargo, el continuo movimiento de las sociedades contemporáneas, cada vez más aceleradas, no nos lo permite; la intensidad de la percepción necesaria para ver bien sólo se consigue al detenerse (Han, 2023). Por eso, es un privilegio poder contemplar lo cotidiano y prestar atención a aquellas cosas que, por familiares, han dejado de tenerse en cuenta; la atención que agudiza y amplía nuestra percepción requiere de espacios libres y flexibilidad (Esquirol, 2006).

A diferencia de lo que parece, la atención no constriñe y aísla el foco de atención, sino que es un movimiento necesariamente flexible que incorpora los objetos para estimarlos en su totalidad. En la atención, por paradójico que parezca:

el esfuerzo requerido por parte del sujeto no supone un aumento de su estar presente sino más bien su menoscabo o vaciamiento y su apertura hacia lo otro. [...] es un disponer espacio para el recibimiento o bien un dar entrada al objeto atendido, a aquello a lo que la atención se enfoca. (Esquirol, 2006, p. 77-78)

El vacío deja lugar para lo otro, olvidando la rigidez en aras de la flexibilidad. Además, la atención no sólo supone focalizar o abrir, sino que invita a la adecuación; «En algunas ocasiones, con mucha apertura no se percibe nada; en otras, con excesivo enfoque, tampoco. Hasta pudiera ocurrir que la atención óptima fuese un equilibrio entre una y otra» (Esquirol, 2006, p. 79).

En definitiva, la atención de la mirada respetuosa conduce a un comportamiento ético que nos conecta con el mundo y nos da oportunidades para admirar, preguntar y dialogar. Estas últimas sirven para ejercitar e incrementar la atención y, por tanto, mejoran la posibilidad de mirar atentamente.

El ejercicio de la atención: admirar, examinar y dialogar

La mirada atenta al mundo nos cuestiona e impulsa al conocimiento, tanto que convierte al mundo en un interlocutor. Ante la mirada atenta, el objeto se revela y, según la actitud del observador, se muestra como digno de asombro o como un problema (Esquirol, 2006). Aunque ambas formas de revelación del mundo derivan en un proceso cognoscitivo, la mirada de la cual parten no es la misma.

En el caso de la admiración o del asombro, habrá que diferenciar cuál es auténtico y cuál es prefabricado y comercial. El asombro auténtico tiene que ver con la acción de ‘mirar

hacia' —literalmente *ad-mirar*— lo que es valioso, mientras que el segundo, tan común en la sociedad del espectáculo y de las masas, se da ante lo vistoso (Esquirol, 2006). Por supuesto, el que interesa al respeto es el primero, aquel que se da ante lo realmente valioso, ante las cosas que tienen valor por sí mismas y que, por tanto, merecen un trato especial.

Pero no es fácil saber qué es realmente lo valioso. Ya desde antiguo se afirma la confusión de admirarse con demasía ante cosas que no son dignas de ello y, al contrario, de desestimar otras que sí merecen la admiración. Por eso, y para buscar resolver esta dificultad, la mirada y la atención han de cultivarse: se ha de aprender a asombrarse ante lo sencillo porque es en lo común donde destaca la agudeza de la mirada y la atención (Murdoch, 1970).⁸¹ Esto tiene sentido porque el asombro lleva a la atención y, al mismo tiempo, cuando se está atento hay mayores posibilidades de asombrarse y admirarse: Ambas forman parte de una relación que se retroalimenta aunque no por inercia, sino por esfuerzo y ejercicio; la inercia, contrariamente a lo que puede pensarse, nos despiden de este movimiento circular. No es posible el asombro sin atención.

En esta espiral también se debe incluir la pregunta y el examen. Así, atención, asombro, pregunta y examen se convierten en elementos sobre los que se vuelve una y otra vez mientras se enriquecen: la pregunta sin respuesta no acaba con la admiración, sino que

⁸¹ Un aprendizaje que también requiere de la diferenciación entre la *admiración de* y la *admiración a*, que implican respuestas o actitudes diferentes. En palabras de Esquirol, «Lo primero viene a coincidir con el asombro, la sorpresa, la maravilla, la extrañeza, el pasmo... Lo segundo, en cambio, con el reconocimiento de alguna excelencia propia de una persona, un acto o una institución. Podríamos llamar a la primera admiración teórica y a la segunda práctica, a la primera especulativa a la segunda moral» (2006, p. 87). Así, la primera parece tener un carácter reflexivo (puesto que es el yo el que se admira) en el que la acción recae sobre la propia persona, mientras que la segunda saca a la persona de su propio ego y la dirige hacia los demás, de ahí la relevancia que puede tener en términos morales.

Por otra parte, se puede diferenciar el *asombro por* y el *asombro de que*: el primero es el asombro ante algo y el segundo, ante un hecho. Estos dos se dirigen hacia la pregunta, el conocimiento y la razón; una vez el objeto del asombro se convierte en algo sabido desaparece el asombro porque ya se tiene respuesta a las preguntas que suscitaba. Aunque los límites del asombro no son claros, es sabido que junto con la admiración son detonantes de la atención, la reflexión y el conocimiento (Esquirol, 2006).

Además, si el conocimiento parte del asombro y la admiración es más respetuosa con el objeto, se presupone que hay algo que no es posible conocer y, por eso, se reconoce la imposibilidad de una aprehensión completa.

mantiene la atención, abre el mundo y genera dudas que mueven hacia nuevo conocimiento. Esta espiral de la interrogación modifica simultáneamente al sujeto que pregunta y al objeto de la pregunta: al primero por su cambio en la mirada, al segundo por el florecimiento de su problematicidad, una *metanoia* que lo vuelve cuestionable (Esquirol, 2006).

Bajo esta perspectiva, las cosas que son objeto de la pregunta se abren y devienen, por eso, más frágiles, flexibles y menos sólidas. Esta vulnerabilidad de los objetos del mundo despierta una responsabilidad por parte del sujeto desde el mismo momento de la pregunta. En otras palabras, «La pregunta supone, en definitiva, un poner al descubierto la problematicidad esencial de las cosas, lo que, a su vez, significa la ruptura de la normalidad» (Esquirol, 2006, p. 92).

La admiración incita la investigación y el examen subsiguiente. Y ambas suponen una transformación en la atención. El examen acogido por la mirada atenta se entiende como una observación meticulosa, una comparación de diferentes posibilidades y su equilibrio; lo que en la filosofía también ha sido llamado *crítica*. En este sentido, la mirada atenta no sólo es aquella que guarda distancia, cuida y encarna actitudes de respeto, sino que al mismo tiempo se contiene en términos cognoscitivos, limita la búsqueda y el escrutinio del objeto de la atención.

Otra de las formas de la práctica de la atención, que sirve como prólogo, acompañante y consecuencia a las anteriores —la admiración y el examen—, es el diálogo. El diálogo es un intercambio atencional en el que no importa tanto el habla, sino, sobre todo, la escucha. Por eso, todo diálogo empieza realmente con una conversación que transforma al otro y que dispone a la escucha, «Quien de verdad *entra en una conversación* entra, realmente, en una *conversión*» (Esquirol, 2006, p. 96). Así, en el diálogo, más que la argumentación que busca decidir o convencer se concede importancia a las nuevas perspectivas y a las miradas más profundas y alternativas sobre aquello que se conversa. En el intercambio dialógico se suman la admiración y el examen en una relación en la que predomina la mirada atenta.

El respeto cumple un papel fundamental en la era de la ciencia y la tecnología

La definición del respeto como mirada atenta resulta relevante en cualquier momento histórico, pero su necesidad se agudiza en la era de la ciencia y la tecnología⁸², porque sus características —como la excesiva pragmaticidad, el bombardeo mediático y el movimiento constante— son, al mismo tiempo, vías hacia su propia destrucción. De ahí que la distancia, la pausa y el cuidado que ofrece la mirada atenta se conviertan en un camino moral y ético fundamental.

La técnica y la ciencia destacan los poderes únicos, inéditos y decisivos del ser humano que, por la potencia que conllevan, deben traducirse en la responsabilidad de orientarlos adecuadamente.⁸³ Estos poderes, adquiridos con el auge de la técnica, parecen haber dejado atrás a la naturaleza al haberse sobrepasado por el poder más fuerte de las leyes humanas, las cuales, sin embargo, están edificadas sobre la naturaleza entendida como *nomos*. Es por esta razón que la naturaleza es vista como orientación y límite de la vida humana, como fundamento del poder humano que le permite construir y construirse; concepción en la que se vuelven decisivas otras experiencias como la fragilidad, el peligro y la responsabilidad.

El dominio progresivo de esta naturaleza hace que la consideremos cada vez menos sagrada, menos misteriosa y menos necesaria; lo natural deja de ser un lugar mágico, que sorprende, que cuida secretos y que vela por el equilibrio. Este progreso constituye un sistema en el que no hay espacio para la ciencia desinteresada: la ciencia y la técnica se trasladan al campo de la aplicabilidad del saber teórico. Por eso, la vanagloria de las creaciones humanas por parte de la óptica tecnocientífica no representa los valores del respeto como mirada atenta.

⁸² Nuestra era está, sin duda, caracterizada por la ciencia y la tecnología, ya «Lewis Mumford, Bertrand Gille, Karl Jaspers, Martin Heidegger, José Ortega y Gasset, Ernst Jünger, Jan Patocka, Jaques Ellul, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Michel Foucault, Hans Jonas [...] han visto en la técnica la esencia de nuestro tiempo, el elemento que mejor expresa el marco y el fondo de la realidad que es la nuestra» (Esquirol, 2006, p. 27).

⁸³ Sobre todo, cuando el poder tecnocientífico ha aumentado tanto desde el siglo pasado (no sólo en términos cuantitativos sino cualitativos) que se ha denominado revolución cibercientífica, informática o digital.

A raíz de estas tendencias surge la responsabilidad como una consecuencia necesaria ante estas creaciones, como una fuerza resistente al poder de la técnica que protege los valores y las posibilidades de la naturaleza. Por más que se afirme lo contrario, la tecnociencia tiene una intencionalidad intrínseca que busca modificar el mundo, volverlo productivo y operativo: «Por ello las cuestiones éticas no sólo tienen que ver con aplicaciones; sino con la misma base de la investigación tecnocientífica» (Esquirol, 2006, p. 41).⁸⁴

Razones como esta nos conducen a la afirmación de que, actualmente, la técnica no es tan neutra como podría parecerlo. A mediados del siglo XX los instrumentos se consideraban éticamente neutros y, por tanto, la técnica entendida como un conjunto de instrumentos también lo era. Sin embargo, en la era tecnocientífica, el desarrollo tecnológico está ligado al sistema productivo y a proyectos humanos que son éticamente significativos; con ellos, la ética amplía su universo de aplicación e incide en un campo en el que anteriormente no tenía jurisdicción.

En estos campos, la mirada atenta cambia la forma en la que el mundo se revela, modifica las formas de mostrar, de manifestar y de hacer presente lo importante. En otras palabras, proporciona un carácter ético a las particulares maneras de ver el mundo porque, desde el inicio de la ciencia moderna, estas formas de la técnica presuponen que el conocimiento del mundo se da a través del método científico e instauran la creencia de que conocer es dominar. Estas aproximaciones científicas, ausentes de ética, conducen al desencanto de los objetos de conocimiento y a su manipulación antes que a la magia, la sensibilidad y el secreto (Esquirol, 2006).⁸⁵

⁸⁴ Así, sus vínculos con el sistema económico son decisivos; dejan de guiarse por intereses científicos o técnicos y obedecen a la voluntad del mejor postor, dando lugar a una óptica mercantilista y neoliberal que termina decidiendo qué se investiga y en qué merece la pena la inversión del estudio y del tiempo. Con un enfoque derivado de esta premisa se recoge en la segunda parte de esta tesis (*Capítulo II.5.3*) los discursos mercantiles sobre la escuela.

⁸⁵ Lo que antes era digno de respeto está olvidándose y progresivamente desaparecen las fuerzas ocultas, los poderes mágicos y las divinidades que eran objeto de respeto antaño. Esto porque la mirada implícita de la tecnociencia considera el mundo como un recurso y se revela como un almacén lleno de existencias. La propuesta del respeto busca una mirada que se acerque a los ojos del poeta, del caminante o del pintor (Esquirol, 2006) o, en otras palabras, del artesano (Sennett, 2009). Entendiendo una forma diferente de mirar que hace que las cosas se revelen de una forma otra.

Por lo anterior, la atención sirve para transformar la mirada, cambiar el lenguaje y acercarse al mundo de una manera diferente.⁸⁶ Lo que, sobre todo, es relevante cuando el contexto en el que se vive tiende hacia una dirección contraria al respeto, puesto que tiende a generalizar, utilizar, determinar y eliminar cualquier distancia sin siquiera detenerse.

3.3.2. Lo común en lo que merece respeto: lo percibido por la mirada atenta

La mirada atenta y el cambio de percepción son necesarias para el respeto, pero no todo lo que podemos mirar merece respeto. En ocasiones, la palabra ‘merecer’ se ha entendido en términos de dignidad. Por ejemplo, cuando se dice que alguien es digno de respeto. Por eso, se crea un vínculo entre la dignidad y el respeto que se ha sostenido utilizando conceptos como autonomía, cuidado y valor en sí mismo.⁸⁷

Aun con estos conceptos, no es fácil distinguir aquellas cosas que son dignas de respeto, sobre todo, porque no hay tal cosa como categorías del respeto. Ya que el respeto implica acercarse a lo concreto y situar la atención sobre lo singular, no es posible identificar unas categorías universales sobre aquello que merece respeto. Sin embargo, con la guía de *El*

⁸⁶ Según la forma en cómo se revele el mundo y los valores de la mirada se corresponden con el lenguaje utilizado para referirse a él.

De ahí que, en la segunda parte de la tesis, nos refiramos a los diferentes lenguajes o discursos sobre la escuela, pues muestran diversas miradas y formas de aproximarse a ella (*Capítulo II.5*). Con el fin de entender qué tipo de mirada profesan sobre la realidad y cuáles son los valores que les sirven de estandarte, debemos fijarnos en su expresión, en los discursos.

⁸⁷ Cuestiones en las que nos detendremos más adelante y a las que se dedican algunas páginas en el *Capítulo I.4 Universo conceptual del respeto*. Sin embargo, es necesario notar que tradicionalmente se ha considerado la dignidad de las personas, a diferencia de las cosas que tienen valores fluctuantes y relativos; afirmando, así, la dignidad de las personas y el precio de las cosas.

En este vínculo entre respeto y dignidad, la teoría del respeto defendida por Josep Maria Esquirol busca ser poco restrictiva. Es decir, que aunque se dé un lugar privilegiado a los seres humanos en las relaciones respetuosas (derivado de su dignidad), no se excluye de esta relación a los animales, ni a la naturaleza, ni a los productos de la actividad humana (como las obras de arte) porque se pueden respetar las cosas y las situaciones de manera independiente a su vinculación con lo humano (Esquirol, 2006).

De esta ampliación del universo del respeto se deriva, en esta tesis, la necesidad de respeto a la escuela; no sólo a las relaciones interpersonales dentro de ella, sino a la escuela en tanto que construcción humana. Esto quedará detallado en la tercera parte de la tesis.

respeto o la mirada atenta nos referimos a tres aspectos que pueden iluminar esta cuestión: la fragilidad, la cosmicidad y el secreto.

La fragilidad: cuidado de lo vulnerable

La fragilidad es una característica de las cosas que merecen respeto. Con esta palabra nos referimos a la posibilidad de sufrir o ser herido. Ser frágil es una de las características de los seres humanos, pero también de aquellas cosas que pueden ser modificadas o influidas por su poder. Ante esta fragilidad o vulnerabilidad la mirada atenta se ofrece una acción adecuada, vigilante y alerta al bienestar del otro.

La fragilidad que se atribuye a las construcciones humanas, entre ellas a las instituciones o las obras de arte, nos lleva a ser más responsables con ellas. Entender, por ejemplo, la democracia, el sistema político y la familia como instituciones frágiles nos encamina a un esfuerzo por mantenerlas.⁸⁸ Instituciones cuyo frágil carácter exige respeto y responsabilidad a la vez que invitan a considerar la belleza de su condición mortal y vulnerable. Por eso:

Es obvio que al visitar el Museo de El Prado, no hay que tocar la tela de un cuadro de Goya sino sólo aproximarnos guardando la distancia —y no solamente por una cuestión de perspectiva, sino para evitar que la pintura le pase lo mismo que a la amapola. (Esquirol, 2006, p. 127)

Sin embargo, hay cosas que no son construcciones humanas que se vuelven más frágiles precisamente por nuestra capacidad de vulnerarlas. Es el caso de la naturaleza: tan frágil como el planeta en el que vivimos. De ahí la actual y progresiva toma conciencia sobre su fragilidad que impone la preocupación creciente por el calentamiento global, el cuidado de la naturaleza y el hiperconsumo. El hecho de considerar la fragilidad del mundo y de las personas es el primer paso para tratarlas con respeto y para proponer otras configuraciones sociales e institucionales que sean coherentes con su condición vulnerable.

⁸⁸ En este sentido, la escuela puede entenderse como una institución frágil, tanto como cualquier otra institución humana que, aunque parezca grande y fuerte, es mortal, tal y como son sus creadores.

La cosmicidad: agradecimiento de la armonía

La cosmicidad es el segundo factor que conduce al respeto. Este término incorpora con una visión alternativa la capacidad técnica de los seres humanos a la ética del respeto. La cosmicidad es un adjetivo que se predica de las cosas y las situaciones que son armónicas, ordenadas, equilibradas y ajustadas. Por eso, los sentimientos que se expresan ante ella son de admiración, placer y serenidad.⁸⁹ De ahí que el ser humano sienta gozo al percibir y situarse en la cosmicidad; un gozo que no sólo es un sentimiento estético, sino que amerita un cierto agradecimiento por estar en una situación favorable en la vida (Esquirol, 2006).

El agradecimiento que se despierta por las armonías de la naturaleza y por aquellas creadas por los seres humanos se traduce en un comportamiento respetuoso. Porque no sólo se atiende a lo que ya es cósmico, sino que, en tanto que las personas son capaces de producir orden y cosmicidad, de organizar y crear armonía, se afirma el carácter *cosmopoiético* del ser humano. Esta cualidad lo caracteriza como creador de cosmos y, en este sentido, se debe incorporar la capacidad técnica humana en el universo del respeto.⁹⁰ El respeto por la cosmicidad, pues, se amplía al ser humano porque además de adaptarse a las situaciones del mundo puede construirlo; las ciudades y las instituciones, que son algunas de sus creaciones armónicas, edifican un mundo en el que los seres humanos se vuelven cada vez más humanos (Esquirol, 2006).

Sin embargo, los órdenes creados por el ser humano son tan perecederos como su creador, se desgastan y tienden a la decadencia y a la desaparición. La entropía —la medida de desorden de un sistema— sugiere la tendencia de todas las creaciones humanas y justifica, por eso, la energía constante que requieren para mantenerse, luchar contra la decadencia y evitar la desaparición. En estos términos, el respeto sirve como una resistencia de las cosmicidades naturales, técnicas o artísticas ante su posibilidad de entropía o caos.

⁸⁹ Contrarios al miedo, la angustia y la inquietud que surgen del caos, tan presente en la naturaleza como el cosmos.

⁹⁰ «La actividad técnica es la creación de un orden con una determinada finalidad: la casa para disponer de un espacio para el recogimiento, el descanso y la intimidad; la ciudad para facilitar los intercambios económicos, culturales [...]; las tierras de cultivo para asegurar el sustento...» (Esquirol, 2006, p. 136-137) y, podríamos agregar nosotros, la escuela, cuya finalidad no es tan clara como la de las demás construcciones nombradas, pero a la que dedicaremos la segunda parte de esta tesis.

El secreto: lo que está oculto y fuera de nuestro alcance

La tercera fuente de admiración y, por tanto, de respeto, es el secreto. En la teoría ética del respeto el secreto se entiende como un misterio, como algo que permanece oculto y que se resiste a cualquier intento de conocimiento (Esquirol, 2006); lo secreto está cuidadosamente reservado. El secreto sugiere que, por un lado, hay algo en las cosas que no nos es accesible y, por otro, que lo oculto es lo esencial, lo valioso y lo digno de admiración.

En épocas anteriores, lo secreto se equiparaba con lo sagrado y esa era la razón por la que merecía respeto.⁹¹ Su carácter especial no sólo se da en virtud de que está oculto o velado, sino porque está al alcance de pocos; por eso, las cosas secretas o misteriosas son poco o nada conocidas. En este terreno fronterizo de poco conocimiento, en el que casi no puede hablarse, se establece un discurso límite entre lo conocido y lo desconocido; un terreno que, por paradójico que parezca —aún con la recomendación de Wittgenstein—, es el que ha sido ocupado por la filosofía (Esquirol, 2006).

Debemos respeto a lo secreto por su vínculo con lo sagrado y esencial, pero también debemos una actitud respetuosa a la sencillez de las personas y de las cosas. Por eso, la propuesta ética de Esquirol deja de lado todas las asociaciones de lo secreto con lo sagrado, que le dan un carácter místico, y, más bien, propone usar la palabra sin el lastre que tiene vinculado. Así, lo que es para percibir el secreto está en la atención y en el esfuerzo, pues no se muestra sin más.

En este sentido, el secreto nos lleva a los límites del conocimiento y a una perspectiva alternativa a la científica sobre lo que puede ser conocido; porque «no se trata sólo de la opacidad gnoseológica sino también de la riqueza ontológica» (Esquirol, 2006, p. 147) que el secreto tiene asociada. Por eso, el secreto invita a una visión epistemológica que evita las reducciones que agotan la realidad en el acto de conocimiento y, más bien, recalca limitaciones humanas para penetrar la realidad.

⁹¹ «Porque la característica fundamental de lo sagrado consiste, como el secreto, en ser aparte, en construir un mundo separado por estar investido en un valor intangible» (Esquirol, 2006, p. 149-150).

Desde la perspectiva de la mirada atenta, la fragilidad, la cosmicidad y el secreto merecen respeto. Estos tres términos, expresamente vagos —según las propias palabras del autor—, se atribuyen no tanto al objeto como al sujeto que las percibe, entendiendo así la mirada atenta como una mirada configuradora. Además, son tres rasgos que pueden atribuírsele a los animales, a las cosas y a las situaciones, ampliando el universo propio del respeto. Así pues,

En lo nuclear del respeto —y también de una teoría del respeto— se nos muestra ya una estructura dual, por un lado, el movimiento de la mirada atenta; por otro, la profundidad de la realidad misma, expresable a veces con los términos citados. El respeto resulta ser una de las mejores traducciones de la riqueza de la situación humana. (Esquirol, 2006, p. 152)

3.3.3. La mirada atenta configura una ética del respeto

Lo que se ha presentado hasta ahora en el capítulo *El respeto como mirada atenta* entiende el valor del respeto como una mirada esencialmente diferente a otras aproximaciones al mundo. Una aproximación ya no únicamente sociológica o filosófica, como en los capítulos anteriores, sino ética. Y, por eso, entender el respeto como mirada atenta deriva en una ética del respeto.⁹²

La ética del respeto o la filosofía del respeto —entendiendo la filosofía como forma de vida⁹³— destaca la vinculación radical entre el yo y el mundo a través de una actitud atencional del sujeto. Esta aproximación supone que hay cosas en el mundo que merecen ser respetadas —como la armonía, la fragilidad y el secreto— y, por eso, ofrece orientaciones teóricas y prácticas que nos conectan estrechamente con ellas (Esquirol, 2006). El concepto del respeto, a la luz de un marco ético, puede ser entendido como un

⁹² «La ética del respeto representa una novedad en el campo de la ética; una novedad porque si bien del respeto se ha hablado siempre, salvo Kant [...] no se ha ideado un planteamiento que lo tuviese por centro» (Esquirol, 2006, p. 25). Esto no significa que la propuesta de la ética del respeto sea totalmente aislada, sino que bebe de propuestas filosóficas y éticas como la filosofía socrática, la filosofía estoica, la filosofía de Kant, la ética personalista de Levinas y Ricoeur, sin olvidar los dos enfoques contemporáneos de la responsabilidad de Hans Jonas —trabajado más adelante en el *Capítulo 1.4.3*— y la ética discursiva de Habermas (Esquirol, 2006).

⁹³ En la línea de pensadores como Hadot, Carlier y Davidson (2009).

movimiento que contrarresta la indiferencia y la avidez de posesión y de consumo que caracteriza las sociedades actuales.

A continuación, presentamos algunas características diferenciales de la ética del respeto.

El respeto como el sentimiento central de la moralidad

La propuesta de la mirada atenta presenta el respeto como el centro de una concepción ética y del ejercicio de la moralidad que se construye en diálogo con las propuestas de éticas de Kant sobre el respeto en la *Crítica a la razón práctica* (1994) y en la *Crítica del juicio* (1981).⁹⁴ De ahí que se le ofrezca un lugar privilegiado al respeto como un valor que va más allá de la sola intelectualidad y que incluye el sentimiento.

La ética del respeto comparte con la ética kantiana la intención de salir del egoísmo, esto es, de proyectar a las personas más allá de ellas mismas. Intención que, en la ética kantiana, se queda como un mero intento porque falla, en último término, al reconducir la investigación de vuelta al yo racional (Esquirol, 2006). Esto mismo ocurre en las dos aproximaciones kantianas a la definición de respeto.

La primera definición aparece en la *Crítica de la razón práctica*. En ella se define el respeto como un «sentimiento a priori que viene a ser una especie de eco de la ley moral de la sensibilidad. [...] Como sentimiento de respeto a la ley moral, puede ser calificado asimismo de sentimiento moral» (Esquirol, 2006, p. 110). Sin embargo, como la razón es autónoma, el sentimiento de respeto no puede preceder a la ley moral, sino que el sentimiento debe ser posterior.

Es decir que Kant se centra en la moralidad de la razón, mientras que la propuesta de la ética del respeto sitúa el valor del respeto en un lugar central de la moralidad; con esto, el respeto no se queda en los fundamentos racionales que obligan el cumplimiento de la ley moral, sino que se amplía a los de carácter formativo.⁹⁵ Por eso, la ética del respeto no distingue entre estos fundamentos y fusiona la claridad y el sentimiento: la mirada atenta lleva al sentimiento y el sentimiento a la mirada atenta.

⁹⁴ Así como con la propuesta de Scheler en *Esencia y forma de la simpatía* (1957).

⁹⁵ Lo que sí ocurre en la ética kantiana, en la que el objetivo es el respeto a la ley moral que reside en la razón misma.

En el diálogo entre la moral kantiana y la propuesta de la mirada atenta, la primera deriva el respeto a las personas del respeto a la ley moral, mientras que la segunda ofrece otros puntos de partida como la fragilidad, la cosmicidad y el secreto. En el caso kantiano, el único objeto de respeto es la ley moral y las personas, en tanto que poseedoras de la ley moral, deben respetarse; su respeto está condicionado a la ley que encarnan.⁹⁶ De ahí que el respeto no se aplique a las cosas, que pueden suscitar miedo, amor o admiración, pero nunca respeto (Kant, 1994). El universo de cosas al que se debe respeto es, por tanto, diferencial en las propuestas que aquí se analizan. En el caso de Esquirol, es plausible e incluso deseable no restringir el respeto según las categorías kantianas, sino que animales y cosas, aparte de las personas, también pueden ser dignas de respeto.

Derivado de los razonamientos anteriores, el sentimiento de respeto kantiano es provocado «por la *idea* del deber o de la ley moral que anida en la propia razón» (Esquirol, 2006, p. 112); es decir, por razones internas a la propia persona. Por tanto, forma parte de una moral autónoma.⁹⁷ Como contraposición, en la ética del respeto se entiende el respeto como un valor relacional, un sentimiento que parte del diálogo de lo externo y lo interno, y que considera a cada sujeto y su singularidad. Así, el respeto

se desprende de las cosas singulares y menos a lo abstracto: a esa persona que está ante mí, a una obra de arte, a un árbol, a mí mismo. Son las cosas y los individuos en su densidad y concreción los que son objeto de respeto. (Esquirol, 2006, p. 112).

Con la segunda aproximación a la definición del respeto, Kant, en la *Crítica del juicio* (1981), sitúa, desde otra perspectiva, las cosas que merecen respeto en el terreno de la racionalidad. Así, por ejemplo, aunque lo bello y lo sublime se relacionan con las formas de los objetos, la belleza y la sublimidad son propias al espíritu que las siente y no a los objetos de la naturaleza que los produce; admirarse ante la belleza o lo sublime es sentir

⁹⁶ Según esto, las personas no son *per se* dignas de respeto, sino que lo son por la ley moral que pueden encarnar. Esta premisa extra en el argumento kantiano puede dar juego a múltiples cuestiones y a dilemas morales. Desde esta perspectiva, podríamos preguntarnos si las personas que no encarnan la ley moral o que aún no lo hacen merecen respeto, o qué implica esa ley moral encarnada y cómo llegar hasta ese punto. Cuestiones que, sin embargo, se escapan del alcance de la presente tesis.

⁹⁷ Es por esta fuente de la moralidad que se afirma que Kant no logra salir, pese a sus pretensiones iniciales, del egoísmo.

grandeza sobre su propio espíritu. Lo que lleva a pensar que el respeto dirige el sentimiento hacia afuera cuando, en realidad, es un reflejo. La moralidad kantiana, por tanto, está centrada casi por completo en la racionalidad y el mundo, por lo que su densidad y su riqueza quedan en un segundo plano, no siendo así en la ética del respeto.

Atención y elección

La propuesta ética del respeto considera la primacía de la atención sobre la elección. Esto quiere decir que desplaza el centro de gravedad de la teoría ética, que normalmente se encuentra en el juicio y la elección por influencia de Kant y del existencialismo,⁹⁸ y se le otorga importancia al momento previo de la acción. Así, la mirada atenta, respetuosa, se convierte en la etapa primera y fundamental de la moralidad (Murdoch, 1970). Por esta razón, el predominio atencional no descarta la decisión —que desde otras perspectivas suponía el momento supremo de voluntad y de expresión radical de la libertad—, sino que la considera como una parte más del proceso atencional.

El agente moral, en este tipo de éticas, es la persona capaz de fijar su atención y esforzarse para ver correctamente el sentido moral intrínseco. Pues la vida moral tiene más que ver con la capacidad de mirar bien y con cuidado que con una existencia auténtica que depende únicamente de la decisión. Por esta razón, el tiempo de la moralidad se extiende con la mirada y no quede reducida a un momento concreto de la decisión.

Como en el ser humano el deseo, la elección y la atención están vinculadas,⁹⁹ plantear una teoría ética en sólo una de ellas implica tomar la parte por el todo, saltándose el proceso por querer ir deprisa. Por eso, la propuesta ética del respeto anima a seguir el

⁹⁸ En estas corrientes, donde predomina la elección, la voluntad soberana del individuo lo vuelve solitario y lo aísla al mismo tiempo que lo considera libre y capaz de elegir; la voluntad es utilizada como la palabra clave de la moralidad. Lo que implica una postura que se enfoca en la búsqueda de una existencia auténtica, pero que no necesariamente crea vínculos con los demás (Esquirol, 2006).

⁹⁹ Siguiendo a Iris Murdoch (1970) en el texto *La soberanía del bien* nos encontramos con que es imposible desvincular la bondad del conocimiento, entendiendo éste como la percepción, exploración y discernimiento purificados de lo que sucede en el mundo (Rabassó, 2013). El vínculo entre estos dos supone que «El hombre es un ser que ve, que desea y elige conforme a lo que ve y que posee un control continuo y discreto sobre la dirección y la intensidad de la atención» (Esquirol, 2006, p. 103).

consejo de Wittgenstein e intentar lo más difícil;¹⁰⁰ detenerse para evitar la precipitación, volver a la sencillez y a la contención que se suele escapar en otras teorías éticas. En este sentido, la mirada atenta, una mirada que es ética en esencia, configura una aproximación concreta y respetuosa con el mundo a través de unas actitudes, conocimientos, formas y gestos que son especialmente interesantes y valiosos en el momento presente.

La ética del respeto: superar el egoísmo y salir del solipsismo

La elevación del respeto a una ética de la mirada atenta ofrece una respuesta ante el egoísmo y combate el solipsismo en el que la sociedad contemporánea se ha sumido. La mirada atenta es un antídoto contra algunas afecciones del yo moderno que, en algunos casos, adquieren la forma del egoísmo:

El perfecto egoísta no respeta a nada ni a nadie, no conoce lo que es el respeto, porque sólo piensa en sí mismo, porque su alicorta mirada está demasiado distorsionada por sus omnipresentes intereses, porque la alargada sombra de su yo se proyecta por todas partes, porque son tales las dimensiones de su ego que no le queda ningún espacio para percibir realmente al otro o a lo otro. (Esquirol, 2006, p. 105)

El egoísmo es contrario al respeto porque no deja mirar hacia ningún otro lado que el propio ego y no permite detenerse, prestar atención ni dirigir la mirada. Por eso, quien admira, quien respeta y quien atiende está en lucha contra el propio yo y se vuelve hacia afuera. Este impulso centrífugo libera al yo y lo proyecta a los demás en el ejercicio de la atención:

Porque cuando se atiende, el yo como que se anula fundiéndose con el objeto de la atención, rindiéndose ante la belleza y las exigencias del otro. La ética del respeto, pues, se enfrentaría al egoísmo con un planteamiento más epistemológico que metafísico, lo cual es una ventaja, por permitir que, a posteriori, pueda aliarse a concepciones del mundo de muy diversa índole. (Esquirol, 2006, p. 107)

A través de la atención auténtica el yo singular y separado deja de importar y surge una postura totalmente desinteresada. Cuando esto ocurre surge la moralidad, es decir, el

¹⁰⁰ El consejo de Wittgenstein invita a detenerse, es decir, evitar la precipitación y contentarse con una descripción que soluciona la dificultad, sin necesidad de buscar una explicación. Es una intención que busca superar el continuo movimiento.

esfuerzo por aminorar o superar las tendencias propias del yo (Esquirol, 2006). No obstante, la mirada atenta busca contrarrestar el movimiento egoísta sin destruir o diluir el propio yo, sino más bien conservándolo. Por esta razón, la ética del respeto no puede dejar de incluir el autorrespeto, entendiéndolo como la capa protectora que cuida de la disolución de la propia persona: la mirada atenta ha de ser mirada hacia los demás y hacia uno mismo.¹⁰¹

Este capítulo ha presentado una aproximación al respeto entendido como mirada atenta. Aproximación descriptiva y casi fenomenológica que permite entender el respeto como un movimiento de justa distancia en el que la acción de mirar se vuelve intencional y atenta, pero que, sin embargo, es imposible de concretar en una tipología particular: «El actuar respetuoso puede consistir en un no actuar, un poner límites, o un hacer algo determinado» (Esquirol, 2006, p. 122). Respetar supone, en cada caso, una acción adecuada, pertinente y consciente.

En esta visión del respeto la atención es esencial. La verdadera atención «es la puerta de entrada a la consideración del otro como tal, al respeto» (Esquirol, 2006, p. 121), es decir, que sólo con la atención la mirada se vuelve sinónima de espíritu atento. En ella se intensifica la percepción y se establece una relación en la que la persona se vuelve más consciente de sí, de los demás y del mundo.

El movimiento de la mirada atenta se ejercita con experiencias de admiración, pregunta y diálogo, creando una espiral atencional que se fortalece en cada vuelta. Por esta razón, las actitudes, los sentimientos y los hábitos que se derivan de la atención y de la mirada atenta son interesantes para contrarrestar el poder de la técnica en nuestra era, puesto que

¹⁰¹ El autorrespeto no tiene nada que ver con la autocomplacencia ni con el autoenaltecimiento. Así, «La indiferencia, la burla o la violencia... están en las antípodas del respeto a los demás; la mentira, la avaricia, el servilismo son violaciones del respeto que uno deberse a sí mismo. El autorrespeto es, en el fondo, una llamada a ser auténticamente nosotros mismos, a no dejarnos llevar, a que asumamos nuestra responsabilidad» (Esquirol, 2006, p. 121).

Sobre el respeto como un movimiento reflexivo hay más en el *Capítulo 1.3.2. El Respeto como respeto por uno mismo*.

son prácticas valiosas contrarias a las lógicas mercantiles, utilitarias e inmediatas que prevalecen en la actualidad.

Sin embargo, las acciones o prácticas respetuosas no son tan fáciles de promover. En primer lugar, porque no tienen una tipología concreta y, en segundo lugar, porque el respeto es un movimiento que se acerca a lo singular y lo concreto; lo que significa que no se pueden distinguir fácilmente aquellas cosas que merecen respeto. Aunque se pueden destacar tres aspectos del mundo que tienen la facultad de despertar, con más seguridad, la mirada atenta: la fragilidad, la cosmicidad y el secreto como cualidades que, al ser percibidas, detonan la mirada cuidadosa y adecuada.

El respeto entendido como mirada atenta, por lo anterior, es elevado a categoría ética y situado en el centro de la moralidad. Con ello, Josep Maria Esquirol (2006) ofrece una alternativa de intelección y percepción del mundo a través de una óptica respetuosa. De ahí que la ética del respeto busque un sujeto cada vez más atento, uno que progresivamente «se hace más capaz de ver lo que no es él, de ver el mundo» (Esquirol, 2006, p. 115), y que, en consecuencia, se encuentra volcado hacia afuera y alejado de las afecciones del yo. A través de la atención en la mirada nos situamos como personas y nos orientamos en lo fundamental. El respeto nos conduce a la percepción de la propia finitud y, con ello, a la humildad.¹⁰²

La vocación orientativa del respeto, así como su establecimiento como ideal formativo, tiene, a nuestro juicio, un gran interés para la educación. Entre otras razones, por el hecho de que el proceso de moralidad, la capacidad de pensar, sentir y actuar según criterios morales, es una causa inacabada. De las claves pedagógicas de la propuesta —en esencia ética— del respeto se derivan unas consecuencias escolares sobre el proceso de formación de los estudiantes, pero también sobre la escuela misma —sobre su forma, espacios, tiempo y contenidos— pues tal vez sean éstos los que promuevan un direccionamiento de la mirada, una focalización de la atención y un acercamiento adecuado al mundo.

¹⁰² Una de las virtudes más importantes (Esquirol, 2006), pues supone el reconocimiento del valor del otro, la puesta en perspectiva del propio yo y la capacidad real de considerar la autonomía, la belleza y la maravilla.

4. Universo conceptual del respeto

Las anteriores formas de comprender el respeto no son indisociables. Más bien, muestran diferentes facetas del mismo fenómeno del respeto. La profundidad con la que se han presentado el *Respeto como reconocimiento*, el *Respeto como autorrespeto* y el *Respeto como mirada atenta* da cuenta de otros conceptos asociados sin los cuales el respeto perdería densidad. Por ello, en los capítulos que siguen presentamos cuatro conceptos imprescindibles para dotar de sentido el universo conceptual del respeto: la dignidad, la autonomía, la responsabilidad y el cuidado. Todos ellos, de manera directa o indirecta, han marcado el sentido en el que el respeto se entiende como un valor íntimamente vinculado a la práctica pedagógica y educativa.

4.1. Dignidad

En el estudio del respeto no puede dejarse de hacer una breve mención a la dignidad. La dignidad, junto con la autonomía y el respeto, forma parte fundamental de la triada que permite la definición de persona (Cerezo Galán, 2013). Por eso entendemos, según las aproximaciones de los capítulos anteriores, que el respeto surge como una consecuencia ineludible ante el reconocimiento de la dignidad del otro. Tal reconocimiento acepta su valor intrínseco y su condición como ser autotélico. No en vano, la palabra ‘valor’ en latín tiene un relativo conceptual que es el de la dignidad (Dillon, 1995).

La dignidad se entiende, y así ha sido desde Kant, como un valor intrínseco, absoluto, incomparable e incondicional de las personas. En otras palabras, es un valor moral supremo porque no está condicionado a un propósito y no tiene utilidad. Entendida de esta manera, la dignidad permite distinguir la naturaleza humana de otras naturalezas, otorgándole un estatus especial por ser persona racional. Por la fuerza transformadora de esta definición, la dignidad se entiende como el concepto más revolucionario del siglo XX, porque «como si de una palabra mágica se tratara, ha servido para remover pesados obstáculos que frenaban el progreso moral de la humanidad dando impulso a su

formidable avance en la última etapa» (Gomá, 2019, p. 17). Pero es un concepto que, como tantos otros, parece haberse olvidado como tema filosófico.¹⁰³

En este capítulo se presenta una sucinta comprensión de la dignidad. Sobre todo se busca entenderla como un valor cercano al de respeto y al carácter relacional de las personas, porque ser consciente de la dignidad proyecta a las personas más allá de su individualidad y las liga con la comunidad.¹⁰⁴ El carácter relacional surge cuando la dignidad converge en el modelo ético de relaciones humanas que tiene como punto de partida el respeto y el reconocimiento reverente de la alteridad y la diferencia de los otros (Kolnai, 1995).

4.1.1. La dignidad, un concepto de antigua tradición

La ambivalencia de los sentidos de dignidad hace necesaria una clarificación conceptual para esta tesis.¹⁰⁵ La dignidad es un concepto que, ya desde antiguo, se otorgaba a las perfecciones del hombre; y que, desde Kant, que lo utiliza como comodín en su sistema moral, cae en el olvido en el ámbito de la filosofía hasta que, en el último siglo, retoma su influencia en el plano práctico y material. Por esta razón, se trata de un concepto vacante y Javier Gomá se propone ocuparlo en su obra *Dignidad* (2019), texto en el que se basa buena parte de este capítulo.

Siguiendo el camino recorrido por Gomá, hay tres autores claves para adentrarse en la historia de la dignidad: Cicerón, Mirándola y Kant. Sus aportaciones iluminan el contexto de debate sobre las relaciones entre la miseria y la dignidad que inunda la tradición cultural de Europa hasta el Renacimiento y que propone tres posiciones principales (Gomá, 2019). La primera supone que *en el mundo reina una miseria que no está mezclada de ninguna manera con la dignidad*. En esta posición surge el género literario de las *consolationes* como expresión del pesimismo que envuelve la vida común. Se trata

¹⁰³ El concepto de dignidad se une a la lista del olvido filosófico. Junto al respeto, la dignidad sufre una omisión extraña como tema de reflexión en la filosofía, pero no fuera de ella, donde su presencia es abrumadora. Parece que, desde Schopenhauer, quien es displicente con el concepto kantiano de dignidad, se inaugura una tradición que la ignora y la desdeña (Gomá, 2019).

¹⁰⁴ Cabe señalar que la dignidad que nos interesa tratar en estas páginas es la dignidad individual y personal «de suerte que cuando [...] se mencione una dignidad colectiva se entenderá que la palabra es usada en un sentido metafórico respecto a su sentido original y pleno» (Gomá, 2019, p. 10-11).

¹⁰⁵ Tan intrincada es la cuestión que podemos dirigirnos a ella como ‘el laberinto de la dignidad’ (Torralba, 2005).

de una visión parcial sobre la existencia que destaca la muerte, la negatividad y la búsqueda de alivio ante el inevitable desconsuelo.

La segunda posición, inaugurada por Cicerón, *reconoce tanto la miseria como la dignidad en el mundo*. La meditación filosófica que la caracteriza no desprecia la vida y rescata la dignidad que hay en ella. Por eso, se encamina hacia la búsqueda presente y futura para vivir bien. Ante la vida buena no puede alegarse brevedad, una máxima que Cicerón universaliza al reconocer la dignidad como virtud humana.¹⁰⁶

Desde esta perspectiva, Cicerón deriva la virtud personal del *decorum*, la necesidad del uso de la razón para disciplinar el placer. Y es así como

La capacidad de la razón de imponer obediencia sobre el impulso dota al hombre —todo hombre sin excepción— de una dignidad distintiva. Cicerón, por primera vez, universaliza la dignidad a todos los hombres y mujeres, unidos en un mismo rango en cuanto dotados de razón. (Gomá, 2019, p. 22)

Esta dignidad mundana e inmanente al hombre radica en la naturaleza y es diferente a una aproximación sobrenatural, en la que autores como Inocencio III o Bartolomeo Fazio, otorgan al ser humano una excelencia proveniente de Dios y situada en su alma inmortal.

La tercera posición en el debate es la de autores que *sólo atienden a la excelencia y la prestancia de la dignidad*, desentendiéndose del resto de características del mundo y, por tanto, olvidando la miseria. Según Gomá, en esta posición se encuentra Giovanni Pico della Mirandola y su conocida *Oratio*, después reconocida como *De la dignidad del hombre* (1485 y 1488). En ella, se justifica la alta dignidad humana como el carácter diferencial de las personas por sobre todos los seres vivientes. La dignidad es un regalo divino que no se puede separar de la libertad puesto que surge de la convicción de que el ser humano ha sido creado sin una imagen precisa, a diferencia de los arquetipos animales, lo que le

¹⁰⁶ La *dignitas* romana, anterior, designaba un estatus, rango o posición elevada de algunas personas y las comparaba con otras posiciones inferiores en la jerarquía. Esta dignidad no se entendía como una cualidad innata, sino más bien como inherente a un oficio; por eso se trataba de una cualidad que se podía ganar y perder y que, además, era plural.

Estas dos formas de entender la dignidad nos llevan a referirnos, más adelante, a su carácter híbrido (véase el *Capítulo I.4.1.2.*).

otorga el don de crearse a sí mismo y de elegir según su voluntad las determinaciones de su propia naturaleza. La libertad humana absoluta y sin límites es, pues, el punto de partida de la dignidad humana.

Las tres posturas del debate entre miseria y dignidad son superadas por la perspectiva kantiana sobre la dignidad. Kant extrae el concepto de dignidad y lo ennoblece al integrarlo como un elemento crítico de su filosofía moral. La dignidad sirve como sinónimo de conceptos como ‘sujeto autónomo’, ‘autoleislador’, ‘fin en sí mismo’ y ‘compendio de la humanidad de lo humano’, piezas esenciales del sistema kantiano. Así, la máxima kantiana puede reformularse como ‘obra conforme a la dignidad de la que eres portador’ (Gomá, 2019).

Kant introduce el concepto de dignidad en dos momentos diferentes de su obra y en cada uno de ellos propone distinciones conceptuales para clarificar a qué se refiere con dignidad. En primer lugar, en la *Crítica de la razón pura* diferencia entre felicidad y dignidad. En esta obra expone la moral como la doctrina que conduce a las personas a ser dignas de ser felices. Cuando presenta el sujeto autónomo ideal, una persona que obedece a las leyes universales e impersonales de la razón y no se guía por la experiencia y el sentimiento, sino que lucha contra sus propios instintos, Kant describe la más alta moralidad humana, su grandeza y su dignidad. Al apartarse de las inclinaciones naturales, de las satisfacciones inmediatas, del placer y del bienestar sentimental a través de la razón, el ser humano se perfecciona a sí mismo y se encamina hacia la felicidad. Sin embargo, el anhelo de la felicidad y la práctica de las virtudes sólo acercan la posibilidad de ser feliz pero no la garantizan:

Luego lo único universal, y distintivamente humano, no es ser felices sino ser *dignos* de ser felices y esta dignidad que merece felicidad, pero que este mundo no la proporciona, justifica en Kant el postulado de un Dios y una vida futura donde dignidad y felicidad finalmente coincidan. (Gomá, 2019, p. 27)

En segundo lugar, Kant presenta en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* la distinción entre precio y dignidad. Aquí, Kant refiere a cosas cuyo valor depende de la utilidad instrumental que tienen para otros y las diferencia de los seres que valen por su bondad intrínseca. Es decir: las cosas tienen precio y los seres humanos, fines en sí mismos, tienen dignidad. La dignidad es la base del valor intrínseco. De ahí que la moralidad consista en actuar de acuerdo con la dignidad, por lo que:

el acto inmoral por excelencia será siempre un acto de *cosificación*, en virtud del cual, confundiendo al hombre con la cosa, lo deshumaniza al dispensar indebidamente a los seres con dignidad el tratamiento que los conviene a los que sólo tienen precio. (Gomá, 2019, p. 28)¹⁰⁷

La dignidad es, hasta Kant, entendida como una cualidad exclusiva que puede atribuirse a los seres humanos y les permite destacar por encima de otros animales; en el caso de Cicerón a causa de la razón, en el de Mirándola a causa de la libertad y, en Kant, en virtud de la moralidad. Estas cualidades requieren de su titular, el ser humano, unos deberes de corroboración. La dignidad conlleva un deber de perfeccionamiento, un compromiso de mejora y búsqueda de la excelencia; deberes que terminan diferenciando a las personas porque sólo quienes efectivamente cumplan con ellos se consideran dignos. Por ello, la obra kantiana «sigue conservando resabios aristocráticos por cuanto, en congruencia con sus presupuestos, la dignidad plena pertenece, no a *todos* los hombres y mujeres, sino sólo a los *mejores* moralmente» (Gomá, 2019, p. 29).

4.1.2. El concepto híbrido de la dignidad y su dualidad

El concepto de dignidad, como el de respeto, sigue la doble mirada que le atribuye o un carácter *valorativo* o uno de *consideración y reconocimiento*. Así, la dignidad puede entenderse como cualidad o como atribución y, por eso, nos referimos a ella como un concepto híbrido que está constituido por una cualidad básica personal y por algunas consideraciones prescriptivas que de esta se desprenden. Veámoslo con más detalle:

La dignidad como cualidad es un concepto descriptivo que, al mismo tiempo, conlleva una valoración que le es esencial e inseparable. Sin embargo, «Dignity does not ‘consist’ in that it ought to be prized, praised, admired or revered. Disrespect of a right constitutes an offense; indifference to dignity is only a defect, as is any lack of adequate response to a value» (Kolnai, 1995, p. 60). Así pues, a diferencia de los derechos, las cualidades no son prescriptivas y, por eso, no conducen necesariamente a una respuesta por parte de los demás. Hacer caso omiso a la dignidad como cualidad no pueda entenderse más que como una falta de atención.

¹⁰⁷ A esta acción de reconocimiento de la dignidad del otro y a la actuación coherente con el valor intrínseco es, en definitiva, lo que en esta tesis llamamos respeto.

Como la dignidad como cualidad debe ser reconocida, depende de múltiples factores como el contexto o la situación y, por eso, puede disminuir o aumentar en el transcurso del tiempo. En este sentido, es una cualidad cambiante que puede o no ser reconocida por uno mismo o por los demás (Kolnai, 1995).

Por otra parte, la dignidad como una atribución o como un concepto con mayúscula — *Dignidad Humana*— es una cuasi-cualidad que se atribuye a las personas independientemente de sus virtudes distintivas, de su comportamiento o sus actitudes mentales. La dignidad como atribución es prescriptiva, pues exige respeto y, a diferencia de la dignidad como cualidad, es inalienable.

La dignidad humana es, en este sentido, híbrida. Por un lado, se reconoce a todas las personas como dignas y, por otro, existen grados de dignidad, de la misma manera en que hay grados de libre albedrío y responsabilidad. Así pues, «‘Human Dignity’ can actually be impaired and destroyed, temporarily or irreversibly, like any real ‘quality’» (Kolnai, 1995, p. 62). La dignidad humana aparece, pues, como un mínimo de dignidad —de cualidad— que automáticamente y casi tautológicamente es poseída por cada persona en virtud de ser persona; y, al mismo tiempo, es una perfección que cada ser humano está llamado a alcanzar, pero que en acto sólo es alcanzada parcialmente.

La dignidad es aquello que estorba e incomoda

El concepto de dignidad se entiende como sinónimo de unos valores intrínsecos u otorgados que, dependiendo de la definición, son específicamente humanos. A pesar de ello, en este apartado tratamos la dignidad como aquello que estorba y se resiste a todo, una definición de Javier Gomá (2019) que otorga un carácter relacional a la dignidad e implica responsabilidad y respeto. La dignidad es aquello que estorba porque:

Cuando por diversos caminos tropieza uno con ese estorbo tan resistente, la sensación que despierta el choque es la de encontrarse ante un poder antiguo, ancestral, que hunde sus raíces en los estratos más profundos de la historia y de la naturaleza humana, y al mismo tiempo poder novísimo, como acabado de nacer y que se hubiera estrenado esta misma mañana. (Gomá, 2019, p. 13-14)

Dignidad es, a la vez, un concepto de la antigua tradición y el concepto más novedoso y contemporáneo que se puede encontrar. Entender la dignidad como la cualidad esencialmente humana que toda persona posee con pleno derecho, de forma incondicional e insustituible y que consiste en ser fin en sí mismo y no un medio, nos lleva a

comprenderla como lo que estorba a los intereses utilitarios y pragmatistas de los demás. Por eso, «Podría definirse la dignidad precisamente como aquello inexpropiable que hace al individuo resistente a todo, interés general o bien común incluidos» (Gomá, 2019, p. 29). Esta postura no utilitarista de la dignidad es la que permite oponerse a las tiranías de la mayoría o del poder y negar también la ley de la felicidad del mayor número de individuos, porque la dignidad de unos pocos no es un coste que pueda asumirse. Ya desde la *Política* de Aristóteles se entendía la vida humana dentro de unos ciertos límites, uno de los cuales era la dignidad. Dignidad entendida como una propiedad íntima que resiste a cualquier causa que comporte su colectivización y su cosificación.

La dignidad es lo que estorba porque se erige como un principio humanista que se orienta de manera antiutilitaria y se opone a la postura de la ética consecuencialista que sustenta el valor de las acciones morales por las ventajas que éstas traen para la mayoría. Es un estorbo para las inquietudes y las vilezas, pero también acarrea una dificultad para el desarrollo de causas justas —como el progreso científico, material y técnico, la rentabilidad económica o la utilidad pública— porque marca unos límites a la acción y a la decisión:

Y este efecto molesto, entorpecedor y paralizante que muchas veces acompaña a la dignidad, que obliga a detenerse y pararse a pensar en ella, nos abre los ojos a la *dignitas* precisamente de aquellos que son estorbos porque no sirven, los inútiles, los sobrantes, que se hallan siempre amenazados por la lógica de una historia que avanzaría más rápido sin ellos. (Gomá, 2019, p. 31)

Las causas justas y dignas serán conseguidas por la pausa y la distancia, cuestiones que luego nos permitirán hablar de respeto.

Con esta forma de entender la dignidad se amplía el enfoque de lo digno, puesto que antes la dignidad representaba únicamente la perfección y la virtud y ahora implica también la imperfección, la vulnerabilidad y la necesidad de cuidado.¹⁰⁸ En *Dignidad*, Gomá compara este cambio de mirada con el de la salida del estado de naturaleza y la entrada en la civilización: sólo cuándo se concede una atención especial a quienes son más débiles

¹⁰⁸ Se evidencia aquí que los conceptos del universo del respeto están íntimamente vinculados entre sí y que no es posible separarlos. Sobre la vulnerabilidad y el cuidado tratamos en el *Capítulo 1.4.4.*, características sin las cuales no se puede comprender una ética del respeto y menos aún concretarla en el campo educativo (*Capítulo 1.5.2.3.*).

se invierte la ley natural del más fuerte o del mejor adaptado y se da paso al lenguaje simbólico y a la técnica. Este paso se traduce en *la ley del más débil* que, por contradictorio que parezca, certifica el nacimiento de la cooperación interindividual, antievolutiva, antinatural y antiutilitaria, lo que en otras palabras significa una cooperación ‘genuinamente humana’.

El carácter social de la dignidad y su relevancia en la educación

La universalización de la dignidad por su ampliación a los más débiles comporta su democratización. En la premodernidad, la dignidad estaba reservada a quienes la merecían: los aristócratas. Ahora, sin embargo, se aplica a todos aquellos que pertenecen a la especie humana. La dignidad se predica de la pertenencia a la humanidad y, por eso, es poseída por todos de la misma manera y en cualquiera de los casos.

Además, esta dignidad igualitaria se percibe ahora como *autofundada*, no depende de otra instancia que le fundamente (razón, libertad, moralidad); *plena* desde el principio y no necesitada de perfeccionamiento, ni expuesta a pérdida, agotamiento o desgaste por una eventual conducta indigna de su titular; *absoluta* y no relativa a otros, hombres o animales; centrada, por último, no en los deberes que impone a quien la posee, sino en su *derecho a exigir* a los otros, universalmente, que la respeten, lo que prepara el terreno para desarrollar la doctrina de los derechos fundamentales. (Gomá, 2019, p. 34)

Así, la dignidad se sitúa como un diferencial humano irremediable, imprescriptible e inviolable que, por tanto, requiere de los demás un reconocimiento, una deuda o una respuesta que esté a su altura. Y no hay otra forma de llegar a esa respuesta —respuesta a la que en esta tesis llamamos respeto— que no sea mediante un aprendizaje colectivo, a contracorriente y molesto: «De modo que la causa de la dignidad de las personas pende, en último término, de la educación de éstas» (Gomá, 2019, p. 35). La respuesta adecuada, respetuosa, ante la dignidad de las personas requiere, pues, educación.

Por eso es tan relevante la caracterización de la dignidad como una entidad única, universal, anónima y abstracta para la elaboración de los objetivos educativos.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Que, además, incluyan la razón, la libertad y la moralidad —criterios históricos para la dignidad— puesto que desarrollan y validan los gustos y las elecciones personales. Y, por eso, permiten a las personas moldear su vida bajo una visión, unos criterios y unas decisiones propias en vez de modelarla a través de

Objetivos que ya desde Kant, suponen la diferenciación entre dignidad y precio y se dirigen a la formación de profesionales y ciudadanos. Los primeros, los profesionales, aprenden las reglas de un oficio, las competencias necesarias y la forma de ganarse la vida con la producción o la prestación de servicios. Y los segundos, los ciudadanos, son aquellos conscientes de su dignidad. Por eso,

Una educación integral no sólo suministra habilidades prácticas y rentables sino que induce al ciudadano a sentir su propia dignidad y le inculca un respeto a sí mismo por el que “el hombre nada teme tanto como hallarse ante sus propios ojos en el examen interior de sí mismo como despreciable y repugnante”. (Gomá, 2019, p. 36)

He aquí la necesidad de la educación para la dignidad.¹¹⁰

4.1.3. La dignidad, piedra angular del respeto y de la educación

Ya se han presentado las principales definiciones o concepciones de la dignidad, así como su carácter universal y social. Queda ahora pensar en la respuesta adecuada ante la dignidad, en qué se debe hacer al sentir la presencia intrínseca en un sujeto/objeto. Según lo presentado, la respuesta distintiva ante la dignidad debe tener alguna semejanza con la devoción y admiración hacia la belleza, con la aprobación reverente a la bondad moral (Kolnai, 1995).¹¹¹ En otras palabras, la dignidad implica respeto, reverencia y una actitud favorable hacia ella.

La respuesta a la dignidad se construye con la finalización de la frase *ser digno de*. Frase en la que se tienen en cuenta los criterios antes mencionados se responde de la siguiente manera: *ser digno de ser reconocido y apreciado como digno*. La respuesta adecuada

hechos únicamente dependientes de su contexto (Bernard Shaw en Kolnai, 1995). La dignidad resalta la autonomía individual en la educación.

¹¹⁰ En el contexto educativo, necesario para la dignidad, se incluye la escuela y ésta, al ser entendida como tiempo libre (según presentamos más adelante), supone el cultivo del *otium cum dignitate*, una mención antigua a la distinción entre valor y precio en la antigüedad (Gomá, 2019). Este apunte queda detallado en los primeros capítulos de la segunda parte (II.2).

¹¹¹ Esto es así porque lo que es bueno evoca una actitud a favor, apreciativa, de soporte y atracción; lo que es agradable, conduce al gusto, al deseo y al deleite; aquello que es instrumentalmente bueno es recompensado por reconocimiento, aprobación y prioridad; lo bello conduce al deleite, la admiración y al asombro; y lo moralmente correcto, el buen carácter y la virtud moral llevan a la aprobación (Kolnai, 1995).

invita y obliga a tener en consideración, a valorar, a poner ante los ojos propios y de los demás la dignidad personal, es decir, a respetar. Así, responder correctamente ante la dignidad implica, en primer lugar, compostura, calma, contención y reserva emocional; en segundo lugar, supone las cualidades de delimitación, distinción y distancia ante la idea de ser intangible, inaccesible, invulnerable; y, en tercer lugar, implica serenidad autoafirmación y transparencia, capacidad empática y paciencia (Kolnai, 1995). Por eso, la falta de respeto como acción derivada del reconocimiento de la dignidad es todo lo opuesto a la distancia, a la discreción, a las fronteras, a la individuación y a la autonomía que de ella se deriva. La indignidad acarrea la confusión, el caos, la anomia, el dominio y el servilismo.

El respeto entendido como indicador de valor y como acción de mirar atentamente lo que merece la pena —tal y como lo ha sido definido en esta tesis— es, en primer lugar, un indicador de dignidad. Así, la respuesta adecuada ante la dignidad es su reconocimiento; una acción que implica detenerse, pararse a observar, prestar atención y tomar distancia. Dignidad y respeto no se pueden comprender de manera independiente o, mejor dicho: si se definen por separado pierden su potencia, fuerza y universalidad.

Este capítulo se ha centrado en las múltiples maneras de entender la dignidad, pero, sobre todo, en lo que todas ellas comparten. Las definiciones, por un lado, caracterizan al ser humano a través de una aproximación cada vez más amplia, comprensiva y universal y, por otro, enfatizan los deberes indisociables al reconocimiento de la dignidad. Por esta razón, la comprensión de la dignidad eleva el punto de partida del respeto y crea una correspondencia con el valor propio y esencialmente humano.

En este sentido, para entender la relación respetuosa es imprescindible hacer mención a la dignidad. Notamos que no se puede entender el respeto sin dignidad, menos aun cuando se destaca el aspecto relacional del respeto y cuando se predica la dignidad de las personas. Esto es especialmente relevante cuando se pretende indagar sobre las claves educativas o pedagógicas de la relación entre dignidad y respeto, claves que serán tratadas en la tercera parte de la presente tesis.

4.2. Autonomía

La autonomía es el fundamento de la dignidad humana y su reconocimiento el punto de partida del respeto. Ya decíamos que el respeto, la dignidad y la autonomía son los conceptos claves de la tríada personal —no en vano son los principios de la bioética (Román, 2011) — y, por eso son también, criterios *sine qua non* para la comprensión del objeto de esta tesis.

El concepto de autonomía ha sido abordado desde cuestiones como la toma de decisiones, la actuación coherente, la racionalidad, el uso de la libertad y la responsabilidad, así como desde la influencia que tiene en el proceso de aprendizaje. Todas estas cuestiones introducen la autonomía como un potencial que es inherente a las personas, como una posibilidad antropológica que requiere desarrollo y aprendizaje, lo que ha llevado a algunos autores a considerarla como el gran mito contemporáneo (Schneewind, 2009).

En este capítulo se presenta una panorámica de estas aproximaciones con la intención de resaltar su relación con el respeto, la dignidad y el cuidado en el terreno educativo. En primer lugar, se presentan unas breves consideraciones de la autonomía en clave histórica, seguidas por una aproximación a la autonomía personal como desarrollo y, finalmente, a través de su carácter relacional, se vincula la autonomía con el respeto.

4.2.1. La autonomía y su largo recorrido

La autonomía ha sido uno de los temas fundamentales en la historia del pensamiento filosófico, psicológico y pedagógico. Por eso su comprensión ha variado con las épocas y las corrientes predominantes, retroalimentándose mutuamente hasta dar lugar a las múltiples definiciones que se tienen hoy en día. Como cualquier concepto de tal amplitud, la autonomía es extensamente mencionada en sus diferentes contextos y, por tanto, las definiciones son tantas como autores que la estudian.¹¹²

El concepto de autonomía está presente desde la antigüedad y designa un estado o una condición particular de las personas. La palabra *autonomía*, de uso corriente en el lenguaje griego, refería a una categoría política de autodeterminación de los asuntos. Su referente etimológico remite a dos nociones griegas, *autos* y *nómos*, que significan ‘sí

¹¹² De ahí la necesidad de detallar en esta tesis qué es lo que se entiende por autonomía, cómo está vinculada con el respeto y cuál es su relevancia en el terreno educativo y escolar.

mismo' y 'ley' respectivamente (Ferrater Mora, 2004). Así pues, en la antigüedad griega la autonomía se usaba para referirse a las personas que vivían según su ley o que se gobernaban a sí mismos.

Autonomía es un concepto tan relevante que se considera indisociable de la definición de persona (Mazo, 2012). De ahí que sea utilizada por Aristóteles en la *Política* para vincular al ser humano con la ciudad, otorgándole así un matiz de carácter social. Porque la autonomía, íntimamente vinculada con la libertad, se expresa en el acuerdo entre la voluntad y los principios éticos, mostrándose en las concepciones morales y éticas de la ciudadanía en un sentido político.

En la modernidad se sigue comprendiendo al ser humano según su condición política, pero ahora como un ser de derechos y responsabilidades (Mazo, 2012), lo que tiene repercusiones directas en la forma en que se entiende la autonomía y en otros conceptos relacionados como la voluntad y la libertad. La autonomía en sentido moderno es una modulación del sentido medieval de la libertad (Martínez Muñoz, 2007); es decir, otra forma de referirse a la capacidad humana que parte de la posibilidad y de la indeterminación por la que fue creado. Así, autonomía es el poder de decisión de los propios asuntos y el punto de partida del comportamiento libre.

La concepción actual de la autonomía empieza entendiéndose como autonomía de la voluntad contractual en Grocio y se divulga con Rousseau y Kant, imponiéndose en la Revolución Francesa. Desde ese momento la autonomía se ha aplicado progresivamente a diversos ámbitos personales y sociales, formando parte del núcleo de la ideología mundial dominante (Schneewind, 2009). Todo esto gracias a que la autonomía se concibe como el principio supremo de la moralidad, es decir, la posibilidad del ser humano de determinarse en virtud de su propia racionalidad (Conill, 2013).¹¹³

Kant, en el texto *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?*, define la autonomía como la capacidad humana de tomar decisiones según el deseo de lo que es ordenado por la recta razón. Esta definición abre una nueva perspectiva a la filosofía moral moderna — y, en consecuencia, a la educación— porque introduce la creencia de que todas las

¹¹³ Esta autodeterminación racional es lo que se ha llamado el giro kantiano de la filosofía moral. El movimiento que descubre la primacía del principio de la autonomía de la razón moral sobre el impulso natural hacia la felicidad. De ahí que el ser humano sea capaz del autogobierno, de orientar su vida y de convertirse en un agente moral consciente de la obligación categórica de la ley moral.

personas son igualmente capaces de convivir según una moralidad autogobernada (Schneewind, 2009). El autogobierno se refiere a las acciones de personas que han sido tamizadas a través de un criterio doble de racionalidad e individualidad y filtradas bajo unas normas con lógicas subjetivas e intersubjetivas que se originan y finalizan en el mismo sujeto. Por eso, el autogobierno es considerado como la finalidad de la autonomía.

En la era contemporánea la autonomía se convierte efectivamente en uno de sus puntos neurálgicos (Martínez Muñoz, 2007) y se compone como *el gran mito contemporáneo* (Schneewind, 2009) al relacionarse con las ideas de autodeterminación, crítica, tolerancia, democracia y decisión pública. Asentándose, posteriormente, como uno de los aspectos centrales de la postmodernidad. La autonomía actualmente se considera «la capacidad de elegir, de tomar las propias decisiones y de actuar de acuerdo con ellas.... En particular, sólo un individuo capaz de diferenciar entre vivir y seguir viviendo puede autónomamente elegir vivir» (Singer, 1984, p. 100). De ahí que sólo los seres racionales que tienen consciencia de sí mismos sean considerados autónomos, pues son estas características las que les otorgan capacidad de elección. Con la autonomía el ser humano debe enfrentarse con la capacidad de elección y, por ende, con la obligación de elegir (Sartre, 2006).

De lo anterior se deduce que «el contenido de la noción de autonomía variará de acuerdo con un amplio rango de variaciones que permitimos en los cánones de decisión racional» (Scanlon, 1972, p. 215) porque una persona autónoma no acepta, sin juicio, la opinión de los demás sobre lo que debe creer o hacer. Por lo tanto, podemos acordar que la autonomía es un principio potencial inherente a los seres humanos que se desarrolla a medida que se hace uso de la libertad de manera coherente con la responsabilidad.¹¹⁴ Ser autónomo

¹¹⁴ La autonomía aparece como cualidad inherente de las personas y como cualidad que puede ser desarrollada y perfeccionada, dualidad que también se encuentra en el concepto de dignidad. Al ser conceptos híbridos ambos pueden entenderse como elementos esenciales e intrínsecos a las personas (y por eso imprescindibles para su definición) y, al mismo tiempo, como conquistas alcanzadas a través de las propias acciones, decisiones y pensamientos.

La dignidad y la autonomía son finalidades o perfecciones humanas a la vez que son procesos. Por ello, en esta tesis las entendemos como perfecciones, como características esencialmente humanas merecedoras de respeto. Ello sin olvidar su otra acepción, pues es la que toma relevancia en el ámbito educativo.

Es decir, que el comportamiento respetuoso —hacia los demás y hacia uno mismo— es aquel que lleva al perfeccionamiento de la dignidad humana y de su autonomía, conduciendo a las personas a ser más dignas y más autónomas. Sabiendo, como punto de partida, que dicha persona ya es en cierta medida autónoma y

depende del ejercicio, no es una característica con la que se nace, sino que se alcanza progresivamente al dictar y acatar las normas propias.

4.2.2. Concepciones de la autonomía como un proceso de madurez

El carácter progresivo de la autonomía la sitúa en el marco de las teorías psicológicas del desarrollo y, por consiguiente, en el terreno de la educación. De ahí que las definiciones contemporáneas de la autonomía supongan la descripción y caracterización de los cambios a nivel individual o relacional. Sin embargo, pese a todas las intenciones de clarificarla, sigue siendo un concepto enormemente variable y equívoco.

La autonomía como proceso de maduración conlleva la transformación en la dependencia con agentes externos, como un proceso de individualización racional y como un determinado tipo de conocimiento referente a las opciones posibles, la toma de decisiones sobre las mismas y sobre las consecuencias que éstas puedan tener (Mackenzie y Stoljar, 2000). También se refiere al manejo y a la gestión propia del sujeto con respecto a su comportamiento, pensamiento y moralidad (Bornas, 1994).

Por esta razón, la autonomía es considerada una necesidad psicológica básica (Ryan y Deci, 2000; 2006) cuyas acciones tienen una fuerza motivacional especial y pueden impulsar el desarrollo (Radel et al., 2011). La función motivadora de la autonomía lleva a que la persona tome un papel activo en su construcción individual y subjetiva, promoviendo su crecimiento, transformación y cambio. Este proceso personal varía según el entorno, las habilidades cognitivas y la edad (Vasta et al., 2001).

Si Kant es el inventor de la autonomía moderna (Schneewind, 2009), Piaget es quien especifica su proceso de desarrollo. La autonomía, desde la perspectiva de la moralidad, se entiende como un constructo psicológico relacionado con la edad y la maduración. De ahí que la teoría piagetiana (1986) plantee que los niños no son sujetos pasivos, sino que responden, con cada vez mayor independencia, a las situaciones en las que se encuentran. Piaget propone diversas etapas del desarrollo cognitivo del individuo que están en relación directa con su desarrollo moral (Piaget, y Heller, 1968). Estas etapas describen una progresiva internalización de la moralidad; así, en las primeras etapas el comportamiento infantil se rige por reglas externas y, posteriormente, por reglas internas.

digna por el hecho mismo de ser persona. Esta cuestión se trata en el *Capítulo 1.5.*, al final de esta primera parte.

Es decir que se transita entre una moral heterónoma a una moral autónoma (Sepúlveda, 2003). Estas ideas serán, más adelante, retomadas por Kohlberg (1981), quien plantea unos estadios de la moralidad basados en el juicio moral.¹¹⁵ La autonomía es, para ambos, la introducción de las normas sociales en el sistema moral propio.

Aunque la autonomía es un proceso interno de alejamiento de las reglas impuestas externamente, también se reconoce en ella un carácter relacional (Bonilla, 2012). La autonomía debe ser entendida desde una perspectiva relacional cuando se parte de la premisa de que las personas están socialmente vinculadas y sus identidades se forman y moldean a través del contacto con otros (Mackenzie y Stoljar, 2000). Así, el proceso de desarrollo de la autonomía o maduración implica necesariamente, aunque suene paradójico, el carácter social intrínseco de los seres humanos. Por eso, se tornan relevantes las dimensiones personales intersubjetivas, los conceptos relacionados con la identidad, las tradiciones culturales y los conceptos como los de madurez, progreso, independencia y adultez en tanto que son dimensiones que se construyen socialmente (Bandura, 1997; Heath, 1994).

Desde la perspectiva relacional la autonomía es un elemento de interacción social que está caracterizado por la descentralización, la interiorización y la construcción de mecanismos de cooperación libremente contruidos (Walter y Friedman, 2014). Las personas autónomas, en este sentido, serán quienes aceptan la responsabilidad de sus propios actos, solucionan problemas, toman decisiones basándose en un *locus* de control interno (Rotter, 1954) y son independientes (Conklin y Hartman, 2014). La capacidad de justificarse, dar cuenta de las razones de su acción, ser consciente de su unidad y

¹¹⁵ Los estadios de la teoría de Kohlberg son los siguientes: El de menor autonomía es el estadio *preconvencional*, en el que se cumplen las normas según las consecuencias que éstas puedan tener; es decir, para evitar un castigo (orientación egocéntrica) o para recibir un premio (orientación individualista). En el estadio *convencional*, el segundo, el cumplimiento de las normas se da en función de un orden ya establecido para satisfacer a los demás (orientación gregaria) o para mantener un orden social (orientación comunitaria). El último estadio, que muestra la mayor autonomía, es el *postconvencional*, donde la aceptación individual y los valores son la motivación para cumplir las normas. El cumplimiento puede ser por consenso (orientación relativista) o por el respeto a los valores universales (orientación universalista).

Esta aproximación es complementada por las investigaciones de Carol Gilligan, a la que se le dedican algunas líneas en el *Capítulo 1.4.4. El cuidado*.

reconocerse como agente moral son características de quienes tienen un alto nivel de autonomía (Cabezas, 2009).

En general, todas las definiciones y teorías de la autonomía tienen en cuenta factores internos y externos, propios y contextuales o relacionales como elementos que influyen en su desarrollo. Algunos autores han propuesto una clasificación de dichas teorías a partir de los factores primordiales en los que se centran. Esta clasificación sirve como guía para centrar el tipo de explicaciones, acciones, dificultades y situaciones que propician la autonomía. Y considera la autonomía como un continuo en el que a medida que la sensación de control va aumentando, las barreras externas van desapareciendo. En ella encontramos las siguientes teorías de la autonomía:

- *La autonomía como autorreflexión* supone que una persona es autónoma cuando, y sólo cuando, la reflexión sobre ella misma motiva la acción (Ryan y Deci, 2006). Es decir, cuando se actúa siguiendo las propias convicciones, valores e ideales y se es consciente de ellos (Alkire, 2005). Por esta razón, la autonomía como autorreflexión puede ser restringida por factores como el comportamiento impulsivo, las expectativas condicionadas que sesgan la visión personal y la toma de decisiones que se basa en demandas de los demás.
- *La autonomía como control interno* sugiere el tipo de control —directo o indirecto, interno o externo— que influye sobre la elección y toma de decisiones. Estos factores juegan un papel fundamental en el empoderamiento y en la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones efectivas. La información previa a la toma de decisiones y la consecución de los medios son criterio esencial para la autonomía, tal y como lo explica Gough (1994) en su *Teoría de la Necesidad Humana*. La autonomía se ve limitada cuando se asume que una persona no puede tomar decisiones por sí misma o cuando es coaccionada por otras personas, normas o instituciones.
- *La autonomía como la conciencia de las oportunidades* es la tercera forma que adoptan las teorías. La autonomía se entiende en función de la importancia, la calidad y la conciencia de las opciones que tiene una persona. Por eso, la autonomía concuerda con las oportunidades reales —aquellas que dirigen a la persona a un cambio real en la situación actual— que están limitadas o facilitadas por los incentivos y estructuras de la sociedad. Aquí es donde el carácter relacional

y social de la autonomía puede proporcionar un ambiente rico en información y en posibilidades de participación o puede, contrariamente, limitar la responsabilidad social y la autonomía de las personas.

En definitiva, la autonomía implica el gobierno del propio ser en las esferas moral y conductual, tal y como lo afirmó Ferrière, en el V Congreso Internacional de la Educación Moral (1930), donde equiparó la autonomía con la libertad disciplinada. Es decir, que la disciplina sólo es eficaz cuando las acciones son propias, porque «en el fondo no hay más educación que la de uno mismo, más exactamente, lo que el espíritu ejerce sobre los instintos y las tendencias» (Ferrière, 1930, p. 508).

4.2.3. El criterio relacional de la autonomía y el respeto

Las concepciones anteriores se refieren, sobre todo, a la autonomía como un proceso individual de crecimiento, independencia y formación, pero no olvidan su carácter relacional. La autonomía es una característica primordial para la definición del ser humano que requiere de apoyo o andamiaje — como diría Vygotsky— para que pueda alcanzarse. En consecuencia, se requiere de acompañamiento y guía para llegar a ser autónomo. En este sentido, la educación cobra importancia como medio para conseguir que las personas sean capaces de pensar y decidir libremente (Freire, 1997). Razón por la cual las finalidades educativas se ven permeadas por una idea de crecimiento o desarrollo hacia la libertad o autonomía, poniendo como referente, desde la Ilustración, la idea de *sapere aude*, el ‘atrévete a pensar’, o el concepto de emancipación y mayoría de edad.

Con todo, la autonomía también puede entenderse en términos similares a la dignidad como una característica esencial de toda persona (Escámez et al., 1998). Si es así, la autonomía se dice en los mismos términos que la libertad, porque se convierte en la posibilidad de ser independiente, de actuar bajo los propios criterios, de ser racional y de no tener limitaciones. La autonomía así entendida sólo es posible en un contexto concreto, en situaciones sociales y relacionales en las que otras personas la reconocen. Así pues, afirmar que todas las personas son autónomas o pueden llegar a serlo —según la perspectiva de la que se parta— sólo tiene sentido cuando se supone también la capacidad relacional humana y se entiende a las personas como seres sociales. La autonomía como cualidad no agrega ni acarrea nada para quien vive en total soledad o aislamiento (Sennett, 2003).

Por esta razón, la autonomía no sólo supone separación de los demás, sino que implica, también, un vínculo. Esto quiere decir que ser autónomo es reconocerse como independiente, separado y único al mismo tiempo que otros te reconocen en los mismos términos. Así, la autonomía supone un simultáneo proceso de identificación y diferenciación de los demás; busca evitar el aislamiento mientras que preserva el sentimiento de distinción personal (Sennett, 2003). De ahí que las relaciones que reconocen la autonomía sean respetuosas, pues llevan a las personas a ser conscientes de que no se puede conocer la totalidad de las intenciones de los otros y que, por tanto, hay algo que siempre quedará oculto. La autonomía se concede a otros cuando se acepta que ellos saben lo que hacen aunque nosotros no lo sepamos.¹¹⁶

El respeto es la concesión de la autonomía a los demás. Una característica relacional cambiante en las diferentes situaciones sociales que debe renovarse constantemente en la vida subjetiva. Entendida de esta manera, la autonomía conduce a la igualdad. Sin embargo,

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

Las relaciones respetuosas tratan a las demás personas como diferentes y, con ello, se establece también un sentido de diversidad. En este caso, la diversidad cohesiona al generar un vínculo de pertenencia, lo que deriva en relaciones de dependencia, porque las personas se necesitan unas a otras para alcanzar un sentimiento de completitud (Durkheim, 1999). La autonomía termina siendo, indudablemente, una autonomía relacional: sirve para destacarnos de los demás, diferenciarnos e incluso ocultarnos. Pero la autonomía sólo tiene sentido en la sociedad porque sólo ahí es reconocida, genera vínculos y destaca la interdependencia. La necesidad de los demás caracteriza a las

¹¹⁶ Este es el caso, por ejemplo, de los maestros y los médicos. Una relación respetuosa con estas figuras debe no sólo concederles autonomía a los profesionales, sino también a los alumnos o pacientes «porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo» (Sennett, 2003, p. 129).

personas y sólo «en estas condiciones, la autonomía, en la que reside el respeto al otro, puede concederse libremente» (Sennett, 2003, p. 132).

A lo largo de este capítulo se ha caracterizado la autonomía de diversas maneras. Las dos tendencias más relevantes son aquellas que consideran la autonomía como una característica esencialmente humana y, por lo tanto, la vinculan con la perfección, y las que hacen énfasis en su carácter potencial, es decir, las que ven la autonomía como una cualidad que ha de adquirirse y practicarse. Ambas perspectivas dan luz sobre la autonomía como un criterio ineludible en las relaciones respetuosas.

El respeto no puede entenderse sin el carácter moral y relacional de la autonomía. Esto es porque la autonomía es el punto de partida de las relaciones respetuosas, punto que supone reconocer al otro como diferente y separado de mí mismo —por lo que no hay posibilidad de control o conocimiento total— y establecer una vinculación de igualdad entre autonomías. Sólo bajo estas condiciones es posible llevar a cabo el ejercicio de mirar con atención y estar abierto a lo que el otro pueda decirme.

4.3. Responsabilidad

La responsabilidad es otro de los valores que aparecen en el universo del respeto y también está íntimamente asociada a una manera particular de ver el mundo y de responder ante las exigencias que de él se derivan. Responsable es quien mira por las consecuencias de sus decisiones, pondera la magnitud de sus acciones y se hace cargo de los efectos de su comportamiento. La obligación que se desprende de *spondere* —prometer, jurar o garantizar— puede ser entendida según la extensión de las acciones personales. Por esta razón, la responsabilidad varía según el contexto de acción en el que se sitúa.

La comprensión del concepto de responsabilidad que se presenta a continuación está guiada por Hans Jonas, autor de *El principio de responsabilidad* (1995), quien no sólo destaca la necesidad de volver de nuevo la mirada sobre este valor relacional, sino que incluso plantea la responsabilidad como el concepto más importante de una ética que

responde ante las necesidades actuales.¹¹⁷ Este capítulo presenta una visión de la responsabilidad, inseparable del respeto, que supone la prolongación en espacio y tiempo de la acción humana. La ampliación del poder de las personas que se da a través de la técnica requiere también de una ampliación del entorno de ocupación y preocupación sobre sus acciones. Lo que, además, supone un planteamiento pedagógico particular al esbozar los puntos de encuentro entre la responsabilidad, la educación y el respeto.

4.3.1. La responsabilidad ampliada en el mundo de la técnica

La técnica ha abarcado la totalidad de la vida humana, expandiendo ésta última a terrenos que antes pertenecían a la naturaleza y convirtiéndola en una amenaza. Una amenaza a la vida tal y como ésta se ha entendido hasta el momento. A la supervivencia física de los seres humanos y a su integridad. Pues si la técnica no se une a la promesa de conservación y cuidado pone en peligro nuestra existencia. Por eso, se requiere de una ética que trascienda la prudencia y se articule alrededor del respeto (Jonas, 1995). La responsabilidad aparece aquí como criterio que permite extender la ética del respeto en el tiempo, haciendo de ella una cuestión de futuro.¹¹⁸ Por eso, el concepto de responsabilidad resulta esencial en el pensamiento ético.

La ética, hasta la propuesta proyectiva de la responsabilidad, había adoptado la forma de preceptos directos, imperativos de acción, prohibiciones y fundamentos que obligaban su cumplimiento (Jonas, 1995). Era una ética vinculada con el lugar y el tiempo presentes y con situaciones públicas y privadas de la vida de las personas. Por lo que en ella «El hombre bueno era el que se enfrentaba a estos episodios con virtud y sabiduría, el que cultivaba en sí mismo la facultad para ello y se acomodaba en lo demás a lo desconocido» (Jonas, 1995, p. 30).

En este escenario toda técnica era éticamente neutra por la relación que comportaba entre sujeto y objeto de la acción. La acción humana estaba dirigida únicamente a los objetos

¹¹⁷ En este sentido es un texto homólogo, en su punto de partida y concepción, al de *Respeto o mirada atenta* de Josep Maria Esquirol (2006). Sus similitudes se van desvelando y atendiendo a lo largo de este capítulo.

¹¹⁸ La responsabilidad promueve la extensión del universo de la ética por su íntima relación con la técnica. La descripción del contexto actual, en el que la técnica tiene un papel predominante, no nos es desconocido. Ha sido también utilizada como punto de partida o, más bien, como escenario perfecto para el *Respeto como mirada atenta* en el *Capítulo I.3.3*.

y éstos no eran un ámbito de actuación de relevancia ética. Sin embargo, la técnica moderna ha introducido acciones humanas que tienen una magnitud diferente, unos objetos que tienen consecuencias más profundas y que no pueden abarcarse en una ética del aquí y del ahora (Jonas, 1995). La ética de preceptos cercanos y próximos, cuya vigencia es inmediata e íntima, sólo sirve en la esfera diaria de las personas. Esta ética

queda eclipsada por un creciente alcance del obrar colectivo, en el cual el agente, la acción y el efecto no son ya los mismos que en la esfera cercana y que, por la enormidad de sus fuerzas, impone a la ética una dimensión nueva, nunca antes soñada, de responsabilidad. (Jonas 1995, p. 32).

La *techné*, entendida como técnica moderna, ha transformado la naturaleza humana, impulsándola hacia adelante y haciendo necesaria una nueva mirada sobre la ética que la modula. El cambio en la técnica se concreta en un continuo progresar que se supera a sí mismo y que domina, cada vez más, sobre las cosas y sobre los propios seres humanos:

De este modo el triunfo del *homo faber* sobre su objeto externo representa, al mismo tiempo, su triunfo dentro de la constitución íntima del *homo sapiens*, del cual solía ser en otros tiempos servidor. En otras palabras, incluso independientemente de sus obras objetivas, la tecnología cobra significación ética por el lugar central que ocupa ahora en la vida de los fines subjetivos del hombre. (Jonas, 1995, p. 36)

Por esta razón, la acción de los seres humanos, en especial la acción colectiva, se vuelve cada vez más poderosa en un futuro indeterminado, esbozando un horizonte significativo para la responsabilidad. En este sentido, ante la inviable separación entre la producción humana y la moral surgen unos nuevos imperativos. «Si la esfera de la producción ha invadido el espacio de la acción esencial, la moral tendrá entonces que invadir la esfera de la producción, de la que anteriormente se mantuvo alejada, y habrá de hacerlo en la forma de política pública» (Jonas, 1995, p. 37). El imperativo categórico kantiano debe extenderse más allá del ámbito privado y ocuparse de la acción política.

Los límites de la responsabilidad: la ciudad y la naturaleza

La modificación técnica ha transformado la ética desde sus orígenes (Esquirol, 2006). La ciudad, por ejemplo, era un espacio de equilibrio creado por el ser humano con la finalidad de cercar y de no extenderse más allá de su dominio: separaba lo humano de lo natural. La ciudad confinaba y custodiaba así la creación humana, protegiéndola de lo salvaje de

la naturaleza. Puesto que la ciudad era el único dominio por el que las personas respondían —y la naturaleza no caía dentro de la responsabilidad humana— tenía sentido la existencia de una ética próxima. La naturaleza:

cuidaba de sí misma y cuidaba también, con la persuasión y el acoso pertinentes, del hombre. Frente a la naturaleza no se hacía uso de la ética, sino de la inteligencia y de la capacidad de invención. Pero en la «ciudad», en el artefacto social donde los hombres se relacionan con los hombres, la inteligencia ha de ir ligada a la moralidad, pues ésta es el alma de la existencia humana. (Jonas, 1995, p. 28)

Con la expansión del poder técnico del ser humano la frontera entre la ciudad y la naturaleza queda revocada. Por las nuevas capacidades humanas los límites de la ciudad desaparecen y se amplían sobre toda la naturaleza terrestre; la ciudad usurpa el lugar de lo natural. El nuevo poder de la técnica crea un nuevo escenario moral en el que el imperativo dice: «obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra» (Jonas, 1995, p. 40).

Además de la universalización de los espacios de moralidad, la técnica moderna ha puesto en duda la existencia futura de los seres humanos en el mundo. Por eso, la preocupación por extender la presencia humana se convierte en una obligación, sólo así las personas se pueden encargar del universo moral. Esto supone conservar el mundo físico y preservar las condiciones de su existencia, protegiendo su vulnerabilidad de las posibles amenazas (Jonas, 1995). La propuesta de integración de la responsabilidad en la ética supone, pues, ir más allá de la inmediatez y la actualidad de las éticas anteriores, lo que ofrece un carácter previsor a la ética y la pone a la altura de las circunstancias a las que se enfrenta.

El deber ampliado de la responsabilidad

La responsabilidad es un valor moral que amplía el escenario de la ética en dos sentidos principales: en el campo de su acción y en su temporalidad. Sobre el primer sentido se ha tratado en el apartado anterior; ahora presentamos el segundo.

A raíz del poder técnico de la acción humana, tal y como se ha dicho antes, se ha modificado la relación entre el ser humano y la naturaleza: a más poder del ser humano más vulnerabilidad de la naturaleza. Esto pone de manifiesto que «la acción humana ha cambiado de facto y se le ha agregado un objeto de orden totalmente nuevo, nada menos que la entera biosfera del planeta, de la que hemos de responder, ya que tenemos poder

sobre ella» (Jonas, 1995, p. 33). La conservación de la naturaleza se convierte, así, en un interés moral en sí mismo, no sólo por las implicaciones que la acción humana tiene sobre la naturaleza, sino también por su necesidad para la supervivencia de la especie humana.

Bajo estas condiciones ya no es un sinsentido otorgar derecho moral a la naturaleza. En tanto que está bajo nuestra tutela y en riesgo por nuestro poder nos plantea una exigencia moral que se entiende como un derecho propiamente dicho (Jonas, 1995). La responsabilidad acarrea la búsqueda del bien humano sin olvidar el bien de las cosas extrahumanas. Esto «implicaría ampliar el reconocimiento de “fines en sí mismos” más allá de la esfera humana e incorporar al concepto de bien humano el cuidado de ellos» (Jonas, 1995, p. 35). Es decir, ampliar el concepto de dignidad y de responsabilidad como lo ha hecho también Esquirol (2006) al incluir la naturaleza como ámbito digno de respeto.

Sólo es posible otorgar esta categoría o imperativo moral a la naturaleza cuando se deja de lado su visión científica, que reduce la naturaleza a la «indiferenciación de causalidad y necesidad y la ha despojado de la dignidad de los fines» (Jonas, 1995, p. 35). Pero si se opta por una obligación humana para con la naturaleza ésta se vuelve objeto de responsabilidad y de respeto. Sin embargo, las implicaciones teóricas que cambian ideas y reconocen el deber son apenas el primer paso; se requiere pasar «de la doctrina de la acción, esto es, de la ética, a la doctrina del ser, esto es, a la metafísica, en la que toda ética ha de fundarse en último término» (Jonas, 1995, p. 35).

4.3.2. Las relaciones de responsabilidad

Si bien la ampliación de la técnica tiene un impacto directo en la ampliación de la responsabilidad son las decisiones y las acciones de las personas las que constituyen el punto de partida de su responsabilidad. El impacto de las acciones son las que, en último término, determinan el deber que se asume; así, a más influencia, control o dominación, mayor es el deber que recae en la persona.

El vínculo entre el poder y el deber se advierte en dos niveles: la acción y el sentimiento. Ambas proporcionan a la responsabilidad un carácter moral. Al darse juntas, aunque no necesariamente simultáneas, la acción y el sentimiento proporcionan efectividad a la teoría ética y también ofrecen «la presentación, acreditación y motivación de los fines positivos orientados al *bonum humanum*» (Jonas, 1995, p. 163).

Según lo anterior, la responsabilidad se entiende como un sentimiento o una acción concreta generadas por el propio comportamiento y por las consecuencias que éste ha podido tener. Esta es una definición de responsabilidad *ex-post-facto*, porque la responsabilidad aparece después de realizada la acción. Sin embargo, también se puede entender la responsabilidad desde las determinaciones de lo que se ha de hacer; «según este concepto, yo me siento responsablemente primariamente no por mi comportamiento y sus consecuencias, sino por la *cosa* que exige mi acción» (Jonas, 1995, p. 163).¹¹⁹

La primera definición coincide con ser *responsable de*, mientras que la segunda supone ser *responsable con*. La responsabilidad con aquello que la reclama invita no sólo a analizar los propósitos de las propias acciones y su coherencia con la moralidad, sino a considerar cosas o personas de las que se es responsable —por estar en el campo de acción del propio poder— y que pueden ser amenazadas o vulneradas por la acción. En definitiva, ser *responsable de* conlleva la valoración de las propias acciones y ser *responsable con* tiene en cuenta —además de lo anterior— una nueva acción que cuida aquello de lo que se es responsable.

De esta manera, la responsabilidad es entendida desde el punto de vista del deber ser del objeto y sólo después del deber hacer de la persona que está llamada a cuidar de ese objeto. Así pues, la responsabilidad implica

Por una parte la demanda de la cosa, en la falta de garantía de su existencia, y por otra la conciencia moral del poder, en el débito de su causalidad, se conjuntan en el afirmativo sentimiento de responsabilidad del yo activo, que engloba ya siempre el ser de las cosas. (Jonas, 1995, p. 164)

Esta concepción de la responsabilidad está íntimamente relacionada con el respeto porque supone una atención del ser del otro, al mismo tiempo que una acción complementaria y coherente con dicho reconocimiento. Es esta *responsabilidad con* y no la *responsabilidad de* la que se vuelve necesaria en una ética actual que se proyecta al futuro y que trata de responder al poder técnico del ser humano.

Ser *responsable con* establece una relación que no es recíproca. En ella, las circunstancias, las características y los convenios que se dan suponen una desigualdad en

¹¹⁹ Esta definición es, a nuestro juicio, más interesante en términos relacionales, sobre todo para considerarla como una determinación íntimamente vinculada con el respeto.

términos de control o poder sobre el otro. Por esta razón, la persona que posee esta ventaja está llamada a custodiar el bienestar, el interés y el destino del otro o de lo otro (Esquirol, 2006). El poder acarrea un deber de acción concreto, una obligación que también supone desigualdad.¹²⁰

Responsabilidad natural o adquirida

La responsabilidad implica, pues, una relación de dependencia o de diferencia de poder. Por eso, se puede caracterizar según si esta relación existe por naturaleza o si es fruto de un acuerdo. La responsabilidad natural no requiere de un acuerdo previo, es irrevocable, irrevocable y global; es decir, no puede rechazarse, no se puede huir de ella y se tiene en la totalidad del tiempo y del espacio. La segunda, la responsabilidad contractual, es artificial y describe un acuerdo sobre un contenido y un tiempo sobre los cuales se asume la responsabilidad; en este sentido, puede ser elegida y se puede renunciar a ella.¹²¹

Usando los términos anteriores, la responsabilidad natural es una *responsabilidad con* y la responsabilidad contractual es una *responsabilidad de*. Sin embargo, la diferencia más interesante desde el enfoque ético-pedagógico que se sigue en esta tesis es que «la responsabilidad extrae su fuerza obligatoria del acuerdo, del cual es aquella criatura, y no de la validez intrínseca del objeto» (Jonas, 1995, p. 167). Por eso, las acciones de reconocimiento, aceptación y decisión son las que, en último término, mueven a la acción responsable o respetuosa.

Si se entiende la responsabilidad como un correlato del poder, su clase y su magnitud serán correspondientes, a su vez, con la clase y la magnitud que adopta la responsabilidad. Así, el incremento del poder humano genera, de hecho, un cambio cualitativo en su

¹²⁰ Aunque también hay relaciones recíprocas de responsabilidad mutua, llamadas relaciones de solidaridad. Siguiendo a Jonas, esto permite derivar el deber del poder y, además, no considerar cualquier relación interpersonal como una relación de responsabilidad.

En las relaciones desiguales contra mayor sea el poder de una mayor su responsabilidad. Por eso, las relaciones casi horizontales (como las que se dan entre hermanos) son más débiles y condicionales que las verticales (por ejemplo, entre padres e hijos), cuyo objeto es global y permanente.

¹²¹ La responsabilidad contractual y la responsabilidad natural pueden ejemplificarse de manera arquetípica con la responsabilidad que tiene el político y con la responsabilidad de los padres por su hijo, respectivamente. Para más detalle ver el *Capítulo 5* de *El principio de responsabilidad* (1995) de Hans Jonas.

naturaleza «de modo que los actos del poder producen el *contenido* del deber [...] Tal cosa invierte la relación habitual entre deber y poder» (Jonas, 1995, p. 212). Esto significa que el enfoque ético en el que primero está el deber ser y, posteriormente, el hacer se modifica a una visión en la que se reconoce una acción ya realizada.¹²²

De esta manera se concreta el poder inédito —en palabras de Esquirol— del ser humano en un deber de cuidado o atención hacia las cosas que aquí se ha entendido como *responsabilidad con* a raíz de su actividad presente y continua. Lo que supone dar al concepto de responsabilidad no sólo una ampliación en tiempo y espacio, sino también un enfoque que sitúa a las personas en la búsqueda del bien, de un comportamiento moral y de una coherencia entre su pensamiento y su acción.

Responsabilidad en la ética contemporánea

La responsabilidad en la ética contemporánea tiene implícita la idea de progreso, idea que se comparte como punto de partida de esta investigación. No hay duda de que las personas tienen posibilidad de mejora. Es más, esta es una tendencia que se encuentra en su naturaleza. Por eso, cada persona, con la ayuda necesaria, puede recorrer un camino, variable e incierto, de «movimiento asintótico de progreso» (Jonas, 1995, p. 267). Ayuda que puede traducirse en términos de educación.¹²³

Sin embargo, ese perfeccionamiento no queda reducido al ámbito individual. La civilización es el reflejo del constante progreso, de un desarrollo que va más allá de la individualidad y que se transmite entre generaciones. El cual se ve reflejado en

un desarrollo en la ciencia y la técnica, en el orden socioeconómico y político, en la seguridad y en el goce de la vida, en la satisfacción de las necesidades, en la variedad de los productos culturales y las formas de disfrute, en la ampliación de

¹²² «Lo primero no es ya lo que el hombre debe ser y hacer (el mandamiento del ideal) y luego puede o no puede hacer, sino que lo primario es lo que él hace ya de hecho, porque puede hacerlo, y el deber se sigue del hacer; el deber le es asignado por el *fatum* causal de su hacer. Kant decía: puedes, puesto que debes. Nosotros tenemos que decir hoy: debes, puesto que haces, puesto que puedes; es decir, tu enorme poder está ya en acción» (Jonas, 1995, p. 212)

¹²³ «En este punto la ética ha sostenido siempre que tal progreso en saber, poder y cualidad moral debe continuar hasta la muerte; que la educación como educación de uno mismo debe continuar a lo largo de la madurez. Y que esto es posible, puesto que la perfección, quizá alcanzable, se halla siempre más allá de lo alcanzado» (Jonas, 1994, p. 268).

la accesibilidad a las cosas, en el derecho, en el respeto público de la dignidad humana, y, claro está, también en las “costumbres”. (Jonas, 1995, p. 268)

Estos avances algunas veces se ponen entre comillas, se cuestionan y quedan en entredicho porque la técnica como forma de modificación del mundo y la naturaleza, en ocasiones, carga contra la propia utopía y los ideales. Los costes que el progreso trae consigo no son tan claros. Especialmente los de la técnica que, al contrario que los de la ciencia, se justifican siempre por sus aplicaciones prácticas.

Es a razón de estos costes que se vuelve necesaria la responsabilidad en la ética actual. Así, la ética

ha de poner freno al desbocado impulso hacia adelante. Dado que de otro modo sería la propia naturaleza la que lo hiciera poco más tarde y de una manera terriblemente más dura, esto no sería más que un dictado de la prudencia juiciosa unido a una simple consideración para con nuestros descendientes. (Jonas, 1995, p. 354)

La responsabilidad desempeña, en este caso, una labor de conservación y protección, de cuidado y mejora, pero bajo el signo de la modestia. Lo que supone unas acciones prudentes, abiertamente antiutópicas, que buscan corregir el pensar y el querer hacia un lugar que en el que sean ética y moralmente aceptables en un marco de responsabilidad.

De este modo, la ciencia y la técnica, guías del progreso humano, descubren la necesidad de recuperar la forma de una ética de lo sagrado. Sin embargo, como lo sagrado queda destituido a partir de la Ilustración científica —momento en el que lo sagrado era sinónimo de lo religioso— puede proponerse una ética que resignifique lo sagrado — como aquello que impulsa la admiración y el respeto en el caso de Esquirol (2006)— o una ética que omita este término. En todo caso, la ética ha de convertirse en un freno a las capacidades extremas del poder humano —que además está en continuo aumento y ejercicio— a través de la responsabilidad, la atención, el cuidado, la mirada y el desinterés proporcionados por unas relaciones respetuosa.

Desde esta perspectiva, la educación cobra una importancia vital en la que la potencialidad de la vida humana queda sujeta a un criterio de progreso que no olvida la

renovación del mundo¹²⁴, pero que limita y direcciona el poder del ser humano. De esta manera, la utopía, antes entendida como rasgo ético, se traduce en términos de responsabilidad.¹²⁵ La nueva naturaleza que, a través de la educación en la responsabilidad, dotamos a nuestras acciones exige también una nueva humildad. Una humildad que no se debe a la insignificancia del ser humano, sino, contrariamente, a la magnitud de su poder, al exceso de capacidad de hacer sobre la previsión, la valoración y el juicio (Esquirol, 2006).

4.3.3. La responsabilidad: el criterio temporal del respeto y el reconocimiento de la vulnerabilidad

La educación es una cuestión de responsabilidad compartida. Una responsabilidad con aquellas personas que están en proceso de formación y que supone «su introducción en el mundo de los hombres, empezando por el lenguaje y continuando por la transmisión de todo el código social de convicciones y normas, con cuya apropiación el individuo va convirtiéndose en un miembro de la comunidad» (Jonas, 1995, p. 178). En otras palabras, es una responsabilidad con la infancia.

El vínculo entre infancia y formación propone una meta determinada a la educación: la independencia del individuo. A esta independencia nos podemos referir en términos de autonomía o como capacidad de asumir la propia responsabilidad. El proceso de formación y maduración, pues, tiene que ver con la conversión del objeto de responsabilidades en sujeto de ellas (Escámez y Gil, 2001). Así, con la finalización de la formación y de la infancia acabaría también la responsabilidad de los padres con los hijos.

¹²⁴ La renovación del mundo sólo es posible si está vinculada a la perenne natalidad. Esta idea, acuñada por Hannah Arendt (1996), vincula la mortalidad (y la vulnerabilidad que ésta representa) con la natalidad — en ningún caso separadas— en un proceso de renovación. La natalidad es lo que permite tener en el mundo nuevas visiones, porque en un mundo viejo y conocido no existe el asombro. En el comenzar es que se encuentra la esperanza y la espontaneidad de la humanidad, un mecanismo contra el tedio y la rutina. Estas ideas se retoman más adelante en el *Capítulo II.5.2.3. Los discursos escolares de la renovación del mundo*.

¹²⁵ Esto porque «En virtud del carácter y la extraordinaria magnitud de su efecto bola de nieve, la capacidad tecnológica nos empuja hacia metas otrora reservadas a las utopías. Dicho de otro modo, la capacidad tecnológica ha transformado lo que antes eran juegos experimentales y quizás instructivos de la razón especulativa en diseños competitivos de proyectos realizables» (Jonas, 1995, p. 55).

Sin embargo, la responsabilidad de la formación no sólo es de la familia, pues ya anticipábamos que es una responsabilidad compartida. La formación supone muchas tareas que son asumidas por agentes cuya responsabilidad es contractual y no sólo natural. Tal es el caso del arquetipo del político que se mencionaba con anterioridad. La responsabilidad de la formación de ciudadanos recae, pues, en otras figuras. Por eso, el ámbito privado se abre al público y el ciudadano se convierte en una finalidad inmanente de la educación que es a la vez responsabilidad paterna y comunitaria, privada y pública: estas esferas «se interfieren (y se complementan) en virtud de la totalidad de su objeto» (Jonas, 1995, p. 179).

Sólo cuando un objeto o una persona es vulnerable puede ser objeto de responsabilidad.¹²⁶ Por eso, lo que no cambia y lo que es infinito no requieren del cuidado que ofrece la responsabilidad. En la vulnerabilidad se resume la relación entre los objetos de responsabilidad y de cuidado y los objetos de respeto. Esta condición o característica exige un deber para con ella y este deber, en términos de responsabilidad, implica el reconocimiento de su deber ser.

Este deber ser está asociado con un sentimiento de esperanza que «es condición de toda acción, pues presupone la posibilidad de hacer algo y apuesta por hacerlo en ese caso» (Jonas, 1995, p. 356). El deber ser empuja la acción a través de una condición de responsabilidad activa, es decir, a través del deseo de actuar de una manera y otra, ya sea por esperanza o por temor. Un temor que anima la acción, que motiva a responder al deber de la responsabilidad porque teme por la vulnerabilidad del objeto. De ahí que «Responsabilidad es el *cuidado*, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en ‘preocupación’» (Jonas, 1995, p. 357). Contra más se tema por el futuro del objeto, más clara es la responsabilidad y cuanto más alejada en el futuro, más incierta la proyección y más necesaria diligencia. En este sentido, el temor por la vulnerabilidad es el primer deber de una ética de la responsabilidad.

¹²⁶ Tal es el caso de la infancia, que justifica la responsabilidad de los padres por cuidado, el bienestar, la salvaguarda y la satisfacción de las necesidades de sus hijos. Las acciones de los padres están, por su responsabilidad, obligadas a dar continuidad a la vida que han creado.

Sin embargo, la vulnerabilidad no es exclusiva de la infancia. Los adultos también se ven afectados por las acciones de los demás y, por eso, son también objeto de responsabilidad. Esta argumentación es seguida por los defensores de la ética del cuidado que se presenta en el siguiente capítulo.

La responsabilidad es la proyección temporal del deber hacia lo vulnerable, lo finito y lo concreto. Por eso, en estas relaciones el objeto sólo puede seguir existiendo gracias al cuidado recibido a través del imperativo de acción de la responsabilidad. Así, el papel que cumple la responsabilidad es fundamental en la vida actual en la que la técnica ha expandido el horizonte de lo humano y distribuido su poder hasta la naturaleza. La responsabilidad se ocupa de la conservación del mundo.

En las relaciones asimétricas comprendidas bajo la responsabilidad se ven representados el poder, la vulnerabilidad y la obligación de cuidado. En este sentido, la responsabilidad aparece como necesaria en el universo conceptual del respeto, estableciendo un criterio temporal y caracterizando la forma que el respeto debe adoptar en tales situaciones. No en vano, los puntos de partida del respeto y la responsabilidad son bastante similares y las acciones que de ellas se desprenden —cuidadosas y atencionales— sirven también como vínculos directos entre ambas. Sobre estas relaciones y diferencias trataremos a continuación.

4.4. Cuidado

El cuidado completa el universo conceptual del respeto. El cuidado puede entenderse como una virtud, como una relación y como un imperativo de acción que busca dar respuesta a las necesidades propias y de los demás. La acción de cuidar se presenta como una tarea evolutiva fundamental por su universalidad. Tanto es así que la respuesta al cuidado se considera natural e intrínsecamente humana (Wilson, 1993). Esto quiere decir que «todos los seres humanos, en todas las etapas de la vida, esperan de los demás seres humanos alguna forma de respuesta positiva [...] Todos quieren recibir el respeto necesario para tener un mínimo de dignidad» (Noddings, 2009, p. 260). Así, el cuidado, el respeto y la dignidad son necesidades íntimamente humanas que se encuentran en estrecha relación.

Si se resalta la importancia del cuidado nos vemos en la necesidad de hacerlo desde un contexto moral en el cual las preguntas sobre el cuidado conducen a repensar nuestra vida moral y política, pues su carácter relacional está basado en la comprensión del entorno y de las situaciones concretas (Buxarrais y Vilafranca, 2018). Por esta razón, el cuidado se

ha entendido desde una perspectiva moral particular —el feminismo— y se ha concretado recientemente en una ética del cuidado. Esta ética se centra, por un lado, en las reflexiones sociales y políticas que sitúan el cuidado en el centro de la ética y, por otro, en realizar propuestas alternativas a la educación moral desde dicha óptica.

Aunque la moralidad femenina ha estado caracterizada por prácticas de cuidado y de crianza, algunas autoras —como Nel Noddings (2003a, 2003b) y Joan Tronto (1993)— defienden la necesidad de empezar a pensar en estas cuestiones bajo la ética del cuidado¹²⁷. La ética del cuidado recoge las ideas anteriores, pero, al mismo tiempo, ofrece una visión ampliada del cuidado y lo sitúa como una cuestión que concierne a la humanidad. Una cuestión que, en los términos de esta investigación, está íntimamente ligada con el respeto y que, además, tiene grandes implicaciones en términos pedagógicos.¹²⁸ Pues, como dice Gilligan, obviar el cuidado de las relaciones humanas supone «no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto» (2013, p. 34).

4.4.1. Multiplicidad del concepto de cuidado

Siendo el cuidado un aspecto tan importante en la vida de los seres humanos parece sorprendente la falta de atención que ha recibido por parte de sociólogos, filósofos y otros estudiosos. El cuidado no sólo es una categoría central para el análisis social, sino que, considerándose de manera sistemática, ofrece una visión crítica sobre la cultura (Tronto, 1993).¹²⁹

¹²⁷ La obra en la que Noddings propone su ética del cuidado tiene por título, en las primeras ediciones, *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (1984). Sin embargo, más adelante, se ha remplazado *feminine* por *relational*. Parece que, siguiendo con su propia idea de que el cuidado se extiende más allá de una mirada femenina, se transforma el título para referirse a la moralidad de las relaciones y no sólo a la moralidad femenina.

¹²⁸ No en vano, Nel Noddings (2009) dedica su libro a especificar una propuesta de educación moral para las escuelas, aportando principios, prácticas e incluso ofreciendo algunos lineamientos para llevar a cabo actividades para aprender a cuidar.

¹²⁹ Esto porque ser una buena persona supone, entre otras cosas, el esfuerzo por cumplir con las demandas de cuidado que se presentan y porque una sociedad moralmente admirable necesita proveer de cuidado a sus miembros y a su territorio. El cuidado, pues, sirve de vara de medida de la moralidad de una sociedad y su cultura.

El cuidado se entiende como un conjunto de actividades que incluyen todo aquello que se hace para mantener, continuar y reparar el mundo, para poder vivir en él de la mejor manera posible (Fisher y Tronto, 1990). Siguiendo esta definición, Joan Tronto (1993) propone algunas características del cuidado que son especialmente interesantes para el objeto de esta tesis: 1) El cuidado no es una interacción únicamente humana, sino que abre, también, la posibilidad de cuidado a los objetos, a los animales y al medio ambiente. 2) El cuidado no es individualista ni es una relación diádica porque pueden ser múltiples los sujetos/objetos de la relación; el cuidado es una función social y política. 3) Las actividades de cuidado son definidas contextual y culturalmente, por lo que cambian con el tiempo y las situaciones. 4) El cuidado es un continuo, es decir, que tanto puede referirse a una sola acción como a un proceso.

Estas características dan cuenta del cuidado como una práctica más que como un conjunto de principios. El cuidado como ejercicio supone el reconocimiento de la inevitable otredad de cada persona (Derrida, 1978; Levinas, 1989; Lingis, 1994). Es un movimiento, una acción que establece relaciones que satisfacen necesidades.¹³⁰ Por eso, las acciones de cuidado explicitan los vínculos de necesidad o interdependencia de los seres humanos —característica que es capital para la ética del cuidado y la diferencia de las éticas basadas en la autonomía— y desatan el deseo de responder positivamente a los demás, un deseo que sólo surge en las relaciones y en el encuentro con otros (Noddings, 2009).¹³¹

¹³⁰ Aunque su punto de partida es igual al del respeto, el cuidado va más allá de la mirada atenta y resuelve la necesidad observada, convirtiéndose necesariamente en acción. En el cuidado se tiene un objetivo (atender a la necesidad), mientras que en el respeto no siempre es así. El cuidado no resguarda del peligro (lo que sería protección), sino que suple la necesidad de seguridad (Tronto, 1993).

¹³¹ «La ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres. Advertimos que los seres humanos otorgan un gran valor a estas relaciones, y nuestro «deber» más importante aparece como algo instrumental: si valoramos estas relaciones, entonces tenemos que comportarnos de manera tal que podamos crearlas, conservarlas e incrementarlas» (Noddings, 2009, p. 53).

Consideraciones sobre la vulnerabilidad y el cuidado

El cuidado es, por tanto, una relación que pone de manifiesto la vulnerabilidad de las personas al hacer visible la necesidad de los otros y de la vida en comunidad.¹³² A raíz de esto, y por las distintas valoraciones sociales sobre la vulnerabilidad, el concepto de cuidado se fragmenta (Buxarrais y Vilafranca, 2018). Así pues, la relevancia del cuidado se ve diluida en diferentes ramificaciones sociales, morales y políticas, lo que le resta importancia central que tiene en la sociedad. A esto contribuyen factores como el papel que el cuidado tiene en las ocupaciones y oficios, el valor que se le da a la tarea de cuidar, la asociación del cuidado con el ámbito privado y emocional o su percepción como signo de debilidad.

La idea de cuidado en nuestra sociedad está clasificada por género, raza y clase. Por eso, las tareas de cuidado quedan desproporcionadamente adjudicadas a aquellas personas que forman parte de grupos minoritarios o son mujeres: «Care has mainly been the work of slaves, servants, and women in Western history. The largest tasks of caring, those of tending to children, and caring for the infirm and elderly, have been almost exclusively relegated to women» (Tronto, 1993, p. 113). Este vínculo muestra la dinámica de poder en las relaciones de cuidado, relaciones que sólo son valiosas por su calidad instrumental en tanto que permiten la búsqueda de otros fines o necesidades más elevados.

Es por esto que las formas en que están distribuidas las tareas de cuidado sirven para mantener y reforzar los patrones de subordinación en los que las personas dedicadas al cuidado no son tan valoradas como aquellos que tienen el privilegio de pagar por recibirlas (Balbo, 1987). La infravaloración del cuidado no sólo tiene que ver con la actividad misma de cuidar, sino también con el hecho de que se entienda como una disposición. La disposición al cuidado supone una inversión emocional que pocos están dispuestos a realizar; tan pocos que queda relegada a quienes no tienen otra opción.¹³³ De ahí que precisar el cuidado como una práctica, y no como una disposición del carácter, hace más difícil que se privatice, idealice y se derive en sentimentalismos. Lo que, en

¹³² Sobre la vulnerabilidad hemos tratado en el *Capítulo 1.3.3.*, situando el discurso en términos de fragilidad y en el *Capítulo 1.4.3.* como característica de los objetos de responsabilidad.

¹³³ Además, aceptar la necesidad de cuidado tiene asociados unos valores sociales negativos. Unos valores que indican vulnerabilidad, falta de independencia y heteronomía, por lo que son rechazados desde la concepción predominante del adulto y del ciudadano.

definitiva, propone una distribución más equitativa y democrática del cuidado en la sociedad.

Este cambio en la definición de cuidado permite entenderlo como el ‘poder’ de los débiles o de los marginados, «By calling care a power of the weak, we notice that care givers provide an essential support for life. Without care, infants would not grow to adults; men would not have children to inherit their wealth, and so forth» (Tronto, 1993, p. 122). El poder de los cuidadores abre la posibilidad a otras formas de relación, impulsa la crianza y la educación, valora las necesidades reales de las personas y cuestiona el rol de cada uno en la sociedad. En resumen, enaltece las reflexiones sobre el cuidado, la vulnerabilidad y la interdependencia, así como las prácticas concretas de cuidado.

El cuidado desde una nueva voz

La reivindicación del ‘poder de los débiles’ es el testigo tomado por las autoras de la ética del cuidado —como Carol Gilligan, Joan Tronto, Nel Noddings, Virginia Held, o Laura Balbo— con la intención de unificarlo a través de una propuesta moral que reconozca la importancia real del cuidado en la sociedad. La ética del cuidado se descubre a través de una nueva voz en los discursos y en las reflexiones de los dilemas morales, una perspectiva femenina que enriquece la teoría moral que se tenía hasta el momento. Se trata de una nueva voz que es cualitativamente diferente de la anterior: una voz más emocional y relacional que tiene una visión contextual más amplia sobre las situaciones; una voz que distingue entre la ética de la justicia, de los derechos y de las normas y la ética del cuidado y las relaciones (Gilligan, 1982).¹³⁴

Desde esta voz la acción moral se entiende, sobre todo, como una actividad de cuidado y no como una reunión de principios universales que prescriben el comportamiento. Por eso, se trata de una perspectiva moral en la que el *yo* deja de ser objetivo —como en la voz de la moral de la justicia— y se convierte en un *yo* conectado con el mundo, relacional e interdependiente (Gilligan, 1985). Estas dos visiones de la moralidad no son secuenciales ni opuestas, sino que tienen un carácter complementario, presentando dos formas de enfrentarse al mundo: una a través de la separación y otra mediante la conexión,

¹³⁴ «Estos cambios en la forma de ver la naturaleza y el desarrollo humanos surgieron en un principio a raíz de la escucha de mujeres. Esta ‘voz diferente’ tenía un sonido distinto y se identificaba como ‘femenina’ porque compaginaba razón y emoción, individuo y relaciones, porque era personal en vez de impersonal y estaba inserta en un contexto espacial y temporal» (Gilligan, 2013, p. 13).

una que busca ideales abstractos de perfección y otra que se evalúa a través de actividades de atención a los demás (Gilligan, 1985). En ambas, por supuesto, se presuponen la justicia y el cuidado como intereses humanos reales.

La voz del cuidado, que surge de una perspectiva parcial y minoritaria, poco a poco se expande y desplaza el modelo cognitivo. Así, una voz que antes era caracterizada como femenina se deja de percibir como tal porque lo que busca no es defender un esencialismo, sino afirmar que se puede aprender de la tradición del cuidado a partir de la historia de las mujeres, a quienes se les designaba esta tarea (Noddings, 2003a). En este sentido, Gilligan afirma que «La distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema» (1985, p. 14)¹³⁵, puesto que en un contexto democrático el cuidado es una ética humana y:

Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural. La diferencia no estaba entre el cuidado y la justicia, entre las mujeres y los hombres, sino entre la democracia y el patriarcado. (Gilligan, 2013, p. 50-51)

Por esta razón, la ética del cuidado se alza no como una ética femenina, sino como una ética feminista. Una ética que conecta con la humanidad y se desprende de modelos jerárquicos.

4.4.2. La forma y los momentos del cuidado

Hace un momento se definió el cuidado como una visión concreta de la realidad que demuestra una preocupación real por los demás y la intención de actuar para subsanar las necesidades que estos puedan tener. Por eso, el cuidado es principalmente una actividad, un proceso en marcha del que se identifican cuatro fases (Tronto, 1993): 1) *Caring about* (preocuparse por), supone el reconocimiento de que hay algo o alguien que necesita un

¹³⁵ Aunque Carol Gilligan no identifica la nueva voz con un género en sus investigaciones, sí que utiliza esta voz para la caracterización del desarrollo femenino. Dicha diferenciación surge de la revisión de las teorías del desarrollo de Kohlberg que, a su juicio, muestran el desarrollo moral sólo parcialmente puesto que únicamente valoran la voz racional del deber y la justicia, obviando la emocionalidad y la relacionalidad, características femeninas. Sin embargo, la revisión de Lawrence Walker de las teorías de Kohlberg muestra que la diferencia de géneros proclamada por Gilligan ha desaparecido (Tronto, 1993). Más que diferencias de género se encuentran diferencias entre de clases, entre las minorías étnicas, y las de género no son tan prominentes

cuidado. Esta fase centra la atención y nota la existencia de una necesidad. 2) *Taking care of* (encargarse de), implica asumir la responsabilidad sobre la necesidad descubierta y determinar la manera en cómo responder a ella; por eso, va más allá de la persona o el objeto que requiere de una respuesta y moviliza a la acción. 3) *Care-giving* (cuidar de), es la acción concreta de subsanar la necesidad de cuidado; incluye el trabajo físico y la puesta en contacto con el objeto de cuidado. 4) *Care-receiving* (recibimiento del cuidado), supone el reconocimiento del cuidado por parte del que lo ha recibido; esta fase especifica el carácter relacional del cuidado, puesto que verifica que la necesidad sentida, explicitada y observada efectivamente se cubre.

Estas fases del cuidado lo sitúan, efectivamente, como una práctica que pone en valor ambas partes de la relación. Además, amplían la perspectiva del cuidado, especificando las acciones que conducen a que la relación sea de cuidado y no de otra cosa.¹³⁶ Por eso, de ellas surgen propuestas de educación moral, basadas en la ética del cuidado, que orientan la selección de prácticas y metodologías para aprender a cuidar, como es el caso de las propuestas recogidas en los textos de Noddings (2003b) y Held (2005). Todas ellas incorporan la atención, la responsabilidad, la competencia y la sensibilidad como elementos imprescindibles para el establecimiento exitoso de las relaciones de cuidado (Tronto, 1993).

La atención se dirige hacia el reconocimiento de la necesidad.¹³⁷ El cuidado requiere de la atención por su pasividad o pausa, es decir, porque supone la suspensión de las propias metas, ambiciones, planes y preocupaciones para así poder reconocer y estar abierto a los demás (Tronto, 1993).

La responsabilidad es la segunda de las dimensiones de cuidado recogidas por Tronto (1993), la cual tiene que ver con el hecho de hacerse cargo de un compromiso y con llevar a cabo la actuación correspondiente.

¹³⁶ El seguimiento de estas fases permite la diferenciación del cuidado con otro tipo de relaciones similares, como la protección, la caridad o la ayuda.

¹³⁷ La relevancia de la atención ya fue tratada en el *Capítulo I.3.3. El respeto como mirada atenta*, en el que se destaca la perspectiva de Simone Weil, para quien la atención es crucial en cualquiera de las interacciones humana y, por tanto, un foco imprescindible de los estudios escolares (Weil, 1994).

La competencia da importancia a la acción de cuidar como una noción moral. Es una cualidad moral que concreta la identificación de la necesidad con el hecho de cumplir con ella, es decir, que supone dar una respuesta adecuada ante la situación. La competencia en la acción es lo que permite valorar la acción de cuidado como un éxito o como un fracaso.

La sensibilidad surge de quien recibe la acción. Este último elemento del cuidado destaca la vulnerabilidad y la desigualdad que hay entre el sujeto y el objeto de cuidado, rompiendo con el mito de que todos los adultos son siempre ciudadanos autónomos e iguales.¹³⁸ La sensibilidad lleva al precepto moral de estar siempre alerta a los posibles casos de abuso que brotan ante la vulnerabilidad y sugiere, además, una comprensión empática de las necesidades de los demás en vez de ponerse en la situación del otro. Como la sensibilidad requiere, entre otras cosas, la atención, se hace evidente la interrelación entre todos los elementos del cuidado.

Las fases del cuidado y sus elementos principales configuran la actividad del cuidado como un todo integrado de una forma que lejos está de ser sencilla y que, por eso, supone múltiples conflictos cuya solución se halla en los propios elementos del cuidado. Por esa razón el cuidado implica realizar un juicio sobre las necesidades, sobreponerse a aquellas que entran en conflicto y determinar estrategias que cumplan con los objetivos, así como otras acciones que requieren ser realizadas con atención, responsabilidad, competencia y sensibilidad.

4.4.3. El cuidado como parte central de una ética distinta a la ética de virtudes

La voz del cuidado se propone como punto fundamental de una ética —la ética del cuidado— que transforma la base de la moralidad y convierte la actividad de cuidar en la acción más importante. Todo esto porque:

The world will look different if we move care from its current peripheral location to a place near the center of human life. As we transform current moral boundaries to focus on an integral concept of care we will also need to alter other central

¹³⁸ «To assume equality among humans leaves out and ignores important dimensions of human existence. Throughout our lives, all of us go through varying degrees of dependence and independence, of autonomy and vulnerability» (Tronto, 1993, p. 135).

aspects of moral and political theory. We will need to rethink our conceptions of human nature to shift from the dilemma of autonomy or dependency to a more sophisticated sense of human interdependence. (Tronto, 1993, p. 101)

Esta concepción se diferencia de la ética aristotélica de las virtudes y de la ética kantiana basada en principios universales. Además, es una propuesta ética que rechaza las formas utilitarias del consecuencialismo (Noddings, 2009). Esta nueva ética, la ética del cuidado, se centra en cuestiones que van más allá del individuo-agente y traspasan la ética de virtudes, sin olvidar las enseñanzas que esta tradición le ofrece (Noddings, 1999; Slote, 2000). De esta manera, la ética de la nueva voz pone el énfasis en la relación misma y no sólo en la virtud del agente cuidador, lo que hace imprescindible el reconocimiento de quien recibe el cuidado.

Estas diferencias en el objeto de la ética llevan a concepciones alternativas sobre la educación moral, una enfocada en la relación y otra en el agente. En el caso de la primera, los teóricos del cuidado ponen en duda la posibilidad de enseñar la virtud de manera directa —posición defendida desde la segunda— y se orientan, más bien, a la creación de condiciones para el surgimiento de la bondad. Además, rechazan la posibilidad de identificar unas virtudes imprescindibles y universales para la formación de cualquier persona, comprendiendo la relevancia de la situación y la relación; por eso, en todo caso, se referirían a unas virtudes sociales a las que se les asigna importancia según el contexto (Balbo et al., 1990).

La segunda forma de educación moral, propone una formación del carácter que busca inculcar las virtudes (White, 1909), esto es, una educación del agente enfocada en la posesión y manifestación de unos rasgos del carácter positivamente considerados; en otras palabras, una enseñanza directa de las virtudes.¹³⁹ Esta perspectiva busca ser superada por los teóricos del cuidado, quienes sitúan las relaciones de cuidado en primer lugar. Es a partir de las relaciones de donde se deriva el desarrollo de las virtudes de una manera casi natural (Noddings, 2003a). Por esta razón, las teorías del cuidado se centran

¹³⁹ La educación de las virtudes ha sido siempre centro de interés filosófico. Ya desde Sócrates, en el *Menón*, por ejemplo, surge la pregunta por la enseñanza de las virtudes (Cahn, 1997). Considerar la enseñanza directa de las virtudes es, sin embargo, un legado aristotélico que consiste en entenderlas en términos de comportamiento, sentimiento y razón.

tanto en el agente como en el receptor, pues ambos contribuyen a crear y mantener las relaciones.

Aunque la ética del cuidado se diferencie de la ética kantiana no por ello se aleja de su tendencia de considerar el campo de los deberes y obligaciones con respecto a los demás (MacIntyre, 1981). Por eso, su aproximación al deber y la obligación surge en el encuentro directo con el otro, ya sea en el caso de las relaciones de cuidado natural o de cuidado ético.¹⁴⁰ Pero no se trata de una obligación en términos kantianos, de razón y compromiso lógico, sino de una obligación en virtud del valor que tiene la misma relación; el deber deriva del sentimiento hacia el otro y se configura con una respuesta libre (Noddings, 2009). En definitiva, el cuidado proporciona una perspectiva ética que no se centra en el desarrollo de agentes morales particulares, sino en que éstos se mantengan y crezcan en el seno de las relaciones morales (Gilligan, 1982).

4.4.4. La educación y el cuidado: una relación fundamental para el respeto

Entender el cuidado como un proceso, como un conjunto de acciones dirigidas a la creación y al mantenimiento de relaciones lo convierte en un concepto educativo. Porque, tal y como se presentaba hace un momento, no es posible comprender la ética del cuidado sin la educación moral que la respalda, sin una propuesta concreta para enseñar a las nuevas generaciones a ser cuidadosas. Por eso, para aprender a cuidar son imprescindibles las relaciones con la comunidad y el reconocimiento de la vulnerabilidad de los demás, para lo cual es necesario también acompañar, minimizar riesgos, ofrecer armonía, recursos materiales y destrezas (Ruddick, 1989).

Estas características son imprescindibles en cualquier ambiente de cuidado y, por tanto, también en los ambientes escolares. En ese sentido, «Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro

¹⁴⁰ Las relaciones de cuidado natural surgen con el reconocimiento espontáneo del deber y establecen la necesidad que inicia la acción. Las relaciones de cuidado ético aparecen cuando, en el encuentro, el deber se tropieza con una resistencia interna en la que se debe apelar a un ideal ético. Este ideal ético, en el cuidado, recurre a recuerdos y experiencias propias del cuidado que se ha dado y recibido. En este sentido, la ética del cuidado puede ser una especie de naturalismo pragmático que no implica, como sí lo hace la ética kantiana, una fuente de vida moral más allá de la interacción de las personas. Por eso, se evitan las explicaciones divinas, las verdades eternas, las esencias humanas y las estructuras subyacentes de la conciencia humana para apelar al deber (Noddings, 2009).

principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos» (Noddings, 2009, p. 63). Esta idea conecta directamente con el objetivo de la presente tesis, es decir, con la intención de situar el respeto y su universo conceptual, que incluye el cuidado, en una pedagogía escolar.

El cuidado detalla una forma particular de las relaciones porque para que una relación sea de cuidado, y no de otra cosa, éste debe ser recibido. Esta cuestión nota la estrecha vinculación del cuidado con el respeto. El respeto envuelve las relaciones de cuidado y crea el marco para que la relación respetuosa cumpla su objetivo. Sirve, por tanto, para crear las condiciones contextuales y actitudinales en las que el proceso de cuidado pueda darse de la mejor manera posible. Tanto el cuidado como el respeto son valores, procesos, relaciones o actitudes —según cómo se entiendan— que ponen un énfasis especial en el reconocimiento de la vulnerabilidad y en la atención; razón por la cual en algunos momentos parece que nos referimos a ambos a la vez y se nos presentan como indistinguibles.

En este capítulo se ha presentado el cuidado como un proceso o actividad, una que supone que «Aprender a cuidar y a ser cuidado es una tarea evolutiva fundamental» (Noddings, 2009, p. 59). Desde esta visión, la ética del cuidado se convierte en una alternativa real a las éticas de las virtudes y de los principios, una ética que recupera una voz moral que parecía olvidada y que amplifica la concepción virtuosa del comportamiento individual a las relaciones.

Además, estas aproximaciones al cuidado esbozan los posibles caminos para una ética pedagógica del respeto a través de una propuesta moral concreta. Unos caminos —similares a los que han sido ya transitado por algunas teóricas del cuidado— en los que la acción del cuidado es imprescindible que sea tenida en consideración.

5. Lineamientos para una ética pedagógica del respeto

Los capítulos anteriores presentan una aproximación al concepto de respeto y a su universo conceptual. Los siguientes dos capítulos nos conducen del terreno conceptual y filosófico al pedagógico. Para ello se presenta, en el primer capítulo, nuestra propia concepción del respeto —una síntesis de las aproximaciones anteriores— en aras de, más adelante, elevar este valor moral a categoría ética. Desde esta propuesta se derivan las características de la ética del respeto, coherentes con una visión ética cotidiana y relacional y cercanas a las éticas del cuidado y de la responsabilidad. En el segundo capítulo, se expone brevemente la relación entre la ética y la pedagogía a través de su relación con la educación moral y con el carácter formativo que se deriva de cualquier propuesta ética. Esta relación nos permite afirmar el carácter educativo de la anterior propuesta ética del respeto y, con ella, continuar en nuestra tarea de situar dicha propuesta en la escuela. Con estos apartados se da por finalizada la primera parte de la tesis.

5.1. Nuestro concepto de respeto

A continuación, se describe la manera en cómo se entiende el respeto en la presente tesis. Se trata de una propuesta que sirve como base para una ética del respeto que busca concretarse en una pedagogía escolar.

5.1.1. Las características del respeto

Las características siguientes permiten destacar diversas dimensiones del valor moral del respeto; sin ellas, el respeto pierde fuerza ética y pedagógica. Las cuatro características están íntimamente relacionadas, por lo que no se pueden entender por separado.

El respeto se concreta en unas actitudes y unas acciones atentas

El respeto es un valor moral que se concreta en una mirada particular sobre las personas, sobre las cosas y sobre el mundo. Se trata de una mirada atenta e intencional que supone situarse a una distancia justa y prudente de aquello que se mira (Esquirol, 2006). Desde esta distancia es posible ver, conocer y sorprenderse de aquello mirado. A través de la mirada atenta reconocemos el valor intrínseco de las cosas y, por eso, nuestras actitudes

y acciones priorizan el cuidado, la protección y la seguridad que aquello que se tiene delante (Murdoch, 1970).

Con nuestras actitudes y acciones respetuosas reconocemos el valor de lo otro, respondemos a sus necesidades, consideramos su situación particular y velamos por sus intereses antes que por los propios (Sennett, 2003). Esto significa que, a través del respeto, enaltecemos a las personas o al mundo por considerarlos valiosos, al mismo tiempo que nosotros permanecemos humildes; porque sólo desde esta posición podemos ver la grandeza de lo otro (Esquirol, 2006).

Las acciones respetuosas pueden ser de cuidado, pero no todas las actitudes de respeto llevan necesariamente a la acción. Las actitudes de respeto pueden impulsar la acción o suspenderla, según aquello que sea pertinente en cada caso concreto (Esquirol, 2006). Así, en algunas ocasiones respetar supone iniciar un proceso de cuidado o intervenir directamente sobre las necesidades del otro; y, en otros casos, respetar será mirar desde la distancia y acompañar los sucesos desde allí. La tipología pragmática del respeto depende de múltiples factores y es contextual. Por eso se dice que sólo lo concreto, lo particular, puede ser respetado.

El respeto pone en evidencia lo que se considera valioso, lo muestra a través de una relación particular entre las personas y el mundo. Por eso, el respeto se expresa en ser pertinente, en resguardar, en brindar seguridad y en actuar con esmero y con dedicación (Sennett, 2003). La mirada atenta da un carácter axiológico a las actitudes y a las acciones, puesto que la atención hace que las personas perciban el mundo de manera que se interesen por él, que encuentren el valor que tiene y que lo cuiden. Por eso, el respeto se concreta en unas actitudes y acciones que conforman un movimiento de distancia justa, desde el cual se puede reconocer la densidad del mundo y percibir en su valor intrínseco.

El respeto es una postura frente al mundo

Las actitudes y acciones a las que nos referíamos antes configuran una postura concreta ante el mundo. La cual concibe el mundo como valioso y, al mismo tiempo, frágil y vulnerable. Por eso, debemos acercarnos a él con cuidado, ser precavidos y prudentes. Esta postura frente al mundo puede entenderse en términos de un deber o de una responsabilidad que se asume frente aquello que es valioso: frente a la cosmicidad, el secreto y la fragilidad (Esquirol, 2006).

Respetar significa situarse ante el mundo para percibirlo sensiblemente y ser conscientes de nuestro lugar en él. De ahí que nuestra responsabilidad con el mundo tenga dos puntos de partida: el primero, ya mencionado, es el valor intrínseco que está oculto en las personas, en los animales, en la naturaleza y en las instituciones. El segundo, surge a raíz del poder de los seres humanos para influir sobre ámbitos cada vez más amplios de la realidad (Jonas, 1995). Estos dos puntos de partida consideran el mundo en toda su complejidad y amplían el universo de lo que debe ser respetado.¹⁴¹

El respeto, además de responsable, es humilde. La humildad permite establecer relaciones en las que el poder del ser humano se relativiza.¹⁴² Sólo el conocimiento de la propia limitación y de la propia finitud nos sitúa en una posición desde la cual se puede ver la grandeza y la valía. El conocimiento y la humildad se convierten en un deber que nos vuelca hacia el mundo —hacia las personas y aquellas cosas dignas de respeto— y dirige nuestra atención y nuestro comportamiento a su cuidado y conservación. En el vuelco hacia el mundo la persona se vacía de sí mismo y se entrega, se abre al mundo y se vuelve flexible para acercarse a él, olvidándose de cualquier intencionalidad o utilidad previa (Sennett, 2003).

El respeto se da en una relación recíproca

El respeto es un valor relacional. Para que las relaciones sean de respeto es necesario que sean recíprocas o mutuas (Sennett, 2003). Esto quiere decir que en las relaciones interpersonales ambas personas deben reconocer el valor del otro y su autonomía (Honeth, 1995). Este reconocimiento es el que abre la posibilidad de diálogo y de intercambio sin los cuales el comportamiento respetuoso es un misterio. En las relaciones con el mundo la reciprocidad supone que la persona tiene unas actitudes y unas acciones que prestan atención y que se acercan al mundo para conocerlo; un mundo, a su vez, abierto a la posibilidad de ser conocido.

¹⁴¹ No sólo nos referimos al respeto a la dignidad de las personas (como en Kant) o el respeto a lo humano y a las creaciones humanas. También ampliamos la noción de respeto a la consideración de lo valioso en la naturaleza, en la cultura o en las ideas.

¹⁴² El poder que ofrece la capacidad técnica y científica del ser humano ha sido ampliada en la modernidad. Por eso, en la actualidad se vuelve más necesaria que nunca ajustar nuestra ética a dicho poder.

El intercambio que se da en las relaciones, especialmente en las de respeto, pone en evidencia la alteridad, la inevitable otredad de cada persona (Derrida, 1978; Levinas, 1989). El respeto acepta al otro incondicionalmente, incluyendo aquellos aspectos que están ocultos o que son secretos, aquellos que refieren a la autonomía de las personas. Por eso, la relación de respeto supone un juego de distancias, un vaivén entre la ignorancia y el acercamiento, entre la intimidad y el anonimato.

El respeto busca, en ese juego de distancias, cuál es la justa y prudente para poder mirar atentamente. En este movimiento los sujetos se dan cuenta de que son desiguales. Por eso, la reciprocidad no implica, necesariamente, la igualdad; las relaciones educativas o de cuidado, por ejemplo, son relaciones recíprocas pero desiguales (Noddings, 2009). Sin embargo, hay una igualdad necesaria en cualquier relación: el mutuo reconocimiento de la autonomía. La autonomía en las relaciones supone identificación y diferenciación, evita el aislamiento y preserva el sentimiento de distinción personal (Esquirol, 2006).

La relación de respeto es un proceso de continuo enriquecimiento en el que se renueva la aceptación de la autonomía y se reconoce el valor del otro (Sennett, 2003). Esto lleva a que el respeto necesite de unas relaciones seguras y estables como punto de partida. A través de estas relaciones aumenta la propia sensibilidad y crece la posibilidad de verse afectado por el otro; el vínculo se vuelve personal e íntimo y permite mostrar la propia vulnerabilidad.

El respeto es un indicador de valor

El respeto contempla, atiende y mira cuidadosamente. Aquellas cosas que se miran se reconocen. Prestamos atención y reconocemos aquello que es valioso, que merece la pena y que es fin en sí mismo. En este sentido, el respeto es un indicador de valor que nos muestra que lo que tenemos delante es algo o alguien importante y que merece nuestra atención, nuestro tiempo y nuestra capacidad.¹⁴³ Algunas veces, sin embargo, pueden darse indicadores falsos de valor, reconocimiento de pseudovalores o captadores de

¹⁴³ No se entiende el valor como perfección. La vulnerabilidad y la imperfección no excluyen la dignidad, tampoco la necesidad de cuidado; todos estos son, más bien, elementos que le dan más fuerza, potencia y plasticidad (Gomá, 2019). Por eso, lo valioso no es lo perfecto y lo virtuoso, ni lo inalcanzable o extravagante.

atención que nada tienen que ver con el respeto. Por eso el respeto no es sólo un indicador de valor.

El respeto abre la posibilidad de una relación antiutilitaria porque entiende a los otros como poseedores de un valor intrínseco. Valor que no debe ganarse, sino que se posee por el mero hecho de ser humanos y al que puede denominarse dignidad ontológica (Gomá, 2019) o dignidad de consideración (Darwall, 1995). De ahí que en nuestra tesis entendamos el respeto como *respeto de consideración* más que como *respeto de valoración* (Darwall, 1995).¹⁴⁴ Pues este primer sentido recoge una aproximación de carácter más universal que reconoce unos valores encarnados y propios del otro; lo que hace que el respeto sea una relación menos cambiante y volátil.

El respeto surge como una consecuencia ineludible ante el reconocimiento de la dignidad del otro, ante la aceptación de su valor intrínseco y su condición de ser autotélico. Así, la existencia de un valor intrínseco deriva en el deber moral de respetarlo. En consecuencia, la falta de respeto sería falta de reconocimiento, ausencia de mirada o de consideración (Sennett, 2003).

5.1.2. Nuestra aproximación al respeto como centro de una ética pedagógica

El concepto de respeto que hemos presentado supone una actitud moral basada en la reciprocidad y el reconocimiento de la autonomía del otro. Además, tiene como gesto o movimiento primordial una forma *atencional* de mirar. Por eso, el respeto se plantea como esencial en una ética que caracteriza una relación íntima con el mundo y que acarrea, también, una aproximación a los demás que parte del cuidado y del reconocimiento de su valor intrínseco (Esquirol, 2006). La ética del respeto, pues, recoge las cuatro características mencionadas y las sitúa como un marco de comportamiento. Es decir, propone el deber de respetar a las personas, a las cosas y al mundo y configura la acción respetuosa como el centro de la moralidad.

¹⁴⁴ Esta diferencia entre los dos tipos de respeto se explica en el *Capítulo I.3.2.2*. A grandes rasgos, el respeto de consideración (*recognition respect*) tiene por objeto la disposición de sopesar algo apropiadamente según unos rasgos del objeto y actuar en consecuencia con la valoración. Mientras que el respeto de valoración (*appraisal respect*) depende de una valoración subjetiva y positiva de los rasgos personales o las cualidades de una persona.

El concepto de respeto, a la luz de un marco ético, se entiende como un movimiento necesario en la era de la ciencia, la tecnología y la técnica modernas (Esquirol, 2006; Jonas, 1995), así como en las sociedades modernas y desiguales (Sennett, 2003). De ahí el gran interés que el respeto despierta en la actualidad. Sobre todo, porque promueve unas actitudes y unos valores que contrarrestan la indiferencia, la avidez de posesión y de consumo. El respeto lleva a que las personas se interesen por aquello que es valioso por sí mismo y que no contempla, necesariamente, ninguna utilidad o beneficio.

La ética del respeto tiene múltiples funciones, entre ellas: 1) Lleva a las personas a superar el egoísmo y la tendencia solipsista de las sociedades modernas, que hace que nos fijemos en nosotros mismos y nos demos una importancia excesiva. Con el respeto, se despierta la necesidad de ampliar los horizontes, de salir de uno mismo y de dirigirse al mundo. 2) Implica una profundización en las relaciones interpersonales, en el sentido de comunidad, de pertenencia y de igualdad. 3) Dirige nuestra atención, nuestras actitudes y nuestras acciones hacia lo valioso, hacia lo que merece la pena rescatar, pensar, cuidar, reconocer y recordar.

La reciprocidad y el vínculo hacen de la ética del respeto una ética relacional. Relacional porque el reconocimiento de la autonomía del otro y la aproximación atenta ligan al sujeto con el mundo. En este sentido, la ética del respeto va más allá de la ética kantiana, la ética de principios o la ética de ideales, sosteniendo el deber del respeto a un nivel práctico y concretado en la vida de las personas (Noddings, 2009). Por eso se afirma que el respeto surge ante lo particular: cuando se expresa es en una persona singular, un momento específico o un objeto determinado. El respeto supone una acción concreta y adecuada a un objeto particular y no una acción derivada de una idea universal; por eso se dice que la atención dota nuestra mirada de un carácter moral.

Aunque la ética del respeto surja ante lo concreto no queda delimitada a un ámbito de la vida, sino que es una ética ampliada. La ética del respeto es una forma de relación no sólo con las personas, sino con todo aquello que sea vulnerable, que pueda ser destruido, que no sea eterno; se trata, por tanto, de una ética que responde ante la posibilidad humana de influencia o de poder. Por esta razón la ciudad y la naturaleza, los objetos creados por el hombre y la cultura, todos merecen respeto. Y lo merecen no sólo en nuestras acciones presentes, sino que lo merecerán en el futuro, porque de nuestra relación e influencias actuales depende, en cierta medida, su existencia venidera. Así pues, la ética del respeto es a la vez cercana y proyectada hacia el futuro, una ética que no sólo busca la

preservación y el cuidado de las personas y su entorno en la actualidad —de la cotidianidad (Esquirol, 2006)— sino también en el porvenir.

La ética del respeto es una ética amplia que se diferencia de la ética del cuidado y de la responsabilidad en la medida en que éstas son más particulares y parten de relaciones asimétricas. Las éticas del cuidado y de la responsabilidad se caracterizan por la desigualdad en la relación; como una de las personas de la relación ostenta poder sobre la otra, surge el deber. Sin embargo, en la ética del respeto puede haber relaciones no desiguales en las que el deber surja de la libertad y de la autonomía de las personas. Por eso, la ética del respeto no aparece como una obligación impartida, sino elegida; una opción que se toma por ser intrínsecamente buena.

Las características del respeto, mencionadas anteriormente, confieren a la ética del respeto un carácter cognitivo. Esto quiere decir que el conocimiento es necesario para poder actuar respetuosamente. Por eso «la ignorancia es antagónica al respeto. De ahí que en la mirada y la atención se mezclen lo cognoscitivo y lo moral» (Esquirol, 2006, p. 17). La ética del respeto subordina cualquier acción a la mirada atenta y al conocimiento: prima la atención sobre la elección.

Sin embargo, en la ética del respeto la virtud no puede enseñarse directamente. La educación moral, por tanto, no es un proceso únicamente intelectual, sino que supone la incorporación de valores, prácticas y actitudes que llevan a las personas a pensar y a comportarse de forma respetuosa. De la misma manera que no se puede enseñar a cuidar a los otros por enseñanza directa (Noddings, 2009), es necesario aprender a respetar y a ser respetado. Por esta razón, la formación en y para el respeto —educación en la mirada atenta, en el direccionamiento de la voluntad, en el cuidado y en la responsabilidad— es una cuestión que atañe a una disciplina más allá de la ética o la moral misma. Aquí surge la relación entre moral y educación, y entre ética y pedagogía, tema central en el siguiente capítulo.

La ética del respeto es una ética contextual que fija la mirada atenta en la vida cotidiana y establece relaciones que destacan el valor intrínseco de las personas y de las cosas. Es una ética que es compleja y multidimensional: parte del reconocimiento de la autonomía al mismo tiempo que supone la dignidad de las personas y del mundo (al destacar su valor intrínseco e inconmensurable). Además, la ética del respeto nos saca de nosotros mismos

y supone una especial consideración del presente y del futuro. Estas acciones pueden tomar la forma del cuidado o de la responsabilidad.

En este sentido, la pregunta por la acción respetuosa se convierte en una cuestión de difícil respuesta. La multidimensionalidad y la posibilidad de establecer relaciones plurales, así como la necesidad de adecuación a la situación particular, hace que el respeto no tenga una forma clara. De ahí la dificultad que tenemos al enseñar la ética del respeto de manera directa y la necesidad de esclarecer cada una de las situaciones particulares en las que puede darse. Por eso, en esta tesis buscamos concretarla en el ámbito escolar.

5.2. Consideraciones pedagógicas de la ética del respeto

El enfoque de esta investigación ha sido, hasta ahora, eminentemente filosófico. No obstante, la profundización en el respeto y su universo conceptual resulta especialmente interesante en tanto que supone unas derivadas pedagógicas particulares. Toda ética centra su atención en unos ideales que requieren de la pedagogía, en la medida en que establece unos caminos formativos para poder alcanzarlos. En este sentido se expone, a continuación, el carácter pedagógico de nuestra propuesta ética del respeto. Este será el primer paso para, posteriormente, ofrecer una visión concreta y ajustada a la realidad educativa.

5.2.1. El carácter educativo de la ética

Consideramos que una ética basada en el respeto posee un carácter eminentemente educativo a causa de la relación directa que existe entre ética y pedagogía. Ética y pedagogía son dos disciplinas fundamentalmente normativas que ofrecen, con sus desarrollos, una dirección, modelo o camino a seguir. La ética, en tanto que se dedica al estudio de la moralidad, los usos y las costumbres con arreglo a la razón, pretende ofrecernos algo de luz sobre los cuestionamientos acerca de la mejor forma de vivir (Quintana, 1998). La pedagogía, por su parte, se centra en el estudio del fenómeno educativo y dirige sus esfuerzos hacia la clarificación del mismo y de sus ideales (Quintana, 1988).

Es por esto que podemos encontrar un cierto continuo entre ambas, especialmente cuando apuntamos, como lo haremos en este caso, al carácter moral de la educación y a la educación como educación moral. No en vano algunos autores entienden la educación

moral como un proceso de construcción y modelamiento de la propia moralidad e identidad a partir de la reflexión y la relación dialógica con los otros (Buxarrais, 2011), lo que pone de relieve la convergencia de la pedagogía y de la ética a través del carácter moral de la educación.

El carácter moral de la educación se entiende como la emergencia de una cualidad global —y, por lo tanto, irreductible a las partes— que surge a partir del sistema de prácticas educativas y del universo de valores que lo sobrevuela (Puig, 2012). El sistema de prácticas educativas se corresponde con el conjunto de prácticas que forman el sistema complejo de disposiciones, acciones y actividades que se desarrollan en un espacio escolar (Puig, 2012). Tales prácticas, realizadas en el marco de un tiempo escolar y apoyadas en las materias escolares, tienen como fin proporcionar experiencias de aprendizaje a los estudiantes. Sin embargo, no todo lo que se hace en la escuela es susceptible de formar parte del sistema de prácticas educativas. Para que ello ocurra deben repetirse con cierta frecuencia, deben ser moralmente informadas y deben llevar a la adquisición de virtudes o ‘ser talleres de virtud’. Así pues, deben encarnar los valores y permitir a los estudiantes ejercitarse y adquirir un dominio cada vez mejor de aquello que está en juego.¹⁴⁵

Por universo de valores (Puig, 2012), la segunda de las partes que conforman el carácter moral de la educación, entendemos dos realidades íntimamente conectadas, pero ontológicamente distintas. Por un lado, todos aquellos valores que materializan cada una de las prácticas escolares. Y, por otro, el sentido último de todo el sistema de prácticas que se desarrolla en un espacio escolar. Este sentido responde al motivo que impulsa la vida educativa en su conjunto. Expresa, en pocas palabras, el bien hacia el que debe tender la escuela, aquello por lo que ha sido creada. En consecuencia, las prácticas educativas deben, en último término, ser coherentes con este motivo.

Cuando nos referimos al carácter moral de la educación, entonces, hacemos énfasis en la cualidad global que emerge del sistema de las prácticas escolares y del universo de valores que lo sobrevuela, y que da coherencia y sentido a todo aquello que ocurre en la educación

¹⁴⁵ Así pues, aunque no hay un procedimiento o un camino que garantice que las personas puedan aprender a mirar atentamente, sí hay prácticas, posicionamientos o rasgos del carácter que pueden acompañar su aprendizaje. En este sentido, aprender a respetar supondrá la admiración, el diálogo, la pregunta o la actitud humilde, entre otras formas mencionadas.

(Puig, 2012). Es por esto que configura una necesaria relación pedagógico-ética a partir de las actividades habituales, las prácticas de virtud —que brindan a los estudiantes experiencias de aprendizaje— y el bien al que éstas tienden. La convergencia de estos dos elementos en el carácter moral de la educación se sostiene sobre una coherencia teórico-práctica particular en cada uno de los casos (Buxarraís, 2011).

Así pues, la manera en cómo se define el carácter moral está en sintonía con el tipo de ética con el que se relaciona. En este caso, el respeto entendido como categoría ética modifica y proporciona un enfoque particular a las definiciones, relaciones, reflexiones y prácticas educativas, conformando así una manera específica de educar. La mirada atenta y el cuidado configuran un espacio de posibilidad para la pedagogía del respeto, identificando unos elementos ideales y fijándolos como criterios, tanto éticos como pedagógicos, de lo que ocurre en el plano de la educación moral. Esta es una de las razones por las que se considera que la ética del respeto está íntimamente ligada a la pedagogía.

Otra de las razones por las cuales podemos considerar pedagógica la ética del respeto tiene que ver con su contenido formativo. Por contenido formativo nos referimos al objeto de la atención o la mirada atenta que, en el acto atencional, se convierte en principio de conocimiento.¹⁴⁶ La atención conduce a una apertura hacia el mundo y a una salida de uno mismo. Por esta razón, es la puerta de entrada a la verdad (Weil, 1994) y es «la base de todo desarrollo estético, cultural o espiritual humano» (Aladro, 1999, p. 53). La nota pedagógica de la ética del respeto se introduce, pues, a partir de la necesidad de conocimiento y al considerar la ignorancia como antagónica al respeto (Esquirol, 2006).

5.2.2. La educación y el respeto: dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado

La ética del respeto, como cualquier otra ética, requiere de la pedagogía para traducir en términos formativos los ideales que defiende. En este caso, el respeto hace a nuestra propuesta ética especialmente sensible en términos pedagógicos puesto que no propone una división tajante entre los ideales a los que se aspira y los caminos a seguir para llegar

¹⁴⁶ Más adelante nos referiremos al contenido formativo de la ética del respeto, contextualizándola en la escuela y en la práctica escolar. Sin embargo, primero es necesaria la comprensión de lo escolar. Por eso, este objetivo de investigación, que se desarrolla progresivamente, termina de concretarse en la tercera parte de la tesis.

a ellos. Caracterizar la ética del respeto como una ética de la cotidianidad, de la práctica y de la acción es afirmar una ética del respeto que bien podría ser llamada pedagogía del respeto.

El respeto y su universo conceptual, entonces, destacan por su vínculo con la educación. Dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado quedan bajo una aproximación pedagógica al formar parte de la ética del respeto. En todas ellas, el papel educativo de la formación, de la enseñanza o el aprendizaje es fundamental.

Dignidad. Concebir la dignidad e introducirla como un elemento educativo ofrece un criterio humanista a los valores, las prácticas y los procesos educativos. Esto es porque proporciona un enfoque antiutilitarista que brinda una mirada atenta y valiosa a las personas y al mundo y que también se opone a la postura que sustenta las acciones morales en ventajas para la mayoría. La dignidad influye sobre la perspectiva educativa, pero, a la vez, requiere de la educación: entender la dignidad de manera híbrida —como *dignidad ontológica* y *dignidad de valoración*— conduce a un compromiso de las personas hacia la mejora continua y hacia la excelencia. Este compromiso lleva a las personas a estar a la altura de la dignidad de la que son poseedores, buscando ser dignos en cada una de sus acciones (Gomá, 2019).

Además, la dignidad permite dar cuenta de lo valioso. Un valor que puede ser reconocido en primera persona, cuando hay experiencia directa sobre el mundo, pero que también puede ser transmitido, contado por alguien o inducido por los demás. La educación, entonces, se convierte en vía de reconocimiento de la dignidad al indicar y mostrar lo que es considerado valioso y lo que merece nuestra atención.

Autonomía. Desde la perspectiva de la autonomía también se hace imprescindible el vínculo pedagógico. En primer lugar, por el carácter relacional de la autonomía, puesto que supone un proceso de socialización y vínculo con otras personas. En tanto que supone un proceso éste se adquiere, se desarrolla y se aprende a través del acompañamiento, la guía y la enseñanza de los adultos (Ferrière, 1926). En segundo lugar, el carácter individual de la autonomía requiere de un andamiaje pedagógico que sustente y soporte a las personas —en especial a los niños y adolescentes— en el camino de empoderamiento y apropiación de sus vidas (Escámez et al., 1998). La autonomía acarrea el dominio de unas habilidades —adquiridas como parte del proceso educativo— que potencian el autorrespeto y que, además, sirven como punto de partida para el respeto a

los demás (Massey, 1995). Y, en tercer lugar, la autonomía puede considerarse en sí misma como una de las principales finalidades educativas en la medida en que todo proceso formativo o pedagógico no es más que la búsqueda de mayores cotas de autonomía por parte de los estudiantes.

Responsabilidad. En conjunto con la búsqueda de autonomía, la educación también puede ser entendida como el proceso en el que cada vez se es más responsable. Una responsabilidad que no sólo va ligada a la autonomía antes mencionada, sino al hecho de que a través de la formación nos hacemos más poderosos, más hábiles en la técnica y, por tanto, tenemos más influencia sobre las cosas que nos rodean (Jonas, 1995). De ahí que el aprendizaje deba estar ligado íntimamente a la conciencia de la vulnerabilidad de las personas y del mundo. La responsabilidad se adquiere en la educación y por la educación. Que los niños y adolescentes sean cada vez más responsables requiere que sus padres y profesores tengan, correlativamente, menos responsabilidad sobre ellos.

Cuidado. Finalmente, el cuidado también tiene un fuerte carácter pedagógico. Esto se explica porque el cuidado no es una virtud que pueda enseñarse directamente, sino que necesita de un proceso de aprendizaje. Esta virtud se aprende formando parte de relaciones de cuidado en la que se reciben y ofrecen cuidados a los demás, por eso es progresiva y requiere de un ejercicio consciente y coherente (Held, 2005). Como no hay una única manera de entender el cuidado, este cambia según el contexto, la situación y la persona que lo recibe. Aprender a cuidar implica el desarrollo de una sensibilidad particular, del cultivo de la atención y de una actitud que prioriza a los demás por encima de uno mismo (Buxarrais y Vilafranca, 2018). Tanto es así que cada relación de cuidado que se establece puede considerarse como un nuevo proceso de aprendizaje.

En resumen, el proceso educativo tiene influencias directas en nuestra propuesta ética que sitúa el respeto en el centro de la moralidad. La atención y la sensibilidad hacia las personas y las cosas del mundo, la apertura y la humildad que nos permiten establecer relaciones autotélicas, y la actitud de responsabilidad y de cuidado, se hacen posibles cuando proponemos una educación moral —un universo de valores y un sistema de prácticas— basada en el respeto. Es por eso que la vocación orientativa de la ética del respeto surge en la búsqueda de un ideal formativo que nunca se alcanza en su totalidad, por lo que conforma un proceso constante de pensar, sentir y actuar según estos criterios morales.

5.2.3. La concreción de la ética o pedagogía del respeto

La ética del respeto o, más bien, la pedagogía del respeto —tal y como hemos intentado presentarla en este capítulo—, cumple una interesante función en términos educativos: puede ser utilizada como un indicador de valor en las prácticas y en los discursos. Sin embargo, no es suficiente con centrar la ética del respeto en el terreno pedagógico para comprender sus derivadas educativas, de ahí nuestro interés por situar la ética del respeto en la escuela.

Como el respeto sólo puede darse a lo concreto (Esquirol, 2006), si se quiere considerar la ética del respeto en términos pedagógicos debemos situarla y particularizarla. Así, para situar el respeto como valor central en la educación moral, es necesario identificar el universo de valores y las prácticas de una realidad educativa concreta. Además, atendiendo a que el respeto es un valor moral contextual —ya que no tiene una tipología pragmática clara— se requiere de una descripción o detalle del lugar, de las personas, de las relaciones y de las finalidades que, en un determinado contexto educativo, están atravesadas por el respeto. Por eso, la escuela sirve a este propósito por ser la institución creada y dedicada a la educación.

Por lo tanto, para concretar la pedagogía del respeto en la escuela primero se necesita comprender a qué nos referimos con ella. Y habiendo dedicado la primera parte de la tesis al respeto y a su universo conceptual, se requiere ahora que nos centremos en la escuela como dispositivo educativo que posee unas particularidades que hacen de ella el mejor lugar para la ética o la pedagogía del respeto.

6. Síntesis del respeto

La primera parte de la tesis está dedicada a la comprensión del universo conceptual del respeto. Ejercicio que nos ha llevado a profundizar en el sentido del respeto —sus derivadas y aproximaciones desde la filosofía moral, la ética, la sociología y disciplinas afines— y en conceptos como dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado, conceptos sin los cuales nos quedaríamos cortos en nuestra aproximación a lo que se entiende por respeto. A lo largo de las reflexiones sobre este valor moral nos hemos centrado en aquellas que permiten una visión contextual y práctica por ser las que nos enfocan a una ética o pedagogía del respeto.

Seguidamente presentamos algunas de las ideas más importantes sobre el universo conceptual del respeto para, posteriormente, dar paso a la comprensión de la escuela como el lugar idóneo para la concreción de la ética pedagógica del respeto. A nuestro juicio, la visión de la escuela desde una óptica respetuosa despierta un gran interés por parte de la comunidad académica, pero, sobre todo, ofrece la posibilidad de pensar la práctica y la realidad escolar.

En un primer momento se presentó la aproximación etimológica del respeto. Retomar el sentido de *respectare*, es decir, de volver a mirar o fijarse sobre las cosas antes vistas, ofrece el cariz atencional que el respeto requiere. Mirar con atención, detenerse, perseverar en la mirada o volver sobre el foco de nuestra percepción son formas que detallan una actitud o unos modos de acción respetuosa.

Si bien parece que con la etimología de la palabra respeto ya podría enfocarse nuestra investigación, fueron imprescindibles las tres aproximaciones o teorías del respeto para plantearlo como el centro de una ética. Cada una de ellas se focaliza en algunas perspectivas de este valor moral, por lo que nos ofrecen una visión multidimensional y multidisciplinar de lo que significa respetar.

El respeto como reconocimiento del otro pone de relieve el carácter relacional de este valor. Se destaca, por tanto, aquellos valores sociales que consideran necesario el respeto para la convivencia de cualquier comunidad sin importar cuál sea. Por esta razón, incluso en las situaciones de vulnerabilidad y necesidad, cuando se brinda ayuda a los demás, reconocer la autonomía de la otra persona y su valor permite que dicha relación sea

funcional, duradera y exitosa. Reconocer a la otra persona como interlocutora válida en las cuestiones que le atañen es lo más básico y esencial para el respeto.

El respeto como autorrespeto tiene un carácter un poco diferente. El respeto por uno mismo forma parte de la construcción de la propia personalidad, en la que entran en juego la valoración de la propia dignidad y de la propia valía —íntimamente relacionadas con la autoestima y la autoimagen— que ofrecen una visión del respeto como una relación con uno mismo. Una relación en la que se siguen todas las características que se aplicarían a otras personas, pero en las que el sujeto y el objeto de respeto son la misma persona. La construcción del autorrespeto sirve como primer ejercicio para promover el respeto a los demás y, por eso, se propone como un ideal en el desarrollo y la educación de las personas.

El respeto como mirada atenta, hace énfasis en la cualidad de las acciones y de las actitudes respetuosas. Ya no se enfoca en el carácter relacional o intrapersonal, sino en cómo son las relaciones respetuosas en general; relaciones que, además, pueden establecerse con objetos, con la naturaleza, con ideas y con la sociedad en su conjunto. Por eso, suponen una forma concreta de relación con el mundo, una forma que busca el cuidado, la conservación y la estima de aquellas cosas que son valiosas y a las que merece la pena acercarse para conocer.

Con la conjunción de estas tres aproximaciones al concepto de respeto y con el detalle de su universo conceptual —dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado— se propuso una comprensión propia del respeto. En esta investigación se entiende el respeto como una manera particular, atencional, de actuar y encarar el mundo; una forma que se da en el seno de las relaciones recíprocas y que, por su configuración, permite que nos fijemos y resaltemos aquellas cosas que son valiosas. El respeto, pues, es un indicador de valor y, por eso, creemos que puede aportar reflexiones interesantes en la ética y la pedagogía.

De acuerdo con esto, se ha propuesto el respeto como el valor central de una ética cotidiana y cercana a la vida de las personas, en la vía de la propuesta de Esquirol (2006). Una ética que promueve la prudencia en las acciones al considerar las situaciones particulares y el contexto, más que ofrecer una única forma de proceder. Esta es una de las razones por la que la ética del respeto está íntimamente ligada con la pedagogía, pues se requiere una propuesta educativa para que dicha ética se lleve a cabo efectivamente. En este sentido, se propone que la ética del respeto es, a la vez, pedagogía del respeto.

PARTE II.

Lo valioso en la escuela: características y discursos

1. Preámbulo a la escuela

La segunda parte de la presente tesis se dedica a comprender la heterogeneidad de la escuela.¹⁴⁷ Para ello, en los siguientes capítulos se recogen las características que diferencian la escuela de otras instituciones y se exponen los distintos discursos contemporáneos que versan sobre ella. Este enfoque busca clarificar el amplio debate existente en torno a la escuela, pues «contrariamente a lo que sucede con otros debates, que se debilitan a medida que las investigaciones avanzan y los hechos se profundizan, parece que el de la escuela no hace sino amplificarse según se va ahondando en él» (Palacios, 1979, p. 7).

Ante la amplitud del debate sobre la escuela se busca un acuerdo. Un acuerdo que permita dialogar con el valor del respeto y que, al mismo tiempo, esté abierto a considerar cuestiones como la educación moral, el cuidado o la responsabilidad, cuestiones que fueron tratadas en la primera parte de esta tesis. Con este objetivo los siguientes capítulos presentan: 1) Una *aproximación etimológica y genealógica* a la escuela; 2) Los *elementos escolares* que caracterizan la escuela y la diferencian de otras instituciones; 3) Los diferentes *discursos contemporáneos sobre la escuela*; y 4) Una *aproximación antinómica* a la escuela que compara y pone en relación los diferentes elementos y discursos escolares.

2. Etimología de la escuela

El significado etimológico de la escuela ofrece una primera aproximación a su definición, a sus características y a sus funciones. En este capítulo atenderemos a su origen griego y latino, del cual se desprende una concepción de la escuela como tiempo libre dedicado al estudio. Además, nos fijaremos en el sinónimo *colegio*, que agrega a esta concepción una mirada desde la igualdad y la comunidad que creemos de gran relevancia.

¹⁴⁷ Con escuela nos referimos a todas las instituciones formales dedicadas a la educación. Se busca entender la escolaridad en sentido amplio, como fenómeno escolar y no atendiendo a las particularidades de una etapa concreta. La escuela, así comprendida, será el objeto de estudio de esta parte de la tesis.

La raíz latina de la palabra escuela, *schola*, caracteriza el tiempo de las personas con los siguientes atributos: libertad, tranquilidad, contemplación y ausencia de trabajo. De ahí que lo escolar sea aquello que transcurre en un momento particular y diferenciado. Esta concepción de la escuela perdura hasta nuestros días y la encontramos en formas lingüísticas similares en las lenguas romances y no romances europeas; en inglés, en alemán, en checo, en ruso, en sueco, en noruego y en polaco tienen variantes adaptadas del griego *σχολή* (*skholé*) y de la palabra latina *scholae* (Castello y Mársico, 1995).¹⁴⁸

La voz griega de escuela (*scholé*) tiene una doble traducción al latín: como *otium* —ocio, que se refiere al descanso, a la calma, a la tranquilidad, al retiro, al reposo y al tiempo de diversión— o como *vacatio* —que se refiere a la exención de algo y a la cesación del trabajo—, aunque también usa la transliteración del griego *scholae*. Tanto en griego como en latín la escuela supone un tiempo en el que no hay obligaciones ni tareas impuestas; un tiempo que se dispone libremente.

Desde esta perspectiva, la concepción griega propone una división de la vida en tres momentos, tal y como menciona Aristóteles al final de *La política*. Los tres momentos o actividades son: el trabajo (*ascholía*), el descanso (*anápausis*) y el ocio (*scholé*). Esta tríada resalta la capacidad de las personas para distanciarse de las cosas útiles o necesarias y de entregarse a las actividades libres y desinteresadas. Sin embargo, en la antigüedad estas actividades libres no estaban al alcance de todos. El ocio estaba reservado a quienes no tenían una actividad laboral: sólo los ciudadanos con una cierta posición social podían disfrutar del tiempo libre. Trabajo y descanso se oponen al ocio no sólo en términos de actividad, sino también en términos humanos. En la Grecia clásica, no son las mismas personas las que tienen trabajo que las que disfrutan de *scholé*. El trabajo (*ascholía*) es literalmente ausencia de ocio (o negocio), lo contrario al tiempo libre.

Esta distinción está unida a una concepción moral. Así, la vida política, vinculada a la vida activa y a la vida económica, esto es, al negocio, sitúa a las personas en lo más bajo de la jerarquía social. Mientras que la vida con *scholé*, de la que la escuela de la antigüedad es representante, está en lo más alto de la jerarquía social porque es el lugar

¹⁴⁸ Sin embargo, no permanece únicamente la forma lingüística. Pues a causa de la expansión de la escuela, iniciada desde la época romana, se difunde la idea de la institución escolar como una educación profesionalizada. Esta idea es continuada por los monjes medievales que adoptan el concepto de *colegio* como sinónimo. Detallaremos esta evolución en el próximo capítulo: *Breve genealogía de la escuela*.

de la vida más valiosa (Larrosa, 2019). Es decir, la escuela proporciona una vida valiosa porque refiere a una vida contemplativa, en la que tiene lugar la teoría —contraria a la práctica—, el estudio y la dedicación libre y desinteresada al saber y al conocimiento.¹⁴⁹ Por eso, la antigüedad griega relaciona la escuela y el aprendizaje con el ocio, el tiempo libre, el entretenimiento y el juego, actividades que se distanciaban de las obligaciones cívicas o laborales.¹⁵⁰

El *otium* de la escuela proporciona el tiempo para el cultivo del cuerpo y del espíritu, es decir, tiempo para el aprendizaje, para el estudio y para la formación; un tiempo en el que pueden darse las relaciones entre maestros y alumnos. No en vano, las figuras filosóficamente relevantes de la antigüedad crearon escuela —La Escuela Pitagórica, La Academia, El Liceo, la Stoa, El Jardín—, espacios de encuentro y de cultivo del espíritu en los que se deja fuera el trabajo, la utilidad, la economía y se dedica el tiempo al pensamiento y la contemplación; en definitiva, a la filosofía. Con las escuelas filosóficas del periodo helenístico la escuela recibe el sentido de *centro de estudios* que actualmente conservamos.

Es, en este sentido, que el concepto *colegio* enriquece la etimología de *escuela*. Del latín *collegium*, formado por la palabra *lege* —ablativo *lex, legis*— y la preposición *cum*, es un sintagma de preposición y sustantivo *cum-lege*, que significa con la ley. El colegio —resultado del cambio fonético *collegium*— es el lugar o la sede en el que se está con la ley, donde se comparte una misma ley porque todas las personas se consideran iguales (Castello y Mársico, 1995). El colegio presupone una igualdad que lleva a los colegas a regirse por las mismas condiciones. Además, puede entenderse que la palabra colegio proviene de *legere*, que significa elegir o leer. Por eso, el colegio es también el grupo de personas que eligen trabajar o estudiar juntas, que leen juntas. De ahí su acercamiento

¹⁴⁹ Situar la escuela en el punto más alto de la sociedad significa establecer la *scholé*, la vida contemplativa, como un ideal. Por esta razón, en el mundo antiguo la economía y la política se encuentran al servicio de la escuela; la sociedad entera pone sus servicios a disposición de la escuela y enaltecen su existencia (Larrosa, 2019). Lo que no es igual en la actualidad donde es la escuela la que cumple ciertas funciones sociales e incluso queda subordinada a la política y a la economía.

¹⁵⁰ De ahí, la forma latina de referirse a la escuela primaria es *ludus*, porque la escuela es sinónimo de actividades lúdicas y recreativas.

con la idea de centro de estudios y de cultivo del espíritu que se deriva de la etimología de escuela.

Entender la etimología de la escuela supone, en primer lugar, establecer una separación entre el tiempo libre de la escuela y las funciones de preparación para la vida, las relaciones económicas y las actividades políticas. Con esta separación se otorga autonomía a la escuela, a sus prácticas y a sus finalidades. En segundo lugar, propicia una aproximación a la escuela desde el cuidado y la gratitud. Porque en ella se ofrece a todas las personas las más altas posibilidades de la vida contemplativa griega: la posibilidad de tiempo libre y el cultivo del cuerpo y del espíritu. Y, en tercer lugar, el significado etimológico de *colegio* agrega a la comprensión de la escuela las características de igualdad y de comunidad. Todos estos rasgos definitorios de la escuela tendrán eco en los discursos contemporáneos sobre la escuela.

3. Breve genealogía de la escuela

Tras la introducción al concepto etimológico de escuela se da paso a una breve contextualización histórica. En este capítulo se presenta una visión panorámica de lo que ha sido la escuela en diferentes momentos históricos y de las cuestiones que, en cada momento, han sido relevantes. Con esta aproximación ofrecemos un marco a los capítulos posteriores.

En ella se busca entender la escuela como un artificio o creación humana y cultural que ha permitido la enseñanza, la instrucción y la transmisión cultural y de valores en el seno de una institución social. Como resultado de ello, la escuela es una institución variable y dependiente de los acuerdos que establece, de las finalidades que persigue, de las prácticas que posibilita y de las funciones que ejercita. De esta multiplicidad se deriva nuestro interés por clarificarla y establecer ciertos acuerdos.

3.1. La aparición y expansión de la escuela

El surgimiento de la escuela está ligado no sólo a la posibilidad de tiempo libre que tienen algunas personas en la Grecia Clásica sino también al hecho de que los alumnos empiezan a superar en número a los maestros.¹⁵¹ Por esta razón se da paso a la instrucción por grupos, que reemplaza las relaciones tutelares anteriores (Reimer, 1974). En otras palabras, el trabajo de los sofistas —los primeros maestros pagados de los que se tiene conocimiento, y cuyo objetivo práctico era formar hombres públicos y comerciantes— y de los filósofos —quienes cultivaban el espíritu, el pensamiento y la contemplación— se reemplaza por la creación de las escuelas.

En esta coyuntura surge la figura del pedagogo como el esclavo que acompaña a los estudiantes a la escuela, lugar en el que eran introducidos en las disciplinas corporales e

¹⁵¹ Tal incremento en el número de estudiantes se da a raíz de la instauración de la democracia y de la ampliación de los derechos y de la igualdad, en conjunción con la efervescencia filosófica en la que Grecia se encontraba inmersa. En esta línea, se puede encontrar una relación estrecha entre los que se consideran los tres inventos griegos por excelencia: la filosofía, la democracia y la escuela (Masschelein y Simons, 2014). Esta relación se recupera en el Capítulo II.4. *Los elementos escolares*.

intelectuales (en grupo y con un adulto).¹⁵² Con esta tarea se resalta el primer criterio importante en la creación de las escuelas: la reunión de varios estudiantes y un maestro en un lugar que se dedica exclusivamente a la instrucción y la formación de los más jóvenes (Lozano, 1981).

Sin embargo, son tres las explosiones escolares que impulsan la expansión, la universalidad y la obligatoriedad de la escuela, situándola como el sistema y la institución que se conoce hoy en día (Reimer, 1974): la época de Alejandro en las colonias griegas, la Europa Medieval de los Jesuitas y la Revolución Francesa en la época industrial.¹⁵³

La escuela toma un papel principal en las colonias helénicas conquistadas por Alejandro, al ser éstas la forma de mantener viva la tradición helénica en un mundo bárbaro. En este momento, la escuela deja de ser un espacio y un tiempo liberados para la formación de los ciudadanos y se convierte en una herramienta de control social y cultural. La escuela es, sobre todo, la forma para preservar un conjunto de valores que perdían predominio.

Cuando los Jesuitas, en el siglo XVI, reviven la escuela como preparación se extiende la escolarización más allá de los límites establecidos en la época grecorromana y lo escolar empieza a formar parte de la vida en su totalidad:

En los primeros monasterios benedictinos, el espacio y el tiempo se convirtieron en los parámetros tanto del aprendizaje como de la vida. Cada hora de vida benedictina tenía su sitio y su tarea indicados. La adhesión a ese régimen constituía la vida buena; no era necesario ningún producto exterior ni ningún otro signo para atestiguar la eficiencia de la vida así vivida. (Reimer, 1974, p. 77)

Además, el surgimiento de las universidades medievales fue el primer paso para la propagación de altos niveles escolares. La universidad se convierte en el referente del desarrollo y la propagación del conocimiento. Más adelante, aparecen las primeras escuelas públicas en los Estados Unidos Federados y los primeros sistemas escolares en Francia y Prusia, gracias al desarrollo de los estados nación y a la creación de un

¹⁵² Las particularidades de la figura del pedagogo se detallan, más adelante, en el Capítulo II.4.3. En el que se hace referencia a una de las figuras escolares por excelencia: el maestro o profesor.

¹⁵³ No se debe olvidar la función que cumplen estas tres explosiones escolares en la obra de Reimer. Su obra, presentada más adelante, estará dedicada a desestimar el papel educativo de la escuela a causa de las perversiones que ésta representa. Por eso, estos momentos de expansión escolar parecen corromper la misma escuela.

currículum común (Reimer, 1974). Con ello, se expande el ámbito de lo escolar y la vida termina siendo escolarizada.

En definitiva, el proceso de expansión de la escuela puede entenderse en términos de universalización y obligatoriedad. Términos que han cambiado las reglas de juego en la escuela, han modificado las normativas de las instituciones, alterado las relaciones pedagógicas e influido en el vínculo entre el sistema escolar y su entorno (Dubet y Martuccelli, 1998). La universalización y la obligatoriedad, además, han servido de detonante para la masificación de la escuela, su evolución y la diversificación de las ideas pedagógicas escolares.

3.2. Etapas históricas de la escuela

La genealogía de la escuela puede ser entendida a partir de algunas fases consecutivas que se extienden desde su inicio hasta la actualidad. Algunas de estas etapas son relevantes en la caracterización de los elementos escolares y en la creación de los discursos contemporáneos sobre la escuela, por lo que nos centramos brevemente en ellas.

3.2.1. Fases de la escuela y socialización

Según los procesos de socialización que se dan en la escuela se identifican tres fases. Estas fases reflejan momentos diferentes en la historia de la escuela y clarifican las funciones que, en cada momento, le han sido encargadas.¹⁵⁴

Fase disciplinaria

La definición en el siglo XVI de la infancia como un estadio vital tuvo «un papel importante en la constitución del tiempo subjetivo en tanto que tiempo separado del tiempo físico y del tiempo social» (Varela, 1995, p. 161). Este tiempo subjetivo será reorganizado en el siglo XVII según la mirada de Michel Foucault (2002) sobre el poder y la disciplina.

¹⁵⁴ Las fases propuestas parten del estudio de los procesos de socialización y del ejercicio del poder en la escuela. Por esto, el inicio de una fase no supone el agotamiento de la anterior. De hecho, las características de diferentes fases coexisten en la realidad escolar, incluso en la misma escuela.

La infancia, sinónimo de salvajismo, necesita de la educación entendida como civilización y domesticación. Por eso, desde esta aproximación, que se extiende al ámbito institucional, la escuela adquiere una distribución particular que tendrá repercusiones en el espacio de la escuela —en la forma de las clases, los pasillos, las excursiones por filas, las sillas que clasifican a los estudiantes por resultados— y en su tiempo —entendiéndolo como una práctica pedagógica especializada, dedicada a la formación escolar y separada del tiempo adulto y del tiempo de formación de otros oficios—. ¹⁵⁵

Esta distribución convierte a la escuela en un lugar y en un tiempo disciplinarios por el control que ejercen sobre los estudiantes y sobre su proceso de aprendizaje. De esta manera, los escolares forman parte de una máquina de aprender guiada, vigilada, normalizada, corregida y castigada por el maestro (Foucault, 2002). La institución escolar es, por estas razones, además de por su carácter panóptico y por la forma en la que usa el poder, comparada con cárceles y asilos (Bentham, 1995; Foucault, 1980).

Fase correctiva y alternativa

En el siglo XX aparece un nuevo tipo de poder y de socialización que reformula las propuestas pedagógicas de Rousseau y las aproximaciones vitalistas y naturalistas sobre la educación. La escuela disciplinaria queda atrás y surge una escuela correctiva, personalizada, comprensiva y flexible.

Las escuelas correctivas y alternativas florecen en un momento en que la enseñanza es obligatoria para toda la infancia. Puesto que no todos los estudiantes pueden adaptarse a la escuela disciplinaria, rígida e invariable, aparece la ‘infancia anormal’ y, con ella, la apertura de laboratorios de observación e innovación pedagógica. En ellos, se pretende transformar la pedagogía disciplinaria que, hasta el momento, dominaba en las escuelas y ofrecer una alternativa para quienes no se adaptan a la escuela, pero están obligados a asistir ella.

Como resultado, las escuelas se convierten en el lugar de métodos alternativos, de pedagogías como la Escuela Nueva, de técnicas de enseñanza no directiva y de nuevos dispositivos de poder (Álvarez-Uría y Varela, 1991). Propuestas que cambian la visión sobre el tiempo y el espacio escolares, la concepción de la infancia y las maneras de

¹⁵⁵ La escuela como una separación de tiempos y de espacios, será tratada con detalle en el Capítulo II.4.2. *El tiempo y el espacio de la escuela.*

construcción de la subjetividad (Varela, 1995) y que rechazan el control desmesurado por parte de los maestros, la coerción y el exceso de disciplina en la escuela.

Fase psicológica

El objetivo de dar respuesta a los estudiantes que no se adaptan a la escuela disciplinaria tiene amplias resonancias psicológicas y evolutivas. Por eso, la tercera fase de la escuela corresponde a la pedagogía psicológica (Varela, 1995).

La escuela psicológica se dirige a funciones profilácticas y terapéuticas de la educación impuestas por teorías que provienen, fundamentalmente, de la ciencia psicológica. Ciencia que, dada su diversificación, establece pedagogías de diferentes tipos, incluyendo las correctivas. La intromisión de las psicologías en la educación lleva a la escuela a dar más importancia al individuo, a su psique y a sus posibilidades, que a los criterios de socialización, de preparación para la vida y de participación en la tradición.¹⁵⁶

Esta fase de la escuela no será la última; con las nuevas formas de socialización y de ejercicio del poder aparecerán otras que, al igual que las anteriores, servirán para describir las transformaciones de la escuela.

3.2.2. Otras aproximaciones a la genealogía escolar

El recorrido por corrientes pedagógicas

La evolución o genealogía de la escuela también se entiende a través de las grandes corrientes pedagógicas que han ido surgiendo. Esta manera de aproximarse supone, como lo hace Jesús Palacios (1979), partir de la escuela tradicional y considerar las diferentes críticas y alternativas pedagógicas propuestas desde visiones sociopolíticas concretas. Así, la escuela se entiende no sólo desde aproximaciones educativas —que debaten sobre la instrucción, la educación, la preocupación por el estudiante y sus intereses—, sino desde un ideal de sociedad explicitado en posiciones sociopolíticas como el marxismo, la emancipación de los oprimidos o la desescolarización de la sociedad (Palacios, 1979).¹⁵⁷

¹⁵⁶ Esta aproximación psicológica corresponde a uno de los discursos contemporáneos sobre la escuela que se identifican en la presente investigación. Se presenta en detalle en el Capítulo II.5.4.

¹⁵⁷ Relatar la genealogía escolar desde la perspectiva de las corrientes pedagógicas es la más común de las aproximaciones en las facultades de educación y pedagogía. Sin embargo, la fragmentación o la decisión

La escuela como cúmulo de revoluciones

Desde otras perspectivas, los momentos de impulso y expansión de la escuela se pueden entender como revoluciones educativas. Revoluciones que, al ser silenciosas, persisten con el tiempo, avanzan en la mentalidad de las personas y cambian progresivamente sus valores y sus actitudes hasta modificar el lenguaje y su comportamiento (Esteve, 2004)¹⁵⁸. Es decir, que describen el proceso histórico por el que pasa la educación y entienden la escuela como la institución educativa por excelencia. De esta manera, reflejan el cambio en la escuela, en las personas y en los discursos que a su alrededor suceden.

La historia de la escuela como modernización

La genealogía de la escuela se entiende también como un proceso de modernización. Un proceso que detalla las diferentes transformaciones que, en el siglo XX, ha sufrido la escuela y que pretenden dotar de eficacia y racionalidad las tradiciones y costumbres arraigadas en ella.

Pero el verbo ‘modernizar’ significa igualmente, en un sentido más restringido, perseguir un aumento de eficacia en las organizaciones y las instituciones para ponerlas en el nivel de productividad —en la suposición de que el término tenga un significado universal— de las empresas privadas más eficientes. (Laval, 2004, p. 250)

La modernización de la escuela supone la inclusión de innovación y el rechazo de prácticas que parecen inadecuadas. Por eso, busca descentralizar de las normativas en aras de la autonomía la personalización, la flexibilidad y la adecuación a las realidades particulares. Estos ideales terminan siendo, en muchos casos, palabras vacías porque refieren a la idea del cambio por el cambio. Así:

de inclusión de unos autores o corrientes y no otras puede ser arbitraria. Por lo que puede perderse la visión panorámica y de cambio.

¹⁵⁸ Las revoluciones escolares suponen un cambio en nuestra forma de entenderla. Son tres las revoluciones a las que José M. Esteve (2004) hace referencia: La primera de ellas es la creación y a la generalización del concepto mismo de escuela como institución dedicada a la enseñanza; la segunda, la obligatoriedad de la asistencia a la escuela; y la tercera, la extensión de la educación primaria a toda la población, así como el establecimiento de una secundaria obligatoria. Cada una de estas revoluciones supone unos retos y unas dificultades vinculadas a su aparición.

La utopía de la transformación social, en cuyo seno la reforma de la escuela tenía una importancia mayor que desempeñar como instancia de ‘liberación’ de los espíritus y de promoción de las clases populares, se degradó poco a poco en una simple ‘renovación’ hecha en nombre de la eficacia. (Laval, 2004, p. 300)

La modernización se propone como un proceso inevitable y deseable que relaciona tantos elementos y promete tanto, que parece no tener vínculo con el sistema económico ni con las luchas sociales: la modernización es un estado de confusión permanente (Crozier, 1969). Una confusión que desdibuja los límites de la escuela y la confunde con otras instituciones. Por eso, la modernización es altamente criticada a causa de la burocratización que lleva asociada y por la introducción de elementos externos a la propia educación, que fomentan que la escuela se aleje de los ideales académicos y adquiera una visión empresarial o neoliberal.

La escuela, pues, es entendida desde la técnica, el control y los resultados, olvidando el carácter artesanal del oficio del profesor, su posibilidad de abrir mundos y su tarea de formar personas. Las críticas son tan aguzadas que autores como John Holt, Ivan Illich, Everett W. Reimer y Paul Goodman plantean el fin de la escuela. Su negación como institución realmente educadora los lleva a proponer alternativas como la ciudad educadora o la difuminación de la educación en organismos no escolarizados.

La genealogía de la escuela como domesticación

La historia de la escuela también se ha entendido como la historia de su domesticación (Masschelein y Simons, 2014). Es decir, como la consecutiva irrupción de ideas ajenas a la escuela provenientes de diferentes ciencias y disciplinas que intentan convertir a la escuela según sus parámetros, procedimientos, finalidades y criterios. Un fenómeno que se ha enfatizado desde el siglo XX y permite caracterizar los tipos de escuela según la cercanía de sus ideas y sus prácticas con otras ciencias y disciplinas.¹⁵⁹ Por eso, estas ideas y prácticas convierten, poco a poco, la escuela en algo que no le es propio. Todo ello con el fin de adaptar la escuela a las necesidades tecnológicas, sociales, económicas, políticas y psicológicas de los individuos o de las comunidades.

¹⁵⁹ De hecho, esta perspectiva nos sirve de punto de partida para identificar los discursos contemporáneos sobre la escuela. Ejercicio que queda reflejado en el Capítulo II.5.

3.3. Ideas perennes en la genealogía de la escuela

La genealogía escolar está permeada por dos ideas que son constantes a lo largo de todas las fases o momentos de la escuela. Dos características de la escuela que no suelen ponerse en duda y que son el punto de partida de su multiplicidad conceptual.

3.3.1. La constante crisis de la escuela

La escuela enfrenta una constante lucha por la consecución de sus ideales y por definirse, estructurarse y reconocerse. Una lucha necesaria ante el persistente cambio en su situación, en la forma en cómo es concebida y en las tareas que se le asignan. Lo que lleva a la escuela a estar siempre en crisis en su afán por ser una institución estable en un mundo cambiante.

La crisis de la escuela se ejemplifica en el hecho de que las nuevas generaciones no quieran, en ningún caso, parecerse a las antiguas, quienes dejan de ser modelo y fuente de respuestas válidas en el presente. Cada nueva generación busca una ruptura y una diferenciación con la anterior y la escuela, representante de estos modelos y formas de hacer anteriores, queda bajo sospecha (Palacios, 1979). Esto ocurre, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial, periodo en el que la crisis de la escuela no ha hecho más que acentuarse a causa del cuestionamiento continuo sobre el papel de la escuela y de los cambios constantes de la sociedad.

La masificación de la escuela, la ampliación de la cantidad de personas que a ella, puede considerarse también una de las razones de su crisis (Lledó, 2018). Cuando son pocos los estudiantes la escuela puede responderles y ejecutar sus tareas de manera más sencilla que cuando la escuela es universal y la educación es obligatoria. Con la masificación florecen las injusticias en los mecanismos escolares y la igualdad formal de la escuela — que permite entender la escuela como un tiempo igualitario— deja los rastros del privilegio en ciertos grupos (Dubet y Martuccelli, 1998). Porque cuando todos los jóvenes asisten a la escuela esta institución incorpora los mecanismos de selección que antes pertenecían a otras instancias sociales. Así, el sentimiento de crisis de la educación proviene, en cierta medida, de la multiplicidad de finalidades educativas y de una organización pedagógica desestabilizada a causa de su universalización.

Otro de los cambios que afecta directamente a la escuela se produce a nivel del lenguaje y de la palabra. La crisis de la palabra implica, a su vez, la crisis del lugar de enseñanza

de la palabra: la escuela. En el mundo postmoderno, la palabra pierde peso y se reduce a sonidos sin sentido (Recalcati, 2016).¹⁶⁰ Esto quiere decir que las cosas que decimos dejan de tener consecuencias, que las palabras pierden su nexos con el mundo real y que, por ello, el nexos ético desaparece: el lenguaje deja de ser una acción pública.¹⁶¹ La crisis de la palabra, su ausencia de consecuencias públicas, supone al mismo tiempo una crisis de la escuela. Porque la palabra es condición decisiva para formar al individuo.

Más allá de la masificación y de la crisis del lenguaje, el mundo de la escuela es siempre cambiante. Lo que se espera de la escuela, su función social —de instrucción, de educación, de resguardo de la infancia, entre otras—, configura un conglomerado de indicaciones e ideales escolares que provienen de frentes diferentes. Así, la comunidad —la sociedad civil, la política, las familias y los padres, las empresas, los médicos o el personal de salud— propone caminos de acción o prácticas alternativas en un intento de abordar la crisis de la escuela durante el siglo XX con la perspectiva de aliviar la sensación de incompatibilidad entre la escuela y su entorno.

Por lo tanto, puede considerarse que el carácter crítico es esencial a la escuela misma. Lo cual se debe a la diferencia que existe entre el estado actual y el estado ideal de las personas que asisten a la escuela; es decir, que el carácter crítico responde al carácter transformador de la educación escolar y a la posibilidad que ésta tiene de formar, instruir, enseñar y aprender. En este sentido, la escuela podía ser el lugar ‘designado’ para la crisis, así como oportuno el momento para el cambio continuo de los estudiantes y en sus relaciones con los maestros.

3.3.2. La utopía de la escuela y la creencia en el progreso

La segunda idea que permea la genealogía de la escuela se desprende de la anterior. Entender la escuela como un lugar de cambios y de resolución de conflictos presume la

¹⁶⁰ Nos encontramos en un momento, tal y como afirma Massimo Recalcati, en el que se habla demasiado y se dicen muchas cosas, pero en el que pocos asumen las consecuencias que tienen sus palabras. Por eso, las palabras son vacías y superfluas.

¹⁶¹ Por eso, la confusión entre lo privado y lo público se vuelve relevante en la crisis de la palabra. La escuela, el primer lugar público al que asisten los estudiantes, está dedicado a aprender los códigos y las consecuencias del lenguaje. Se establece así un vínculo entre el lenguaje, la escuela y lo que es público. Cuando la palabra desfallece, lo hace también la escuela (Recalcati, 2016). Esta idea es tratada con más profundidad en el Capítulo II.5.2.

creencia en el progreso que ella misma ofrece. Pues la escuela se funda y se crea bajo el supuesto de que es posible la educación, la transmisión y el aprendizaje; y que todo ello conducirá a una situación mejorada para las personas, para la sociedad y para la cultura.

La educación obligatoria es esencial para creer en el mito del progreso. Porque la consecución de una vida plena, de más calidad y de más altas aspiraciones es una oportunidad que se debe ofrecer a todas las personas. Por eso, lo que antes era un mero ideal educativo se convierte en un criterio *sine qua non* para la escuela. Lo que hace que ésta se vuelva necesaria para mantener la idea de progreso entendido como un movimiento ascendente en la historia:

La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación. (Gimeno, 2000, p. 19).

Con esta creencia la escuela se convierte en un proyecto que proporciona esperanzas y que aspira a la mejora de las personas; un proyecto mítico redentor de la humanidad (Gimeno, 2000). Pero, como se ha dicho con anterioridad, la escuela conjuga diversas lógicas y posiciones que no pueden ser satisfechas en su totalidad.¹⁶² Por eso, la escuela es también un proyecto problemático y contradictorio que recibe abundantes críticas, ataques e intentos de desestimación no sólo desde fuera, sino también desde su interior.

La escuela, por tanto, es la concreción o el ejemplo de esa creencia de que todas las personas son educables en alguna medida. Y la obligatoriedad de la escuela hace de dicha creencia un deber para la sociedad.¹⁶³ Es por eso que la escuela moderna ofrece la promesa de liberar al ser humano de sus limitaciones y llevarlo más allá de lo que es

¹⁶² Cada persona encarga a la escuela la solución de los diferentes problemas, necesidades, ideales y carencias de la sociedad. Cada persona proyecta en la escuela sus esperanzas y sus expectativas. «Las expectativas sobre la educación, las escuelas y los profesores son amplias, complejas y diversificadas, lo que convierte a la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales» (Gimeno, 2000, p. 20).

¹⁶³ La educación entendida como un derecho de los ciudadanos es, pues, heredera de la creencia de que las personas siempre pueden ser mejores.

actualmente. Lo cual sólo es posible con una mentalidad progresista que considera que las circunstancias, el contexto y las condiciones de las personas no son inamovibles y tampoco condicionan el futuro, pues no son destino ni fatalidad (Rodríguez Neira, 1999).

Este progreso optimista otorga fuerza a una idea de progreso social: un consenso epistemológico según el cual todos pueden ser educados y un consenso moral según el cual todos deben ser educados. Por lo tanto, la idea de progreso a través de la educación aparece como necesaria junto con la utopía pedagógica por excelencia: aquella que afirma que cualquiera puede aprender cualquier cosa (Verburgh et al., 2016).¹⁶⁴ Es por esto que:

la escuela es una invención griega que nace con ese presupuesto que Nietzsche considera como típicamente ateniense, ese postulado que dice que no hay nada dado en la naturaleza humana, ni como origen ni como destino, que nada está predestinado y que todo está abierto, es decir, que cualquiera puede aprenderlo todo, que cualquiera puede ser cualquier cosa. La escuela, precisamente, como ese extraño invento que suspende cualquier predestinación, cualquier vocación que pueda vivirse como dada o asignada. La escuela, en definitiva, como ese extraño lugar en el que se aprende que no hay vocación, que no hay destino, y que lo que uno llega a ser es el resultado de una construcción siempre contingente y arbitraria. (Larrosa, 2020, p. 94)

Así pues, la utopía pedagógica y la creencia en el progreso llevan a que la escuela ofrezca las mismas condiciones y las mismas posibilidades a todos los estudiantes, porque sólo así puede ser un espacio que ofrece igualdad de oportunidades (Pennac, 2015). En este sentido, la escuela sienta una igualdad de inicio cuando ofrece tiempo libre (*scholé*) y cuando contribuye a que todos los estudiantes se rijan bajo las mismas normas y criterios (*collegium*).

¹⁶⁴ Esta utopía pedagógica se presenta en *A Truly Golden Handbook* (Verburgh, Simons, Masschelein, Janssen, Elen, y Cornelissen, 2016). Según este texto, la idea de que cualquiera puede aprender cualquier cosa no llega a cumplirse nunca, pero sirve de base para la construcción de la escuela. Esta premisa es una realidad imposible y presenta la escuela como un lugar de posibilidad. Así, la escuela se concibe como un lugar en el que el aprendizaje no está condicionado por las particularidades de los estudiantes, sus habilidades y talentos innatos. La escuela es, pues, un espacio de libertad.

4. Los elementos escolares

En los siguientes capítulos se presenta una descripción de la escuela en la que se detallen aquellos elementos escolares útiles para situar el respeto en un contexto educativo concreto. Por esta razón, se busca precisar aquello que es esencial a la escuela más allá de las diferencias que puedan encontrarse en las prácticas, en los discursos o en los objetivos de cada uno de los centros educativos. Se trata, en definitiva, de buscar la forma de la escuela —entendiéndola como *scholé*— y de situar su carácter diferencial con respecto de otras instituciones. Los elementos que se presentan son, por tanto, creaciones escolares y, a su vez, hacen posible la existencia misma de la escuela.

La manera de aproximarnos a la escuela es cercana a la de autores como Jacques Rancière, Daniel Pennac, Jan Masschelein, Maarten Simons, Joan-Carles Mèlich o Jorge Larrosa, quienes se han acercado a la educación, a la escuela, a los profesores y a los estudiantes desde una mirada que amplía el conocimiento pedagógico con aportaciones provenientes de la filosofía y la antropología. Una aproximación a la escuela desde el estudio, el interés genuino¹⁶⁵ y la admiración que tiene el fin de indagar en qué es la escuela y qué la convierte en valiosa. Y que deja de lado las aproximaciones críticas o comparativas tan comunes actualmente. En pocas palabras, se trata de una aproximación que propone una mirada amorosa, cuidadosa y respetuosa hacia la escuela.

4.1. Funciones y finalidades escolares

El primero de los elementos escolares está relacionado con el hecho de que la escuela es una institución dedicada a la formación. En este sentido, la escuela tiene una dirección o tarea que la posiciona como una institución educativa, como un lugar y un tiempo dedicados a la enseñanza y el aprendizaje. Y dado que el papel educativo de la escuela puede ser interpretado de diversas maneras —maneras que suponen una síntesis de los

¹⁶⁵ Recordemos que el interés genuino hacia las cosas, tal y como presenta Walter Benjamin (1991), es aquel interés que surge de una atención auténtica y no utilitaria. Con este detalle, se propone el respeto como una de las claves metodológicas de la tesis. Más detalles de esto en el Capítulo 3.2.3. de la *Introducción*.

compromisos escolares con la autonomía del sujeto y con la relevancia de la cultura (Gimeno, 2000)—, cada escuela tiene la posibilidad de fijar sus propios objetivos y metas, dando así lugar a diferentes maneras de entender su función.¹⁶⁶

En un intento de comprender lo escolar sin recurrir a las diferencias existentes entre escuelas, se puede poner el acento en su función. Así, y dado que la principal función escolar es la creación de estudiantes, profesores, tiempo de estudio, exámenes y clases, entre otras cosas¹⁶⁷, la escuela se comprende como un aparato de producción de ciertas tareas, prácticas, roles e ideales. Sin esta función, la escuela deja de ser educadora y pierde su carácter formador de las nuevas generaciones.

La intencionalidad de la escuela para cumplir con su función es lo que la convierte en una institución (Nassif, 1980). Una institución creada para brindar a los estudiantes un conocimiento común, unas oportunidades iguales y un tiempo de crecimiento y aprendizaje. Además, es una institución conservadora, es decir, busca conservar la cultura, la tradición y la historia a través de la transmisión de lo valioso. La escuela se debe, pues, a la cultura porque «Sin tradición que transmitir no hay educación posible» (Gimeno, 2000, p. 106).

Clarificar la función de la escuela impide hacerla responsable de tareas que no le son propias. Pues, por muy buenas intenciones que tenga, no le resulta posible responder a todas las necesidades educativas de la sociedad. Basta con ver las elecciones de las familias y las políticas escolares para darse cuenta de que la eficacia económica, la igualdad en el acceso a una cultura para todos y la formación de la capacidad crítica no armonizan fácilmente (Dubet y Martuccelli, 1998).

Esta falta de armonización muestra la escolarización como un fenómeno contradictorio: «Algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente, como “capital humano” necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y la irracionalidad» (Gimeno, 2000, p. 17).

¹⁶⁶ De ahí que el Capítulo II.5 de esta tesis se dedique a la descripción y comprensión de las diversas formas de entender la escuela (los discursos contemporáneos sobre la escuela).

¹⁶⁷ Son a estas creaciones escolares a las que les dedicamos los siguientes capítulos. Pues se entienden como características esencialmente escolares.

Las múltiples tareas y encargos que se le realizan a la escuela están íntimamente relacionados con el hecho de que la educación pueda entenderse de muchas maneras.¹⁶⁸

4.1.1. La función educativa de la escuela

Sin embargo, hay un acuerdo sobre la función educativa de la escuela. Una función que acoge tanto la macro educación —fenómeno y proceso que participa en la sociedad y la cultura— como a la micro educación —proceso de formación personal e interpersonal— y que es asumida siempre desde el sistema educativo (Nassif, 1980). La escuela, pues, es una institución organizada según la progresividad en la maduración de las personas, la gradación en la complejidad cultural y el aprendizaje, por lo que diferencia las modalidades de cada uno de los niveles como vías de acceso a la cultura y a las actividades sociales. Todo ello con la misión de cumplir su función educadora.

Así pues, la escuela es la más grande representante de la función educativa. Porque a través de ella nos ‘sabemos’ a nosotros mismos y aprendemos cosas que no podríamos aprender en ningún otro lugar; la escuela enriquece las subjetividades y otorga a las personas una segunda naturaleza, una que establece una continuidad escolarizada entre el cultivo del individuo y la conducta racional de la sociedad (Gimeno, 2000). La función escolar incide en particularidades individuales y personalidades con miras a un foco más amplio, global y comprensivo: el de la cultura y el de la sociedad en su conjunto.

Es por eso que, enfocándose en la función educativa de la escuela, surgen algunas tendencias cuyo interés principal criticar la institución escolar por ser ineficaz y por incumplir su tarea cultural y social. Estas críticas niegan la utilidad o funcionalidad real

¹⁶⁸ Ricardo Nassif (1980), por ejemplo, refiere a una taxonomía en la que la educación es entendida como proceso específicamente humano, como actividad de ciertos grupos, como conjunto de influencias, como efectos evaluables o logros, como sistema instituido por la sociedad y como proyecto de vida y construcción de futuro. Todas estas definiciones se verán recogidas, de una manera u otra, en las funciones escolares esbozadas a continuación. También podemos mencionar a Juan Mantovani (1972) quien identifica las siguientes variaciones históricas en el concepto de educación: la educación como preparación, como desarrollo, como disciplina formal, como construcción, como formación, como función esencial de la comunidad y como proceso exclusivamente humano. Esta multiplicidad no es cuestión menor y, de hecho, justifica la necesidad de clarificación de la palabra escuela.

de la escuela y atacan sus medios y resultados. Al final, cuestionan el objeto de la escuela al considerarla no como el lugar de la educación, sino el lugar de los certificados, la desigualdad, la escisión de la vida cotidiana y la inutilidad (Dubet y Martuccelli, 1998).¹⁶⁹

4.1.2. La función conservadora de la escuela

Una de las funciones educativas de la escuela es la de cuidar, transmitir y estudiar el pasado. Esta función —llamada conservadora o ‘culturalista’— es primordial para la continuidad de la sociedad porque implica una relación educativa entre las generaciones adultas y las nuevas, aquellas que no están aún maduras para la vida social (Durkheim, 1999). Así pues, la educación es la transmisión de la herencia social a otra generación (Azevedo, 1942)¹⁷⁰, la suma de los procesos que garantizan en una sociedad —tal y como menciona Dewey en *Democracia y educación* (1998)—, la transmisión de los poderes adquiridos y la seguridad de su subsistencia y su continuo desarrollo.

Esta transmisión requiere de procesos de socialización,¹⁷¹ pero no se limita a ellos, porque necesita el cultivo de las capacidades individuales y no sólo la recepción de estructuras sociales, normas jurídicas, políticas y morales, ideologías y concepciones del mundo y de los sistemas científicos, filosóficos y religiosos (Nassif, 1980). Por eso, la escuela se torna necesaria para cumplir con la función conservadora de la sociedad; sobre todo en un mundo en el que ha aumentado la complejidad cultural —la ciencia, el conocimiento, la información, el arte y la técnica— no sólo en volumen, sino también cualitativamente. Lo que favorece que la cultura deje de ser visible en su totalidad y que sus pautas sean absorbidas, reproducidas y aprendidas en la vida cotidiana.

Así, la educación escolar será imprescindible para hacer una síntesis de la cultura y para hacerla accesible a las personas pertenecientes a cualquier grupo humano. En otras

¹⁶⁹ El detalle de estos discursos sobre la escuela se trata en el Capítulo II.5.5.

¹⁷⁰ Fernando Azevedo, en este texto, establece como cuarto hecho fundamental de la educación esta transmisión, que además es susceptible de análisis científico. Los tres hechos restantes son: que cada persona es social y personal, que la personalidad es una elaboración a partir del grupo del que se forma parte, y que las adquisiciones culturales del ser social se transmiten.

¹⁷¹ Procesos de socialización que forman parte de la endoculturación: un término antropológico para referirse al aprendizaje de una nueva tradición o a la incorporación de los seres humanos en la cultura del grupo al que pertenecen (Nassif, 1980). La educación será, siguiendo esta lógica, el camino más importante para introducir a la infancia en la tradición compartida por su comunidad.

palabras, la escuela lleva a cabo la condensación consciente de la cultura histórica para que la sociedad —dependiente de la transmisión de sus pautas configuradoras— siga existiendo.

4.1.3. La función de preparación para el mundo

La función conservadora de la escuela se encarga de que la sociedad siga existiendo gracias a la transmisión de los bienes culturales. La función escolar de preparación para el mundo, por su parte, se centra en la otra cara de la moneda: en el proceso individual que se lleva a cabo. Introducirse en la cultura implica formarse en valores, normas e ideas y requiere conocimiento y práctica. Preparar a las personas al mundo:

no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos. (Gimeno, 2000, p. 27)

Así pues, preparar a los estudiantes para el mundo va más allá de la capacitación para el trabajo y del desarrollo de competencias y habilidades técnicas y económicas. Implica también un ejercicio pedagógico de compromiso para la conservación y la transformación del mundo, una responsabilidad para con su actualidad y su posible renovación.

Nuestro interés está dirigido hacia la función esencial de la escuela. La escuela tiene unas funciones que son diferenciales, que no son realizadas de la misma manera desde otras entidades que difunden y transmiten la cultura (Gimeno, 2000): 1) La alfabetización y la decodificación del mundo material y social, 2) La difusión del conocimiento sistematizado organizado y 3) La proposición de unos valores de logro que requieren disciplina racional y autocontrol. Todas estas funciones se realizan con miras al mejoramiento individual y social.

Con estas tres funciones la escuela lleva a cabo unos procesos de asimilación y adquisición de la cultura que necesitan tanto la de transmisión como de la subjetivación e individuación culturales. Sólo así es cuando se hace propia la cultura transmitida y es posible la endoculturación (Nassif, 1980). De ahí que la preparación suponga el conocimiento y la asimilación del mundo en el que se nace, un mundo que empieza siendo ajeno y se convierte, progresivamente, en una parte fundamental de cada persona.

Así pues, la escuela tiene la función de preparar a los estudiantes para el mundo en el que viven, les brinda la posibilidad de estudiar para conocerlo y de estar abiertos al cambio y al desarrollo para asimilarlo. El mundo para el que prepara la escuela no sólo está compuesto de lo inmediato, lo útil y lo funcional, también está formado por realidades naturales, por creaciones humanas y por lo que otras generaciones han pensado, sentido y expresado en otros tiempos y espacios (Lledó, 2018). La escuela facilita el acceso a ese mundo de significados y ofrece una participación cultural extendida y universalizada con la que no sólo transmite y enseña, sino que introduce en el mundo y da la posibilidad de renovarlo.

Son estas posibilidades las que nos permiten entender la escuela como la invención griega que ofrece apertura, que desata de los destinos y borra las predestinaciones. Sólo así la escuela es el lugar en el que se puede aprender cualquier cosa —aduciendo a la utopía pedagógica por excelencia—, un lugar extraño en el que «se aprende que no hay vocación, que no hay destino, y que lo que uno llega a ser es el resultado de una construcción siempre contingente y arbitraria» (Larrosa, 2020, p. 94).

4.1.4. La función formadora de la escuela

La escuela tiene la función de formar a las personas, es decir, la tarea de desarrollar un sujeto integral y armónico que, al mismo tiempo, sea productor cultural (Nassif, 1980). Por eso, además de las funciones anteriores—la transmisión o conservación y la asimilación o preparación— la escuela debe dar paso a la aceptación o al rechazo de la cultura que, con un enfoque crítico, se transforma o contribuye a la creación de expresiones culturales nuevas (Nohl, 1948).

La construcción de estas nuevas expresiones culturales implica a la persona en su totalidad. Por eso, la innovación, la transformación y la crítica creativa de la cultura tienen un papel capital en la integración de las formas culturales en el estudiante.¹⁷² Así, la crítica cultural requiere tanto de la reproducción como del límite porque supera las dificultades y encuentra su síntesis en un modo específico de ser y de obrar (Nassif, 1980). No

¹⁷² La idea de la integración de la cultura es recogida por Spranger (1946) y difundida por Roura-Parella en obras como *Spranger en las ciencias del espíritu* (1949). Esta idea presenta la educación como una actividad cultural que se dirige a la formación de las personas. De ahí el vínculo de la función formadora con las funciones anteriormente expuestas de la escuela.

desaparece, entonces, la imprescindible función reproductora de la educación, sino que queda subsumida en su propio proceso dinámico.

La escuela busca la formación completa del ser humano —en sus dimensiones intelectuales, morales, sociales, emocionales y espirituales— y una búsqueda desinteresada de la verdad, lo que se tiene como resultado una personalidad disciplinada, cultivada, civilizada y moralizada (Gimeno, 2000). En este sentido, la escuela propicia la interiorización de los valores y los principios universales, la transformación de los valores en normas y éstas, en personalidades, lo que lleva a la integración en la sociedad y a la promoción individual (Dubet y Martuccelli, 1998).¹⁷³ Es por esto que:

En las escuelas tiene que asentarse la tolerancia y facilidad para que cada sujeto encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con un cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales. (Gimeno, 2000, p. 25)

Así pues, la función formadora de la escuela tiene relevancia a nivel individual y a nivel social. La escuela crea ciudadanía y prepara a los estudiantes para la vida social, los fundamentos de la democracia. Estas cuestiones son capitales para establecer uno de los papeles de la escuela en la sociedad: el ejercicio de la ciudadanía. La ilustración que promueve la escuela es requisito para la libertad y sin ella no es posible la autonomía de la opinión y de las acciones de los ciudadanos, imprescindibles para el ejercicio de los derechos políticos de manera efectiva (Gimeno, 2000).

En este sentido, la escuela es un lugar de iniciación del proceso civilizatorio (Peters, 1965). Un proceso que no sólo transmite conocimientos, valores y normas de conducta, sino que ata lazos con el mundo, pone en relación con otros y habilita a los estudiantes para que formen parte activa de la sociedad. La escuela, pues, tiene un doble compromiso: con la formación de un sujeto autónomo y con la cultura (Rodríguez Neira, 1999).

4.1.5. La escuela: una amalgama de funciones y finalidades

Las funciones o finalidades que caracterizan esencialmente la institución escolar pueden resumirse en la distribución social, la función educativa y la socialización (Dubet y

¹⁷³ La escuela será, sin duda, el lugar de la comprensión y la asimilación de las normas y los valores sociales. Unos contenidos escolares que se mencionarán en el Capítulo II.4.4 cuando se habla sobre *las prácticas y las materias escolares*.

Martuccelli, 1998). Según esto, la escuela distribuye a los estudiantes según sus calificaciones y sus logros, preparando y guiando a los estudiantes a diferentes contextos, trabajos y sectores de la sociedad en función de ellos. Además, pretende desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica apoyada en su individualización, lo que construye un sujeto que no es necesariamente útil en la sociedad. Finalmente, y a diferencia de la función educativa, la socialización busca la integración de los estudiantes en un sistema y una comunidad particulares, con lo que apunta a una utilidad social.

Además de estas funciones, la escuela cumple un papel de cuidado y de custodia de la infancia. La escuela y «Los profesores no sólo ilustran y cultivan a sujetos, les ayudan a entender el mundo o crean un nuevo orden social, sino que *guardan* en buenas condiciones a los niños y a los adolescentes y se hacen buenos padres sustitutos» (Gimeno, 2000, p. 29). En un pacto con las familias, la escuela cuida a los estudiantes y los distancia de la sociedad para ofrecerles un mundo de posibilidades. Por eso, la escuela custodia, prepara, contiene infancias, resguarda y concede importancia a la formación, a la igualdad, al mundo, al pasado y a la tradición, cuestiones que se vuelven más relevantes que en cualquier otro lugar de la sociedad.

En definitiva, la escuela es el fruto de las responsabilidades que le son delegadas por la familia y por la sociedad en su conjunto. Responsabilidades que se depositan en una institución reconocida por su autonomía profesional —por el conocimiento y la preparación de sus miembros—, pero que, sin embargo, debe estar sujeta a escrutinio público (Gimeno, 2000). Según esto, la escuela debe poder justificar y demostrar el cumplimiento de las tareas encargadas. Así, aunque la escuela busque separarse, autodeterminarse y liberarse de la sociedad, sus funciones y finalidades la vuelven responsable de las tareas de transmisión, asimilación, adquisición, creación de cultura, cuidado de la infancia y creación de disposiciones y tareas escolares.¹⁷⁴

¹⁷⁴ No hay un acuerdo general con respecto a esta idea. La multiplicidad de las funciones escolares abre la posibilidad a que algunos autores —en la línea de los antes mencionados Pennac, Recalcati, Larrosa y Masschelein— afirmen que la escuela no debe tener ninguna función social, sino que es un fin en sí misma y que, por tanto, no tiene responsabilidad sobre la cultura o el futuro. En el Capítulo II.5. se tratarán cuestiones como éstas.

4.2. El tiempo y el espacio de la escuela

El tiempo y el espacio sirven de marco para las demás características escolares; son la condición de posibilidad de que pueda establecerse una función escolar, unas relaciones educativas y unas prácticas y unas materias de estudio. Por eso, en este capítulo introducimos el tiempo y el espacio escolar como características esenciales para la configuración de la escuela.

4.2.1. La escuela es un umbral de posibilidades

La puerta de la escuela sirve de umbral a un tiempo y un espacio distintos a los de la vida en donde las normas de la cotidianidad dejan de funcionar y se juega bajo otros criterios. Un tiempo y un espacio en el que se busca el aprendizaje y la mejora, se promueve el ejercicio y la repetición, las consecuencias del error no se castigan ni los éxitos se ven representados de la misma manera. Así, cruzar el umbral de la escuela supone entrar en un lugar —delimitado y compartido— en el que las cosas funcionan de manera diferente (Escolano, 2000).

Este lugar no es necesariamente un edificio, puede ser también una sala de la biblioteca, un rincón de un museo o la sombra de un árbol al aire libre. No importa realmente el lugar sino aquello que se crea. La escuela es la creación de un espacio y un tiempo otro en el que los niños y los adultos pasan a ser estudiantes y profesores centrados en la enseñanza, el aprendizaje y las materias de estudio (Larrosa, 2019). De ahí que entrar en la escuela sea cruzar un umbral: con ella se cambian los roles, se llevan a cabo otras prácticas y se persiguen diferentes objetivos.

La creación de la escuela se da a partir de unos acuerdos comunes. Dichos acuerdos suponen un inicio y un final de los tiempos escolares; de ahí que se decidan unas fechas de inicio, unos días escolares y otros de vacaciones, un horario y también unas aulas dedicadas a cada asignatura o a cada curso. El acuerdo de la creación del tiempo y del espacio escolar es una decisión que compete, sobre todo, a los estudiantes y a los

profesores; sin embargo, también se tienen en cuenta criterios de la sociedad, la economía, la política o el mercado (Baquero et al., 2007).¹⁷⁵

4.2.2. Separación y distancia de las actividades cotidianas

La escuela se conforma como un lugar y un tiempo distintos porque es un lugar de suspensión o liberación, esto es, permite poner entre paréntesis la utilidad real o la *utilizabilidad* de las cosas y considerarlas en sí mismas. Así pues, cuando se cruza el umbral de la escuela se vuelve importante el *por qué* y no tanto el *para qué*, se motiva el interés verdadero y la curiosidad real (Masschelein y Simons, 2014), dejando de lado la eficacia, la eficiencia, la propiedad, el valor económico o la finalidad social de las cosas. En la escuela se toma distancia de las situaciones, de los objetos y de las cuestiones para contemplarlas y para observarlas con atención, para maravillarnos ante ellas y sorprendernos (Larrosa, 2019).

La separación entre las actividades de la vida cotidiana y las escolares puede entenderse como una contribución a la infancia. Una contribución que, en primer lugar, separa a los niños de los adultos y les ofrece un espacio propio, ideal y depurado, lejos de las influencias posiblemente nocivas de los adultos (Meirieu, 2007). Y que, en segundo lugar, permite un espacio primordialmente educativo que ofrece posibilidades a los estudiantes, colma sus carencias, los ejercita en cuanto necesiten y los prepara para la adultez (Gimeno, 2000). Lo que contribuye a la formación de una persona disciplinada, cultivada, cívica y moralizada que sólo es posible promover en un lugar separado de la vida cotidiana. En este sentido:

La escuela es un lugar privilegiado en el que la cultura es diseccionada, escrutada, analizada; es decir, es “estudiada”. No es el único lugar donde este aprendizaje reflexivo y crítico ocurre, pero sí es un lugar donde puede hacerse para todos, a ritmos adecuados, con personas más preparadas y de acuerdo con las posibilidades del estudiante. (Gimeno, 2000, p. 104)

Por estas razones, la escuela es el lugar idóneo para aprender y desarrollar hábitos y conocimientos que difícilmente serían adquiridos a través de otros agentes socializadores.

¹⁷⁵ Estos criterios nos permiten entender la diversidad de discursos escolares. La escuela está siempre en relación con ámbitos sociales y culturales que, en algunos casos, determinan no sólo sus finalidades sino también la manera en la que es escuela.

La ruptura del tiempo y del espacio de la escuela con el de la vida cotidiana vuelve a la escuela propicia para centrarse en procesos controlados y reflexivos que atienden a necesidades de la sociedad, como el cultivo de la escritura o la visión científica del mundo (Baquero, et al., 2007). En otras palabras, permite entenderla como un refugio, como un lugar de resguardo, como una madriguera, un castillo o una torre. Se trata de lugares que brindan una sensación de cuidado, de alejamiento del peligro, mientras que, al mismo tiempo, tienen vistas al mundo para observar lo que en él ocurre, estudiarlo y comprenderlo. En ocasiones, sin embargo, la escuela se propone suprimir al máximo esta separación y se configura como un mundo en miniatura —por ejemplo, en la pedagogía Montessori— en el que preparar al estudiante para la realidad.

A pesar de ello, y aunque la escuela busque ser una extensión o ampliación del mundo, sigue considerando el carácter formador y educativo que permite el error y el aprendizaje. Así, por mucho que las escuelas progresivas pretendan romper con lo que la escuela ha sido ‘tradicionalmente’, queriendo mostrar con ello un avance o una innovación educativa, los espacios renovados siguen siendo reconocidos como escuelas. No parecen distanciarse tanto de lo que se entiende por escuela, por aula, por lugar de aprendizaje o patio, pues aún pueden identificarse.

4.2.3. La igualdad y la libertad escolar

La separación entre la escuela y la vida supone entender la escuela en términos de liberación e inutilidad. Desde esta postura, que algunos discursos adoptan firmemente, la escuela no puede definirse por una finalidad externa a ella misma.¹⁷⁶ Y por eso no debe ser útil o funcional para la sociedad y no debe obedecer ninguna lógica externa a ella misma (Rancière, 2010).¹⁷⁷

¹⁷⁶ Aquí nos referimos, principalmente, al discurso atencional de la escuela en su variante de renovación del mundo. Se detallan los argumentos y las particularidades de esta postura más adelante.

¹⁷⁷ Es importante destacar que la separación de la escuela no supone una independencia completa con respecto de la sociedad. La lógica de la escuela le da autonomía y configura unas funciones y unas prácticas que deberían ser independientes de lo que la sociedad sea en un momento determinado, así como de sus inclinaciones políticas, o sus características de mercado, etc. Aunque no podamos estar en completo acuerdo con esta postura, pues creemos necesaria una preparación básica de los estudiantes para la vida, para la sociedad y la cultura en la que viven, acordamos y resaltamos la diferencia entre la escuela y su contexto. Más sobre este argumento en el la Parte III.

Esta perspectiva retoma la idea subyacente a la *scholé* griega. La escuela se entenderá, así, como un tiempo liberado que tiene sentido en sí mismo a diferencia del descanso que cobra sentido sólo en estrecha relación con el trabajo y, por tanto, con un tiempo no libre o esclavo. La separación en la escuela es, en definitiva, la democratización de la *scholé* aristocrática porque hace accesible el tiempo libre a todos los escolares. La *heterotropía* y la *heterocronía* —según la terminología usada por Rancière (2010)— son esenciales para entender qué es la escuela, sobre todo porque implican una visión de las personas — los escolares— desde la igualdad.

La igualdad que se da en la escuela tiene que ver con la oportunidad de ser como cualquier otro y con la posibilidad de imaginar cualquier cosa. Así, entrar en la escuela supone restar importancia al lugar de proveniencia o a las proyecciones que la sociedad pueda tener sobre cada una de las personas. La responsabilidad de los maestros y los profesores es la misma con cada uno de sus estudiantes porque lo que de verdad importa es aquello que ocurre en el interior de la escuela. Por eso:

la escuela, esa invención griega hija de la igualdad y del tiempo libre, consiste en la apertura de un lugar que borra (por un tiempo) el reparto desigual de las posiciones sociales. En la escuela todos tienen tiempo para leer, para escribir y para hablar; para aprender por el puro placer de aprender; para estudiar. (Larrosa, 2019, p. 48)

La igualdad de la escuela está atada, pues, a la libertad. De ahí que entender la escuela como una invención política griega signifique que ésta deja de ser el lugar para los mejores —como sí lo era en la Antigüedad con las élites aristocráticas y militares— y pasa a ser un lugar para todos, un lugar que suspende la desigualdad inicial (Masschelein y Simons, 2014). La escuela, pues, democratiza el tiempo libre y le da una forma concreta; en ella los estudiantes pueden dejar atrás su posición social y tienen la posibilidad para dedicarse a estudiar. En pocas palabras:

La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas. (Masschelein y Simons, 2014, p. 30)

En este sentido, el tiempo y el espacio escolares son un elemento esencial de la escuela. Ambos son condiciones *sine qua non* para la creación de la escuela, para la existencia de

profesores y estudiantes, para que pueda hablarse de actividades, ejercicios y materias escolares y para que esta institución tenga las posibilidades de llevar a cabo las funciones que se le han encargado.

4.2.4. Tiempos y espacios particulares

Tanto el tiempo como el espacio escolar se concretan con arreglo a unas funciones (Bollnow, 1969). En el caso del tiempo de la escuela, además de servir de criterio de democratización, igualdad, libertad y autonomía, es un tiempo organizado y dividido. A cada tiempo le corresponde una tarea, una materia, una práctica o una acción. Además, muchos de los tiempos y tareas se repiten en el tiempo, siguen patrones, son rutinarios. El calendario escolar, por ejemplo, recoge la distribución temporal y la hace visible para todos, enfatizando el tiempo escolar como tiempo de estudio, de preparación o de aprendizaje (Escolano, 2000).

Dadas estas características, el tiempo de la escuela parece trascurrir de manera distinta al tiempo de fuera de la escuela. El tiempo escolar marca cuándo se debe ser estudiante o profesor y se configura en momentos en los que hay alguien que enseña, demuestra, ejemplifica y es responsable de la transmisión. En definitiva, el tiempo escolar es un tiempo vivido por quienes entran en la escuela y se diferencia de los tiempos que pueden experimentarse en otros lugares e instituciones (Trilla, 1986).

El espacio de la escuela, por otra parte, está determinado según la función que cumpla a diferencia del tiempo que siempre es ordenado, dividido, direccionado y tiene unas temáticas asignadas (Escolano, 2000). Los espacios de la escuela se transforman y sirven para diferentes actividades según la tarea que se proponga realizar. Las aulas, por ejemplo, sirven para el estudio de las asignaturas, pero también como laboratorio, como escenario o como taller; el patio o los pasillos sirven como lugares de recreo, de ejercicio o de clase. Parece, pues, que el espacio escolar se compone en función del tiempo.

Al mencionar el espacio de la escuela no podemos dejar de hacer referencia a su materialidad: a los pupitres, tableros, timbres, puertas, cuadernos y horarios que hacen parte del carácter físico de la escuela y que acomodan la función del espacio. Estos objetos son, en último término, los que nos permiten distinguir la escuela de cualquier otro edificio o institución en casi cualquier cultura. Haciendo que la estructura escolar sea reconocible fácilmente, así como también objeto de estudio para la arquitectura escolar

que, en tanto que disciplina educativa, tiene como principal finalidad la adecuación de los espacios con arreglo al aprendizaje que, se espera, acontezca en ellos (Escolano, 2000).

El tiempo y el espacio escolar son el marco para la creación de la escuela porque ofrecen las condiciones de posibilidad para que las demás características puedan darse: permiten concretar el aprendizaje, organizarlo, planificarlo y llevarlo a cabo. Además, al ser escolares, son diferentes al tiempo y al espacio de la vida cotidiana y al de otras instituciones, separando, dividiendo, liberando y ofreciendo posibilidades múltiples a los estudiantes. Son, en definitiva, tiempos y espacios estratificados y regulados que permiten la emergencia de unos roles inéditos: el de estudiante y el de profesor.

4.3. Profesores, estudiantes y experiencia escolar

La escuela sólo existe si hay profesores y estudiantes y, al mismo tiempo, sólo en la escuela existen profesores y estudiantes, maestros y alumnos. En ella se da una relación específica entre los adultos, los jóvenes y los niños, una relación que está marcada por la enseñanza, la transmisión, la preocupación y el cuidado de aquellos que son nuevos en el mundo o que se están preparando para él. Se trata, en definitiva, de una cuestión de amor. Un amor que marca la forma del oficio del profesor y su la relación con los estudiantes y con la materia de estudio y que conduce, por tanto, a una particular experiencia escolar. Desde esta perspectiva, el presente apartado concreta las características más relevantes de los sujetos escolares, la relación entre ellos y la experiencia escolar.

4.3.1. Los profesores: responsabilidad sobre el futuro

Los profesores son las figuras escolares por excelencia porque son ellos quienes crean la escuela a partir de sus gestos escolares. Los profesores construyen las fronteras de la escuela, establecen sus objetivos y transforman las relaciones intergeneracionales en relaciones educativas. Por eso, los profesores son el punto de partida de la escuela: los alumnos pasan, avanzan y la dejan atrás, los profesores son los que se quedan; ellos son la escuela (Pennac, 2015).

Los profesores hacen suya la tarea de introducir a los recién llegados al mundo, una tarea que Hannah Arendt especifica en su texto *La crisis de la educación* (1996) y a la que

otorga el papel de renovadora del mundo común. Cuando asumen esta responsabilidad los profesores, quienes han vivido en el mundo y lo conocen especialmente, lo enseñan, exponen, explican —en palabras de Arendt— y lo hacen disponible a los recién llegados. Una responsabilidad que se asume como se anticipaba al inicio por un doble amor: hacia el mundo y hacia los recién llegados (Arendt, 1996). Por esta razón, los profesores acompañan a los estudiantes en el conocimiento, en la reflexión y en el aprendizaje, le enseñan a leer, a escribir, a calcular, ampliando sus posibilidades de experiencia y contacto con el mundo.

En otras palabras, los profesores cubren la necesidad que tiene la cultura, el conocimiento, la ciencia y lo humano por ser transmitidos (Meirieu, 2007). Esta transmisión es la que permite que la tradición se mantenga y que el mundo, tal y como se conoce, siga existiendo, evitando así «que el mundo se deshaga».¹⁷⁸ Así pues, los profesores, al tomar como propia esa necesidad social y cultural, transmiten, conservan y cuidan la tradición para que los estudiantes la aprendan, la apropien y la renueven.

Esta función asumida por los profesores se concretará, de maneras diversas, según la finalidad que se le otorgue a la escuela y según la forma de entender el rol del profesor, cuestiones que se detallarán en los capítulos sobre los discursos contemporáneos sobre la escuela. En cualquiera de los casos, sin embargo, la figura del profesor es esencial, por cuanto es el adulto que introduce al niño, joven o aprendiz en un mundo que es anterior a él, abriéndole unas posibilidades y facilitándole unos caminos de vida. El profesor permite que el estudiante no empiece su recorrido desde cero y le ofrece formas, materias, disciplinas, puntos de vista y posiciones sobre los que empezar a caminar en el mundo.

Imágenes sobre el profesor

La figura del profesor ha sido centro de críticas y de desprecio continuo por parte de aquellos que pretenden transformar la escuela, mejorar sus resultados e innovar en sus prácticas. Por ello, las imágenes que se proyectan sobre ellos destacan por su carácter negativo y ponen de relieve lo problemático de esta figura en el proceso educativo. El profesor ha sido tachado de esclavo, soberano, misionero, ha sido olvidado y también

¹⁷⁸ La expresión de ‘evitar que el mundo se deshaga’ forma parte del núcleo central del libro del profesor Jorge Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor* (2019), y que tomamos prestada para acentuar la relevancia del profesor y de la escuela en el mundo. En el *Capítulo II.5.2.* y en la Parte III. se trata con más profundidad este tema.

señalado como el principal culpable del fracaso escolar (Nassif, 1980). Estas imágenes, que aparecen en *Teoría de la educación* de Ricardo Nassif, concretan las percepciones de la sociedad sobre la tarea docente.

El profesor como esclavo. Esta imagen vincula al profesor con a una posición social y política de ausencia de libertad al remitir al periodo de la Grecia clásica y al inicio de la escuela como institución, en el que el oficio docente estaba principalmente encargado al pedagogo. El pedagogo era un esclavo que acompañaba a los jóvenes a encontrarse con personas especializadas, encargadas de introducirlos en las diferentes disciplinas del cuerpo y del espíritu. Aunque ya han pasado más de quince siglos, la imagen que asocia al profesor con el esclavo sigue siendo vigente, aunque con algunas modificaciones.

La esclavitud, en la actualidad, tiene que ver con los encargos de la sociedad. Así, el maestro debe establecer con el niño una relación que se ajuste a las imágenes que desde la sociedad se le han proyectado (Plée, 1969). Se trata de una relación educativa entre maestro y alumno que no es totalmente libre, pues depende y está determinada por las imágenes sociales o políticas que se le impongan; el profesor tiene poca libertad para elegir la mejor de las formas para ejercer su oficio, lo que lo compara, en cierta medida, con la figura del pedagogo en la antigüedad clásica.

El profesor como soberano. Esta imagen convierte al maestro en el centro del proceso educativo, un cambio radical con respecto a la imagen anterior que tiene que ver con el desarrollo científico de la pedagogía. Su soberanía se encuentra en la capacidad, en el conocimiento y en la preparación que tiene para formar ciudadanos. La trascendencia y el poder de la profesión docente se ve incrementada y valorada como una de las más importantes por los alcances formativos que ofrece. Más si se considera que el profesor es una autoridad pedagógica que vierte su saber sobre las tabulas rasas de sus alumnos.

Sin embargo, esta imagen es ambivalente porque, pese a ser soberano en la escuela, el profesor es fiel seguidor de las estructuras sociales que la escuela garantiza. Aunque goce de gran poder dentro de la escuela sigue siendo esclavo fuera de ella: debe conducir y formar a sus estudiantes con ideales que provienen de instancias superiores. Por eso, la imagen del profesor soberano tiene lugar en una sociedad que está segura de sus propios cimientos y no en una, como la actual, en la que cada vez se dan más licencias y es más permisiva, donde los valores tambalean y se exige más participación en la vida política, económica y cultural.

El profesor misionero. Una imagen del educador como alguien avanzado culturalmente, que lucha contra la ignorancia y cuyo actuar involucra sacrificios espirituales y materiales; un santo laico desinteresado e identificado con su tarea que se olvida de sí mismo y se entrega a la enseñanza en cuerpo y alma, confundiendo magisterio con ministerio. A esta imagen de profesor, sacerdote de la cultura y de la sociedad, se le puede tachar de ser sumiso frente a las ideas enseñadas y de ser transmisor acrítico de los contenidos. Por eso, la del profesor misionero es la imagen del maestro que cumple su función por pura vocación, que lleva a cabo grandes esfuerzos y que pretende, con ellos, tener el más grande de los resultados con sus estudiantes.

El profesor olvidado. De ser reconocido y valorado, aunque no sin críticas, el maestro pasa a ser olvidado. Desde la soberanía que le daban ciertas pedagogías, poniéndolo en el centro o alabando su papel social y su tarea culturalizadora, a estar, en otras, en un segundo plano o casi desaparecer. El rol del maestro cambia drásticamente desde Rousseau hasta las pedagogías contemporáneas centradas en las tecnologías, en las competencias y en las habilidades. Las pedagogías libertarias, naturalistas y constructivistas dejan de alabar al profesor y enfatizan, en el proceso pedagógico, el papel primordial del estudiante.¹⁷⁹

Estas posturas pedagógicas obvian que el educando es condición necesaria para la educación, pero no suficiente, pues no es un proceso que se agote unilateralmente. La educación es, sobre todo, una relación que se establece entre el educando y el educador (Gomensoro, 1970).

El profesor culpable. Fruto de la crisis que asola distintas esferas del mundo contemporáneo, la imagen del profesor se radicaliza y se convierte en prisionero y en culpable. El valor social y la autoridad cultural¹⁸⁰ del profesor decaen cuando los valores sociales y los conocimientos no son estables. Esta imagen hace que los profesores sean objeto de crítica por la falta de cultura y los bajos niveles académicos, pero también se

¹⁷⁹ A estas cuestiones se enfocan los capítulos bajo el numeral II.5, que presentan los detalles y características de los diversos discursos contemporáneos sobre la escuela.

¹⁸⁰ La autoridad cultural del profesor se refiere al poder coercitivo que tiene por el lugar social que ocupa, es decir, por la posición jerárquica que encarna. Esta autoridad se diferencia de la autoridad pedagógica, que debe entenderse única y exclusivamente como esencial del profesor en la medida en que se deriva de su función y de su saber (Trilla, 2018).

les achaca la responsabilidad por la poca movilidad social, el mantenimiento de las clases dominantes y el sometimiento de los niños y jóvenes al sistema establecido.

El profesor como culpable de muchos males contemporáneos es la imagen que presentan varias concepciones educativas contemporáneas que, precisamente por eso, justifican la necesidad de que el rol del profesor quede relegado a un segundo plano.

Más allá de las imágenes sobre los profesores, surgidas a partir de las valoraciones sobre su tarea docente o de sus encargos sociales y culturales, en esta investigación se considera que la figura del profesor es esencial para la creación de la escuela. Otras imágenes, alternativas a las anteriores, son las del profesor que es ejemplo, que es sabio, que ama la materia que enseña y siente pasión por ella y por su transmisión. El profesor también es una persona que encarna la asignatura que imparte y la muestra a los estudiantes en tanto que interesante, valiosa y merecedora de esfuerzo y atención. Estas imágenes reconocen la función de la docencia y toman una posición agradecida por quienes toman la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Una aproximación que concuerda, por completo, con la propuesta de esta tesis.

4.3.2. Los estudiantes: atención y estudio

La escuela no existiría sin los estudiantes. Éstos son la razón de ser de la escuela y el motivo por el cual los profesores han tomado la responsabilidad de la educación, mostrando ese doble amor —al mundo y a los estudiantes— que antes se mencionaba. Así pues, la escuela cobra sentido por ser el lugar de introducción de los estudiantes a un mundo viejo, anterior a ellos, en el que nacen sin referencias; una introducción que consiste en ofrecerles conocimientos y habilidades para ubicarse en él y, en el futuro, ser capaces de transformarlo. Por eso, la escuela brinda tiempo libre a los estudiantes, tiempo dedicado a la formación, al pensamiento, al crecimiento y a la curiosidad.

Ese tiempo permite que el niño o el adolescente se convierta en estudiante. En la escuela aparece el sujeto escolar y desaparece, por un momento, el hijo o el hermano. La escuela suspende o libera de estas funciones —en virtud de su condición *heterocrónica* y *heterotrópica*— y propone unos espacios alternativos, unas actividades y unas formas de hacer que separan la realidad familiar de la realidad escolar (Pennac, 2015). De ahí que

el cambio de roles que acontece cuando los niños y los jóvenes pasan de la realidad familiar a la escolar sea una característica esencial de la escuela.

El estrecho vínculo entre la escuela y la introducción al mundo hace de ella el lugar predilecto de la infancia. Tanto es así que culturalmente se relacionan: ser niño o adolescente es, al mismo tiempo, ser estudiante (Gimeno, 2003). Esta es una de las razones por las cuales el inicio de la escuela coincide con el reconocimiento de la infancia como etapa evolutiva en el siglo XVII (Álvarez-Uría y Varela, 1991). Pero también supone que los cambios en la concepción de infancia están vinculados con una modificación en el rol del estudiante y en la función de la escuela. Así, por ejemplo, en el momento en el que se deja de considerar la infancia como una adultez incompleta la escuela deja de entenderse como el lugar que endereza las vidas torcidas —en palabras de Recalcati (2016)— y pasa a ser vista como un lugar que propicia la educación y la formación de cualidades propias (Dubet y Martucceli, 1998).

Las grandes tendencias contemporáneas de la escuela, por su parte, al considerar la infancia como un lugar de juego, felicidad y bienestar, tienden a considerar el niño como el centro de la escuela esto. El rol del estudiante se reduce, pues, a la pura expresión: sus ideas, su espontaneidad, su emocionalidad y su voluntad no tienen límites. La escuela se vuelca radicalmente en la infancia lo que, posteriormente, se traducirá en abrir la puerta a las influencias de la economía, el mercado y el consumo (Dubet y Martucceli, 1998).¹⁸¹

El estudio: función principal del estudiante

El estudiante goza del tiempo libre de la escuela para introducirse en el mundo. Lo que supone, por supuesto, aprender sobre las situaciones cotidianas de la vida, pero también, y tal vez más importante, estudiar lo que hay detrás de ellas. Así, la función del estudiante, además de aprender, es la de estudiar. La escuela otorga la posibilidad al estudiante de encontrarse con situaciones, ideas y problemas que no se encontraría en ningún otro lugar.

Esta visión le propone al estudiante unas tareas que se corresponden con la escuela entendida como tiempo libre y con los profesores como responsables de la transmisión del mundo. Por eso, la tarea del estudiante será, sobre todo, la del estudio. El estudio, a diferencia del aprendizaje, no tiene el objetivo final en la adquisición de conocimiento,

¹⁸¹ Estas cuestiones sobre la apertura de la escuela a la infancia y a influencias de otras disciplinas y ámbitos se verán reflejadas en los discursos contemporáneos sobre la escuela.

en la introducción de determinadas habilidades o en la formación de actitudes —aunque no quiere decir que, bajo esta concepción, se olviden—, sino que enfatiza en el proceso, el ejercicio y la posibilidad de abrir mundos (Lledó, 2018).

En el estudio, el ejercicio y el esfuerzo de los estudiantes está guiado por unas materias y unas prácticas escolares que promueven unas acciones liberadas de toda funcionalidad. Es decir, actividades en las que el sujeto puede dejarse llevar por el interés genuino sobre lo que está estudiando, por el asombro o por la intuición; el camino del estudio se hace al andar y el punto al que se llega no necesariamente muestra un resultado (Bárcena, et al., 2020). Estudiar, en este sentido, sería una disposición vital o forma de relación con el mundo generada en la apertura, el interés y la mirada atenta —de ahí que se trate de una actividad tan relevante en nuestra propuesta de vinculación de la escuela con el respeto—. Mientras que el aprendizaje se refiere a actividades que tienen una meta clara, unos procedimientos o pasos a seguir, unos contenidos definibles y un contexto acotado en el que éstos pueden adquirirse.

Por el tipo de actividades y por la visión de la escuela como *scholé*, resulta interesante relacionar el rol del estudiante con el estudio y no sólo con el aprendizaje. Esto significa que lo que hace a la escuela un lugar distinto de otros lugares o instituciones no es el aprendizaje, sino el tiempo, el espacio y la distancia que se ofrece para estudiar el mundo. De ahí que el estudio sea, en esta tesis, parte esencial para comprender la escuela, así como las formas de práctica y las materias escolares que esta configura. Sin embargo, el estudio no es la única manera de entender el rol del estudiante en la escuela. Por eso, otras formas de entender al estudiante serán presentadas en los discursos contemporáneos sobre la escuela.

Ahora bien, sin importar cuáles sean las características que se le atribuyan a los profesores y a los estudiantes, estos ejercen roles pasajeros, es decir, están limitados al tiempo y al espacio de la escuela. El profesor será profesor y el estudiante será estudiante mientras se cumplan las condiciones para la creación de la escuela; por lo que fuera de la escuela, el profesor será un adulto y el estudiante volverá a ser niño o joven, hermano o hijo.¹⁸²

¹⁸² Esta idea no entra en contradicción con concepciones sobre la construcción de la personalidad o sobre la coherencia de la persona en diferentes contextos. Ser un profesor será, para algunos, una tarea vital que trasciende el trabajo en la escuela (Gusdorf, 2019). Sin embargo, el profesor o el estudiante, aunque sean

Además, el de los estudiantes es un rol que se toma sabiendo que en algún momento dejará de ser la ocupación principal. El estudiante es estudiante por un tiempo limitado; sólo mientras la sociedad le siga otorgando la posibilidad de ir a la escuela. Ahora bien, idealmente la escuela ha de formar personas que continúen teniendo momentos de tiempo estudianto —en el sentido de tiempo libre que se ha mencionado antes— aun cuando ya no sean estudiantes a tiempo completo. Esto supondría entender la escuela, la *scholé*, como una constante en la vida de las personas.¹⁸³

4.3.3. Relación educativa y experiencia escolar

Los estudiantes y los profesores son escolares, comparten un tiempo y un espacio repleto de normas y de acuerdos entre ellos. Sus relaciones tienen un gran impacto en la definición de la escuela, sobre todo si se considera que la educación es primordialmente una relación educativa (Jover, 1991) que se establece entre dos figuras desiguales, normalmente estudiante y profesor, y en la que se transmiten conocimientos, se guía el proceso de aprendizaje y se acompaña el descubrimiento (Gijón, 2004). Se trata, además, de una relación que, al tener como lugar central la escuela, proporciona a una determinada experiencia escolar.

La relación educativa se problematiza en las últimas décadas del siglo XVIII y, a partir de la tercera década del siglo XX, las investigaciones en psicología y sociología cuestionan las formas que había tomado anteriormente (Nassif, 1980). Cuando se pone en valor al educando en el proceso educativo la pedagogía deja de estar limitada a la descripción y a la explicación de las relaciones en la escuela y busca también enfatizar el análisis crítico, encontrando nuevos contenidos, ampliando los contextos y volviéndola más coherente con las finalidades de la escuela.

Las diferentes formas de entender la relación entre estudiante y profesor no son homogéneas. Su multiplicidad se debe a que se asocian a diferentes corrientes pedagógicas, a distintas concepciones filosóficas y a variadas prácticas educativas. Sin

descriptores vitales, sólo actúan como tal es cuando se encuentran en la escuela, cuando se ejercitan en la *scholé*.

¹⁸³ Diferente, como se verá, de entender la escuela como el dispositivo para la formación continua o la educación a lo largo de la vida. En el caso que se defiende aquí la escuela es un tiempo libre para ser dedicado a actividades autotéticas como el estudio.

importar si son idealistas, especulativas, espirituales, empíricas, genéticas o basadas en el desarrollo psicológico, estas propuestas describen cómo son o cómo deberían ser las relaciones entre estudiantes y profesores, cuáles son sus características, cuáles sus finalidades y qué se espera de ella como resultado final.¹⁸⁴ Además, el carácter social e institucional de la escuela, así como las expectativas de los escolares, determinan los fines, las reglas compartidas y los diferentes criterios que deben regular las relaciones educativas. Por eso, en la escuela las relaciones pedagógicas se dan entre alumnos y maestros antes que entre niños y adultos; predominan los roles por encima de las personalidades (Dubet y Martuccelli, 1998).

Por otra parte, también se enfrentan a las dificultades de cualquier encuentro entre dos individualidades, las cuales, al entrar en contacto, crean tensiones y cuestionamientos sobre sus posibilidades y sus límites (Nassif, 1980). Esto significa que las relaciones entre estudiante y profesor se introducen en la antinomia tan típicamente educativa que se establece entre autoridad y libertad. Por eso, la experiencia escolar no se reduce a la relación educativa; va más allá e implica a todos los elementos de la escuela, dando lugar a la experiencia escolar.¹⁸⁵

A causa de la traslación de las pedagogías hacia el estudiante, la experiencia escolar deja de entenderse únicamente como el resultado de la socialización. La socialización deja de estar pautada por el conformismo hacia lo común y se vuelve hacia una conciencia moral propia que conduce a la construcción de un individuo autónomo (Durkheim, 2002). A raíz de la búsqueda de la autonomía los sujetos no sólo se construyen a partir del continuo desempeño de roles, sino que también lo hacen mediante la vinculación sucesiva en experiencias escolares, reemplazando así la noción de rol por la de experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998).

¹⁸⁴ Algunas de estas aproximaciones serán detalladas en los diferentes capítulos sobre los discursos escolares. Además, aquellas que nos permiten dialogar con el respeto serán también recogidas en la tercera parte de esta tesis.

¹⁸⁵ Además, estas experiencias escolares tienen un valor esencial para la escuela porque la hacen posible. En último término, la escuela se construye a partir de las experiencias de los estudiantes y los profesores en un tiempo libre.

La escolaridad produce identidad: las personas se identifican con ser estudiantes o profesores y con lo que ello implica en la sociedad. Ser un escolar es, pues, un rasgo de carácter antropológico que define un ámbito de experiencia del mundo (Gimeno, 2000). De ahí que la forma en la que se vive el rol de estudiante y de profesor implica una manera de acercarse al mundo, una forma de vivirlo y conocerlo que es, también, a su vez, una manera de vivirse y comprenderse. Por eso, la escuela conduce a experiencias fundamentales para la construcción de la identidad (Escolano, 2000).

Experiencia escolar subjetiva

La experiencia escolar es la vertiente subjetiva del sistema escolar y contrasta, por ello, con los roles objetivos y estrictos de estudiante o de profesor. La experiencia escolar surge por la combinación personal de las diversas lógicas de la escuela y, en consecuencia, da lugar a múltiples interpretaciones. Según la manera en que cada estudiante se integre a la cultura escolar, de cómo se construya a sí mismo en relación con las estrategias del mercado escolar y de cómo integre los conocimientos y las culturas, su proceso de socialización deviene de una manera u otra. Estas experiencias conducen a los estudiantes a configurarse como autores de su educación. Así, toda educación es autoeducación y no sólo introducción, enseñanza o inculcación sino, sobre todo, trabajo sobre sí mismo (Escolano, 2000; Gadamer, 2000).

La experiencia escolar no está únicamente vinculada al tiempo y al espacio de la escuela, sino que también se ve afectada por elementos, roles y experiencias externas. La experiencia de estudiante, por ejemplo, supone también ser adolescente o niño, hijo de alguien, amigo de otro; lo que amplía indefinidamente el foco de los elementos que permiten definir adecuadamente la experiencia. Esto quiere decir que para entender la experiencia escolar no bastan los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que ha de captarse la forma particular en la que cada persona se significa y se constituye como ser subjetivo. Porque:

La experiencia social no es un objeto positivo como se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del factor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la misma vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15).

La experiencia escolar, en tanto que experiencia social, combina subjetivamente tres lógicas alternativas (Dubet y Martuccelli, 1998): 1) La lógica de la integración social, por la cual la persona se convierte en estudiante o maestro y ocupa un lugar y un rol preexistentes. Es una lógica que supone que la persona asume una identidad cultural heredada y la ejecuta tal cual la recibe. 2) La lógica estratégica, en la cual la persona construye una racionalidad vinculada a sus objetivos, a sus recursos y a la posición que ocupa. 3) Y la lógica de subjetivación, que refiere a la capacidad crítica, a la posibilidad de tomar distancia de lo establecido y a la libertad y la autonomía de la persona.

Esta concepción de la experiencia escolar se aleja de la visión de la escuela como una institución totalmente integrada que vincula armoniosamente actividades, miembros y valores en funciones, jerarquías, roles y conductas (Dubet y Martuccelli, 1998) y se construye a partir del currículum oculto, de las sensaciones y emociones de las personas y de las desviaciones y las diferencias en las formas de pensar y actuar. Es decir, que la experiencia escolar es la manera en la que los escolares viven y comparten los tiempos y espacios de la escuela, siempre vinculados a los roles y las responsabilidades que desempeñan. Los procesos de socialización y de construcción de la identidad se ponen, por tanto, en juego a través de concepciones particulares de tiempo y espacio, y de saberes, poderes, pedagogías y formas distintas de subjetivación (Varela, 1995)

Experiencia del universo de valores o la cultura moral de la escuela

En la escuela no sólo cuenta la experiencia entendida como *modus vivendi*, sino que también son relevantes sus prácticas, sus relaciones internas, sus contenidos y sus valores. Aunque ciertamente tiene una dimensión subjetiva, la escuela ofrece unas experiencias comunes a todos los escolares. Unas experiencias que se derivan del carácter moral de la escuela o de su cultura moral y que, por tanto, son compartidas por todas las personas que la conforman.¹⁸⁶

Se trata, pues, de experiencias que trascienden los límites de lo individual y que dependen de las perspectivas pedagógicas de la escuela, de las finalidades que se le reconocen a la educación, de las responsabilidades que se atribuyen a los profesores, a las tareas que les

¹⁸⁶ Recordemos que en el *Capítulo 5.2* de la primera parte definíamos el carácter moral de la escuela como una cualidad global que emerge de la conjunción de, por un lado, las prácticas de la institución y, por otro, del universo de valores que las sobrevuela (Puig, 2012).

encomiendan a los estudiantes y de las relaciones educativas que se establecen. Para algunos, el valor del conocimiento es la única experiencia moral válida (Luri, 2020) y, para otros, lo es la socialización abierta, la integración, la posibilidad de renovar el mundo, la felicidad o la tranquilidad. Defender cada una de estas experiencias da lugar a diversos discursos sobre la escuela, por lo que se detallarán más adelante.

La experiencia de ser estudiante y profesor tiene un carácter más universal si se entiende desde la perspectiva de las prácticas y los valores compartidos (Buxarrais, 2011). Pues recoge la forma en la que se viven las finalidades de la escuela, el tiempo y el espacio escolar, la posibilidad de dedicarse al estudio y de tener un tiempo liberado; son, en definitiva, experiencias compartidas que sólo pueden tenerse en la escuela y que permiten la creación de un mundo escolar propio. Un mundo que puede encontrarse en los libros —como en el caso de Pennac (2015)— en el conocimiento concreto de algo apasionante o en el arte, entre otras cosas.

Así pues, las experiencias de carácter global pueden suponer, en el caso del profesor, la capacidad de encarnar la materia que enseña, de estar corporal y existencialmente presente en las clases, de brindar toda la atención a estudiantes que están a la espera, abiertos al mundo. En el caso del estudiante, en cambio, las experiencias estarían vinculadas con la concentración, la realización de tareas y, en función del tipo de escuela, con el salir a la pizarra a resolver ejercicios o dictados. Las percepciones sobre cómo se viven estas experiencias escolares, así como sus rituales —como el sonido del cambio de clase por los pasillos o la entrada al aula— son retratados en la literatura pedagógica, en las novelas de formación y en novelas de campus, donde pueden encontrarse paralelismos y similitudes.¹⁸⁷

Los profesores, los estudiantes y la experiencia escolar constituyen los primeros elementos esenciales para la definición de la escuela. Todos ellos describen unos roles, unas tareas y unas formas de pensar y actuar que son imprescindibles en la creación de

¹⁸⁷ En *La vida en las aulas* (2002) de Carlos Lomas recoge estos ejemplos en la literatura, pero también podemos verlo en *Stoner* (2015) de John Williams, en *Confusión de Sentimientos* (2014) de Stefan Zweig, en *Desgracia* (2016) de Coetzee, en *El profesor del deseo* (2013) de Phillip Roth. Así como en las más clásicas narraciones escolares como *Cartas a una maestra* (1976) de los Alumnos de Barbiana, *Summerhill* (1963) de Neill o *El poema pedagógico* (2008) de Antón Makarenko.

las normas compartidas que hacen posible la existencia de la escuela. En el caso de los profesores, porque implica responsabilizarse de la introducción de los niños y los jóvenes a un mundo que les precede, para no dejarlos abandonados a sus propios recursos y transmitirles el mundo con el fin de que puedan, en el futuro, hacerse cargo de él (Arendt, 1996). En el caso de los estudiantes, porque les permite la posibilidad de estudiar, de conocer, de practicar, de ejercitarse y de introducirse en un mundo y en una historia que les amplía las posibilidades de actuar y de pensar sobre el lugar en el que se encuentran.

La escuela facilita el encuentro entre estudiantes y profesores, establece unos criterios de entrada y crea las condiciones que favorecen la relación educativa. La experiencia subjetiva y compartida que surge de encarnar un rol particular y de vivir la escuela forma parte de lo que la escuela es; una institución formada por personas que tienen vidas particulares, que piensan, que sienten y que —si apuntamos a una de las ideas principales de esta tesis— merecen respeto. Por lo que entender la escuela a partir de la mera descripción de los roles que la constituyen sería reducir su complejidad, olvidar parte de su esencia y lo que la hace valiosa.

4.4. Materias y prácticas escolares

La última de las características escolares que presentamos como parte de la descripción de la escuela son las materias y las prácticas escolares. Las materias y las prácticas escolares concretan las finalidades y objetivos de la escuela, acotan el tiempo y el espacio y focalizan la actividad de los profesores y los estudiantes.

4.4.1. La materia de estudio: el objeto de la atención

Las materias escolares son el principal objeto de estudio en la escuela. Las materias pueden ser caracterizadas como unas pequeñas partes del mundo que se consideran valiosas y que son traídas a la escuela con el fin de ser estudiadas. Si entendemos la escuela como lo hemos hecho a lo largo de este capítulo, estas materias tienen unas características particulares: están liberadas (o profanadas) de sus funciones, son públicas y comunes, buscan la atención auténtica de los estudiantes e indican algunas cosas que merecen ser miradas con atención y cuidado.

Veamos, en primer lugar, la liberación o profanación (Larrosa, 2019). Cuando estas pequeñas partes del mundo entran en la escuela, se liberan de su funcionalidad y utilidad reales, convirtiéndose en objetos de estudio. Esto no quiere decir que la escuela sólo se interese por temas sin función o utilidad. Más bien significa que cuando se estudian en la escuela estos temas cambian de forma. Así, por ejemplo, arreglar un coche en la escuela no tendrá valor económico ni aprender a resolver un problema de estadística tendrá una aplicación empresarial.

Esta profanación de los objetos del mundo, descontextualizados y puestos a disposición de todos los estudiantes, constituye una de las características más importantes de las materias de estudio (Terigi, 1999). Sin embargo, esta descontextualización también ha sido el centro de muchas de las críticas modernas y contemporáneas a la escuela, especialmente por parte de aquellos que abogan por la continuidad entre la escuela y la vida.¹⁸⁸ Pues la profanación o liberación de las materias de estudio permite que la escuela sea entendida como un lugar diferente a la vida real en el que es posible y deseable la repetición, el error o el ejercicio.

¹⁸⁸ Sobre estas críticas o propuestas sobre cómo debe entenderse la escuela presentamos, en el apartado II.5, los capítulos de los Discursos contemporáneos sobre la escuela.

Otra de las características de las materias de estudio se basa en su carácter común y público. Las materias se comparten, poniéndose sobre la mesa para ser el centro de atención. En este sentido, la escuela pone a disposición de los estudiantes partes de un mundo común en forma de materias de estudio. Eso hace de las materias de estudio unas materias comunes en virtud de su origen es público; pertenecen a la cultura y a la humanidad. Por eso, las materias no dependen de la construcción, la invención o el reconocimiento individual (Terigi, 1999). Lo cual se vuelve evidente cuando dejan de estar capturadas por intereses individuales y particulares, dejando de estar gobernadas por la política, la economía y el mercado, y cobran interés por ellas mismas. Su existencia depende únicamente de que una parte del mundo sea trasladada a la escuela y, en ella, sea objeto de atención compartida.

A raíz del carácter común y liberado de las materias escolares se posibilita la igualdad en la escuela. Igualdad que, tal y como se decía en el apartado sobre el tiempo y el espacio escolar, no se refiere a un objetivo educativo o a una finalidad, sino a una hipótesis sobre el punto de partida de los estudiantes (Larrosa, 2019). Las materias otorgan la posibilidad de ofrecer a todos los estudiantes las mismas posibilidades, el mismo mundo que estudiar, las mismas reglas de juego —las mismas normas, ejercicios y exigencias—, así como el mismo tiempo y espacio liberados.

Por esta razón, el carácter común de las materias escolares conduce a pensarlas en términos de objetividad o, al menos, de intersubjetividad. En tanto que se ponen en el medio de varias personas, producen unas experiencias compartidas y unas ideas que se examinan en conjunto, las materias se convierten en el centro de interés de los escolares. Interés que, si seguimos su definición etimológica —*inter esse*, entre los seres— designa aquello que ponemos entre nosotros y que genera atracción y voluntad de conocimiento (Larrosa y Rechia, 2019). La materia escolar es, pues, sinónimo de interés común.

Las materias, al ser objeto de interés, muestran el mundo. Esto, confiere al profesor la importante tarea de elegir qué cosas, ideas, sucesos o valores del mundo son realmente interesantes y valiosas para ser estudiadas. El profesor será el encargado de dirigir la mirada y de seleccionar aquello que será puesto en común, aquello que pueda ser de interés educativo. Es aquí donde se concreta su responsabilidad de introducir a los nuevos en el mundo, donde se hace cargo de la tarea de brindarles todas aquellas cosas del mundo que merecen ser estudiadas, transmitidas y renovadas por sus estudiantes (Terigi, 1999).

Sin embargo, esta selección no es fácil, pues las materias de estudio servirán para despertar el interés genuino. Esto es, para que los estudiantes se interesen por ellas mismas, sin importar su finalidad o funcionalidad, reconociendo su valor intrínseco. No es, pues, una tarea sencilla, porque no por pertenecer al mundo común las cosas son en sí mismas interesantes o tienen la misma capacidad de ofrecer conocimientos, mostrar la historia o representar la cultura. La escuela es, por eso, un lugar en el que poder estudiar e interesarse por las cosas que son valiosas por sí mismas.

Las materias escolares son, entonces, aquello sobre lo que se centra la atención en la escuela, su contenido. Un contenido que además busca despertar el interés, promover una cultura común, abrir mundo y extender los horizontes vitales de los estudiantes. En definitiva, llamamos materia al asunto, tema o cuestión sobre el que se lee o conversa en la escuela y que tiene un carácter público e interesante que a todos concierne (Larrosa, 2020); un contenido que llena el espacio y el tiempo con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que la escuela incorpora al proceso educativo de los estudiantes (Nassiff, 1980).

Los conocimientos, destrezas y valores escolares son materias escolares. Tradicionalmente, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y la oralidad ha conformado el currículum de la escuela, junto con el conocimiento básico de algunas ciencias naturales, sociales y humanas. La idea contenida en todo ello era introducir a los estudiantes al mundo, instruirlos en las cuestiones básicas e iniciarlos en la cultura. Para eso, los valores, las actitudes y las normas también son necesarias, pues posibilitan el carácter escolar de las materias. De hecho, constituyen, como se ha presentado ya con detalle —en el *Capítulo I.5.2*—, lo que constituye el carácter moral de la escuela (Puig, 2012).

Los valores, las actitudes y las normas que se aprenden en la escuela, además de considerarse contenidos en sí mismos, buscan disponer a los estudiantes hacia el mundo y el estudio, promover el interés, mantener la atención, fomentar el esfuerzo y la diligencia. Es decir, sirven de artefacto, de herramienta, de instrumento o de tecnología escolar con el fin de liberar las materias escolares, separarlas de su utilidad y ponerlas en común (Larrosa, 2019). Esto es, sirven de base para las prácticas escolares.

4.4.2. Las prácticas escolares: ejercicios y gestos

Entendemos las prácticas escolares como las acciones repetidas, continuas en el tiempo y con intencionalidad educativa que profesores y estudiantes llevan a cabo en la escuela. Son las formas de hacer características de la escuela, maneras de hacer que se promueven entre los escolares y que tienen un carácter eminentemente formativo. Las prácticas escolares son gestos, ejercicios y actividades que hacen de la escuela un lugar particular y, por eso, nos permiten diferenciarla de otras instituciones.

En el caso del profesor, por ejemplo, se pueden destacar los gestos esenciales de su oficio. Gestos que establecen una forma correcta de hacer las cosas, que ejemplifican y apuntan hacia determinados ideales, pero que también se concretan en acciones que animan al ejercicio, recuerdan la necesidad de la repetición y resaltan el buen hacer. El profesor, con sus gestos, prepara el tiempo y el espacio escolar para exigir a los estudiantes unas actitudes y unas disciplinas determinadas:

Desde ese punto de vista, la disciplina es la que impone no tanto el maestro o el profesor como la materia de estudio o, mejor dicho, la disciplina está puesta o impuesta por el profesor pero no por la disciplina misma, sino por las exigencias de la materia de estudio. (Larrosa y Rechia, 2019, p. 128)

Así, los gestos del profesor ambicionan una coherencia con las exigencias de las materias escolares. Buscan que los estudiantes estén a la altura y se dispongan hacia lo que se va a estudiar, que estén atentos e interesados por ello. En este sentido, la educación escolar puede ser entendida como una dietética, como el cuidado del cuerpo y del alma a partir de la disciplina, de los ejercicios, las repeticiones, la concentración y la atención.

Las materias de estudio están, de este modo, asociadas a unos estados corporales y mentales que permiten el estudio o la atención, que se dirigen al mundo, al fragmento de la realidad que se ha introducido en la escuela. Estos estados o ejercicios, estas prácticas, se dan de manera repetida y conforman una rutina, tienen unos horarios, suponen una preparación y la observación de unas normas conocidas por todos los escolares. Los estudiantes comparten no sólo las materias de estudio sino también —y quizás más importante—, las normas, los criterios y las buenas maneras de ejecutar las prácticas. Lo que apunta a una igualdad en la escuela, a una isonomía entre los estudiantes (Fernández

Liria et al., 2018).¹⁸⁹ Se dirá, por esto, que cuando la escuela es el lugar de la práctica y el ejercicio es el lugar de la preparación y no del mérito. Cuando se concede importancia al proceso y no al resultado, se «desmonta una educación meritocrática [...] Es decir, si la escuela es el lugar del ejercicio, es también entonces un lugar de preparación, de repetición, no de merecimiento» (Larrosa y Rechia, 2019, p. 151). En definitiva, una escuela que busca la isionomía o igualdad entre los estudiantes a través de las prácticas y los ejercicios.

En la escuela, los estudiantes realizan prácticas típicamente escolares como llenar planas, levantar la mano para hablar, leer en voz alta, tomar dictados, aprender versos de memoria y pasar a la pizarra a resolver problemas. También repiten ejercicios que no ha quedado bien hechos, estudian antes de un examen, tienen tiempos de recreo y cambio de clases, y escuchan el timbre como marcador de un nuevo periodo, entre otras cosas. Estas prácticas o ejercicios caracterizan la escuela y concretan las posibilidades de liberación y apertura del mundo a las que nos hemos referido ya en otras ocasiones.¹⁹⁰

Las acciones escolares son el ejemplo concreto de las prácticas. Por ello, son el objeto usual de las críticas que se le hacen a la escuela y a la educación. Los discursos escolares que se presentan en el siguiente capítulo son buen ejemplo de ello, pues parten de una crítica a algunas prácticas escolares y construyen una propuesta educativa que trata de sobreponerse a ellas.¹⁹¹ Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, las alternativas pedagógicas parecen no distanciarse en exceso de las prácticas que hemos ejemplificado con anterioridad. Sus pretensiones de novedad quedan en el marco escolar y, por tanto, la forma que adquieren dichas prácticas acaba siendo similar. Parece que lo que finalmente termina dando forma a la escuela son sus características esenciales —las presentadas en

¹⁸⁹ La igualdad como isionomía se deriva del hecho de que ante la verdad o ante el objeto de estudio todas las personas son iguales. En la escuela esta isionomía supone unas prácticas comunes y unas disciplinas similares para el acceso al conocimiento.

¹⁹⁰ Es a la coherencia de las prácticas entre sí a lo que hemos llamado sistema de prácticas escolares (Puig, 2012), un elemento esencial para comprender la escuela como un lugar de educación moral, tal y como se ha presentado con suficiente detalle en el *Capítulo 1.5.2.1 El carácter educativo de la ética*.

¹⁹¹ Las críticas a las prácticas escolares están, por un lado, acompañadas de las críticas al sistema de valores al que éstas van asociadas. Por eso, tal y como se podrá constatar a continuación, se pone en entredicho la rutina, la repetición, el método, el esfuerzo del buen hacer, los dictados y los exámenes. Por otro lado, se critican las materias escolares por estar íntimamente vinculadas a las prácticas.

este capítulo— y no tanto los discursos que sobre la escuela pueda haber, aunque a esta cuestión se volverá más adelante. La escuela es escuela y no otra cosa gracias a su función, a su tiempo, a su espacio, a los profesores y estudiantes, a las materias escolares y a las prácticas. La escuela no es una cárcel (Foucault, 2002) ni un parque de atracciones (Luri, 2020), tampoco es una empresa (Laval, 2004), ni una terapia, ni, por supuesto, la vida misma.

5. Discursos contemporáneos sobre la escuela

El interés en la escuela, y la voluntad de definir su función y sus prácticas, ha sido una cuestión relevante desde el momento en que aparece como institución social. Sin embargo, la falta de consenso ha llevado a que su comprensión sea múltiple. Por consiguiente, las características escolares, presentadas en el capítulo anterior, adquieren matices varios según cómo sean entendidas, lo que da lugar a diferentes discursos sobre la escuela.

Por eso, cuando se busca comprender la diversidad de la escuela, es común considerarla a partir de distintas agrupaciones pedagógicas o concentraciones de argumentos escolares. De ahí que nos encontremos, también, ante un amplio abanico de posibilidades.¹⁹² Los discursos y las prácticas sobre lo educativo y lo escolar pueden clasificarse, por ejemplo, según:

- *La dirección o la proyección temporal.* Escuelas y pedagogías renovadoras y conservadoras, dirigidas al pasado, al presente o proyectadas al futuro.
- *Las ciencias que apoyan el discurso educativo.* Discursos y pedagogías psicológicas, económicas, políticas o sociológicas.
- *El sistema político o económico en el que se apoyan.* Pedagogías y escuelas liberales, neoliberales, socialistas, de izquierdas o derechas.
- *La teoría psicológica, la teoría del desarrollo o del aprendizaje, o el principio educativo que las justifica.* Pedagogías constructivistas, naturalistas, transmisoras.
- *Las finalidades pedagógicas según periodos históricos.* Identifican diferentes momentos de la escuela o la educación, por ejemplo Varela (1995): pedagogías disciplinarias y psicológicas.¹⁹³ También, Recalcati (2016) hace

¹⁹² La mayoría de las taxonomías de lo escolar tienen un carácter amplio y pretenden simplificar al máximo la multiplicidad. También es común que identifiquen las categorías escolares a partir de la crítica; es decir, que categoricen las opciones escolares según un valor o un ideal escolar.

¹⁹³ Esta clasificación recurre a tres periodos históricos que representan tendencias, tipos de ideales o modelos pedagógicos: 1) Las pedagogías disciplinarias, generalizadas a partir del siglo XVIII. 2) Las pedagogías correctivas, a principios del siglo XX, vinculadas a la Escuela Nueva y a la infancia 'anormal' y 3) Las pedagogías psicológicas, que están en expansión actualmente. Son modelos pedagógicos con

una clasificación de la escuela que une estos criterios y que presentamos más adelante.

- *Las corrientes pedagógicas.* La Escuela Nueva, la Pedagogía Socialista, las Pedagogías Libertarias y Antiautoritarias, la Desescolarización, la Pedagogía Crítica, entre otras.
- *El nombre de los pedagogos que crearon la teoría o que sirven de inspiración para la práctica.* Por ejemplo, Montessori, Freinet, Merani, Freire, Ferrière, Maria Troncatti, Waldorf.
- *El papel que en ellas tiene el estudiante, el maestro, o la relación educativa.* Pedagogías personalizadas, grupales, de clases magistrales, autogestionadas, con relaciones horizontales o verticales, tutorizadas.
- *El objeto de las críticas que hacen a la educación y a las prácticas escolares.* Pedagogías o prácticas obsoletas, hipercognitivas, memorísticas, tradicionales.

Las clasificaciones anteriores parten de elementos tanto positivos como negativos y son, al mismo tiempo, sujeto y objeto de crítica educativa. Además, dado que son parciales, no representan la totalidad de aproximaciones teóricas ni el conjunto de las realidades escolares existentes. A continuación, presentamos cuatro formas de organizar los discursos educativos o escolares que nos parecen especialmente interesantes porque ofrecen unas perspectivas que serán relevantes en nuestra propia clasificación.

En primer lugar, la clasificación de las ilusiones pedagógicas sobre la función de la escuela. En ella, Palacios (1979) describe cuatro tendencias que sintetizan las preocupaciones educativas y metodológicas escolares: 1) La *ilusión pedagógica* es aquella que reduce todos los problemas a problemas didácticos, olvidando otras dimensiones institucionales y sociales que se dan en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. Esta ilusión postula que se puede dar un cambio social a partir de cambios únicamente escolares. 2) La *ilusión psicológica*, por su parte, se refiere a la convicción de que los conocimientos de la psicología infantil pueden fundamentar suficientemente

concepciones diferentes del tiempo y del espacio que ejercen el poder de una manera distinta y que tienen unas formas particulares de establecer el saber y de construir la subjetividad.

la didáctica, olvidando que la pedagogía debe cumplir con la tarea de detallar el modo en que esos conocimientos deben ejecutarse en la práctica. 3) La *ilusión psicociológica* reduce los problemas educativos a las relaciones humanas que acontecen en las escuelas y otras instituciones educativas. El acto pedagógico se agota al separar el fenómeno de las relaciones sociales del fenómeno de la gestión institucional. La última, 4) es la *ilusión sociológica*, que reduce los problemas particulares de las escuelas a problemas globales de las sociedades actuales. Por ello, no se tratan los problemas con la profundidad que la enseñanza y el aprendizaje requieren.

En segundo lugar, la categorización de las prácticas escolares según los ámbitos que han capturado el discurso educativo. De acuerdo con autores como Masschelein y Simons (2014) o Larrosa (2019), la domesticación de la escuela o su alienación puede darse a raíz de: 1) La *politicización*, cuando se toma la escuela como el lugar para remediar problemas sociales. 2) La *familiarización*, cuando se convierte la escuela en una extensión de la familia en la que se pretende cumplir funciones de cuidado más que de enseñanza. 3) La *naturalización*, se conciben como naturales las diferencias entre las personas y, por tanto, se hace énfasis en la personalización, en el desarrollo del talento y en la promoción de habilidades, para que cada estudiante pueda destacar a su manera. 4) La *tecnologización* de la educación, que refiere a criterios y técnicas escolares que buscan optimizar el rendimiento, la eficacia y la eficiencia de la escuela. La domesticación, por tanto, no siempre proviene desde fuera, 5) La *psicologización* que sustituye la enseñanza por apoyo o consejo psicológico, centrándose en el bienestar y la motivación de los estudiantes, y 6) La *popularización*, que contrarresta el aburrimiento con espectáculo, convirtiendo la escuela en un parque de atracciones.

En tercer lugar, la taxonomía de Recalcati (2016) se refiere a los complejos psicoanalíticos de la escuela.¹⁹⁴ Son tres: 1) La *Escuela-Edipo*, que se fundamenta en la tradición, en la autoridad y en la fidelidad del pasado, asumiendo una postura de idealización y de reproducción. 2) La *Escuela-Narciso* que, a diferencia de la anterior, conlleva un giro egocéntrico que desconecta las relaciones con el pasado y pierde los pactos intergeneracionales que hacen posible la educación; por ello, se dirige al bienestar o a modelos empresariales eficientes. Finalmente, 3) la *Escuela-Telémaco*, que se

¹⁹⁴ Los complejos psicoanalíticos se entienden como organizadores inconscientes que guían y direccionan la vida de las personas. La clasificación que se propone los toma como punto de partida.

presenta como la mejor de las posibilidades al querer establecer un nuevo pacto entre generaciones y restituir el docente como elemento imprescindible en el proceso educativo; la escuela se establece a partir de la relación, el encuentro entre generaciones y el valor del deseo como motor educativo.

En cuarto y último lugar, destacamos la clasificación que, según Trilla (2018), se hacía antaño en las clases de pedagogía: la distinción entre pesimismos y optimismos pedagógicos. Entre los primeros, se encuentra la *postura fatalista*, según la cual la educación tiene poco impacto y poca posibilidad de transformación porque todo está fatalmente predeterminado. También el *pesimismo biólogo*, que exalta el papel de la genética en la formación de la personalidad y en las capacidades. Y el *pesimismo sociólogo*, que confía poco en una educación intencional dado que el medio social determina ineludiblemente al sujeto. Los pesimismos reducen el lugar de la educación en la escuela, limitando el campo de acción e incluso eliminando sus posibilidades. Entre los optimismos pedagógicos ocurre lo contrario: se concede un papel excesivo a la función pedagógica y educadora, que sobrepasa los límites de lo razonable. La *perspectiva individual o personal* afirma la necesidad de la educación para alcanzar la plenitud; y el *optimismo sociólogo*, entiende la educación como el motor del progreso, de la transformación, la igualdad y la justicia. Entre los extremos, la postura prudente que defiende Trilla (2018) supone un optimismo moderado que no olvida, sin embargo, las limitaciones de la función educativa.

Siguiendo las ideas principales de estas cuatro propuestas —e inspirados por la justificación de Palacios (1979)¹⁹⁵— construimos nuestra propia taxonomía de los discursos contemporáneos sobre la escuela. Una propuesta que pretende clasificar las diferentes maneras en las que se habla y se piensa sobre la escuela en la actualidad,

¹⁹⁵ En su obra *La cuestión escolar*, Palacios justifica la manera en que agrupa las diferentes críticas sobre la escuela. La clasificación identifica, en primer lugar, aquellas pedagogías que tienen como principal preocupación la reforma de la escuela tradicional. En segundo lugar, las pedagogías que se oponen al autoritarismo escolar y defienden la libertad del niño. En tercer lugar, las críticas pedagógicas que, desde la perspectiva sociopolítica, se preocupan por el papel que la sociedad asigna a la escuela. Y, en cuarto lugar, las críticas procedentes de América Latina. Esta justificación nos sirve como ejemplo para la clasificación de los discursos sobre la escuela. Discursos que, en casi todos los casos, se conforman a través de una visión crítica, tal y como se verá más adelante.

agrupando, por eso, los argumentos sobre la escuela alrededor de un concepto o idea clave. En este sentido, se destaca lo que las perspectivas consideran valioso y digno de atención; es decir, lo que en la primera parte de la tesis hemos llamado respeto. Se trata, pues, de una aproximación a los discursos de la escuela desde la visión del respeto.¹⁹⁶

La caracterización que presentamos a continuación se centra en los discursos más que en corrientes pedagógicas, aunque no las deje de lado.¹⁹⁷ Una apuesta que sigue la afirmación de Ayuste y Trilla (2005) cuando sostienen que en la postmodernidad no se puede hablar propiamente de corrientes pedagógicas sino de discursos. Y es que estamos en un momento en el que la crisis de la escuela —tan recurrente en la historia como la pregunta por su función— ha derivado en una crisis sobre los discursos educativos (Recalcati, 2016); una crisis que muestra que no hay una única manera de pensar la educación y que hay alternativas a la formación, al esfuerzo y la transmisión.¹⁹⁸ Por eso, considerar los discursos puede ser una vía de comprensión del fenómeno escolar.

Esta aproximación muestra que nos encontramos en un momento en el que no se puede hablar de la escuela sin más y que para referirnos a ella debemos utilizar un adjetivo, un referente o un elemento diferenciador que nos dé a entender. Por escuela se entienden

¹⁹⁶ Los discursos en general y los discursos sobre la escuela, en particular, se conforman a partir de aquellas palabras, ideas y conceptos que consideran valiosas o a partir de las cosas que generan rechazo. En cierto sentido, los discursos señalan, como el respeto, lo que se valora, lo que es digno de atención y lo que es interesante. Por eso, teniendo el respeto como guía se puede seguir el rastro de los discursos escolares e identificar sus tendencias contemporáneas. Esta idea se retoma en profundidad en el *Capítulo III.2.2*.

¹⁹⁷ La distinción entre discursos sobre la escuela y corrientes pedagógicas es sutil. Con ella pretendemos diferenciar las ideas que justifican finalidades, prácticas y roles educativos —y que se concretan en discursos— de las corrientes pedagógicas, que supondrían la configuración particular y concreta en la realidad. Así, los discursos serían ‘químicamente puros’ mientras que las corrientes pedagógicas serían ‘químicamente impuras’. Una corriente pedagógica no puede reducirse a uno de los discursos, como tampoco puede reducirse el pensamiento de un pedagogo a una serie de argumentos utilizados por otro discurso. Los discursos serían, pues, narrativas más amplias que comprenderían la escuela desde una perspectiva más global. Algunos ejemplos de este vínculo se pueden retomar del *Capítulo II.7.2*.

¹⁹⁸ Parece que ya no es el tiempo de la escuela, que se ha dejado atrás el momento en el que era considerada como un agente ideológico fundamental en la transmisión de la cultura y que es ahora una institución extraviada cuya función social ha sido suplantada y a la que se le exigen tareas que trascienden su función originaria (Recalcati, 2016), por lo que ha dejado de ser decisiva en la formación de los individuos. Por eso es relevante volver sobre ella y sobre los discursos que la sitúan en esta posición de debilidad.

muchas cosas y, por eso, a través de los discursos intentaremos esclarecer cuáles son los argumentos, las tendencias y las ideas que nos permiten considerarla en el entorno pedagógico actual.

Hemos identificado cinco grupos de discursos sobre la escuela: 1) *reaccionarios*, 2) *atencionales*, 3) *mercantiles*, 4) *psicológicos* y 5) *desescolarizadores*.¹⁹⁹ Cada uno de estos grupos caracteriza un conjunto de ideas que comparten un valor o un ideal educativo. Por ello, y aunque nos refiramos a cada discurso en singular, no configuran visiones unificadas o simplistas, sino más bien plurales. Además, no son discursos independientes, sino que están íntimamente relacionados entre sí: unos de manera positiva, cuando tienen puntos de partida o concepciones pedagógicas similares, y otros en vía negativa, por contraposición o crítica a lo que se expone y pretende llevar a cabo.²⁰⁰ En definitiva, se pretende que esta caracterización sobre los diferentes discursos pueda conducirnos a una visión comprensiva y detallada de los argumentos, intenciones, valoraciones, proyecciones y funciones que se le otorgan a la escuela hoy en día.

¹⁹⁹ Cabe mencionar que se trata de una agrupación personal basada en los criterios antes mencionados. Y que pueden encontrarse otras formas posibles de categorizar los discursos escolares que, incluso, puedan ser más precisas o que abarquen más dimensiones de la educación y de la escuela. También es necesario clarificar que la mayoría de estos discursos, exceptuando los *atencionales* y los *desescolarizadores*, han sido definidos a través de sus críticas. Es decir, que para caracterizarlos nos hemos referido a autores o posiciones que denuncian unas ideas o unas prácticas escolares por resultar inadecuadas o indeseables y construyen con ellas un discurso sobre la escuela. Esta cuestión se dejará ver a lo largo de los capítulos que detallan los discursos.

²⁰⁰ Por eso, no se trata de una clasificación excluyente y los puntos intermedios e intersecciones son múltiples; estos discursos representan ideas y formas de pensar la escuela y teorizar sobre ella más que una descripción bruta de las realidades escolares.

5.1. Discursos reaccionarios sobre la escuela

Los discursos reaccionarios de la escuela pretenden un cambio en la escuela que no va dirigido a unas ideas escolares aún no realizadas, sino a ideas que, al parecer, fueron parte de la educación y de la escuela del pasado. Ideas que, por razones diversas, se han rechazado, dejado atrás o superado y que, para este discurso, merecen ser retomadas porque fueron injustamente olvidadas. Este discurso busca volver a una escuela antigua, a una época pasada en la que todo fue mejor, en la que la escuela ocupaba un lugar primordial en la sociedad y el rol del maestro era de gran importancia.

El problema es que ya no es el tiempo de la escuela; se ha dejado atrás el momento en el que era un agente ideológico fundamental en la transmisión de la cultura y ahora es una institución extraviada cuya función social ha sido suplantada y a la que se le exigen tareas que trascienden su función originaria (Recalcati, 2016). La escuela ha dejado de ser decisiva en la formación de los individuos y, por eso, la idea reaccionaria de volver a una escuela pretérita.

La nostalgia y la romantización del pasado escolar animan las intenciones involucionistas de algunos discursos pedagógicos, a los que llamamos reaccionarios —tomando prestado el concepto que Jaume Trilla (2018) utiliza para caracterizar esta moda educativa—. El movimiento reaccionario²⁰¹ es una postura que va en contra de la novedad y de la transformación, que rechaza activamente cualquier innovación. En términos escolares, se encuentran dos posiciones respecto a este sentimiento: una posición conservadora y una reaccionaria (Trilla, 2018). Con ellas se distingue entre quienes ‘pisan el freno’ porque no están de acuerdo con las innovaciones y se encuentran bien con lo establecido, y quienes pretenden volver a pasado y ponen ‘marcha atrás’.

En educación, ésta última posición proviene de fuentes diversas e inesperadas: de personajes públicos, miembros del mundo de la enseñanza, intelectuales y opinadores mediáticos que tienen el atrevimiento de querer conducir, en términos pedagógicos, marcha atrás.²⁰² Estos autores justifican dicha maniobra pedagógica a través de la

²⁰¹ El concepto ‘reaccionario’ proviene de la Revolución Francesa como la forma de denominar el movimiento contrario a la revolución. En términos generales, con ‘reaccionario’ se puede referir a aquellas personas que son conservadoras, tradicionales o retrógradas.

²⁰² En *La moda reaccionaria en educación*, Trilla (2018) ejemplifica esta afirmación con una taxonomía sobre los diferentes tipos de reaccionarios: la carandunia, los del gremio y los eximios. Identifica, con

magnificación de los problemas educativos actuales y, al mismo tiempo, la reconstrucción de un pasado idílico que, posiblemente, nunca haya existido. Todo, aderezado con diferentes estrategias sofisticadas de ridiculización que conducen a una conclusión reaccionaria a través de premisas falaces.

Así pues, los discursos reaccionarios de la escuela defienden una educación que quiere dar marcha atrás y recuperar una educación anterior, pretérita, que se tiene en mejor consideración que la presente. Sin embargo, el punto de llegada es ambiguo; no es claro hasta dónde quieren retroceder. Por eso, con el fin de situar los argumentos de este discurso y poder entenderlos en un marco general, sin olvidar su inherente multiplicidad, consideraremos que la educación que se ambiciona desde el discurso reaccionario es aquella a la que llamamos ‘tradicional’. Pues, aunque se trate de un término también problemático, parece coincidir con la intención reaccionaria de recuperar la disciplina, la obediencia, la autoridad, la transmisión y la función social de la escuela.

5.1.1. El punto de partida: La educación tradicional

La educación tradicional es una concepción de la educación elaborada por vía negativa, es decir, definida a partir de las críticas que recibe. Por esta razón, suele hacer referencia a unas prácticas o características escolares que tienen una valoración peyorativa por ser del pasado, estar obsoletas, ser poco destacables o, simplemente, malas (Trilla, 1996). *Tradicional* es, pues, un término comúnmente usado para ser contrapuesto a las pedagogías alternativas o innovadoras y al que se le han atribuido unas formas escolares específicas.

Podríamos acordar que lo que llamamos educación tradicional surge alrededor del siglo XVII cuando, en los internados jesuitas, se establece un universo únicamente pedagógico, separado del mundo y con una vigilancia constante de los alumnos (Palacios, 1979). El surgimiento de esta forma escolar ‘tradicional’ estuvo casi paralelamente acompañado por las críticas; en el mismo siglo, Raticius y Comenio, promovieron la transformación de las prácticas y los ideales educativos que se impulsaban en los internados. Pero no hace falta remontarse tan atrás en la historia para hablar de educación tradicional. Autores más

nombres y apellidos, personas que se sitúan en cada categoría y establece un diálogo crítico con sus posturas.

cercanos, como Snyders, Durkheim, Alain y Chateau, plantean también la educación de manera tradicional.

Para estos autores, la función de la educación es poner en relación al alumno con las mayores realizaciones de la humanidad, con las obras maestras de las diferentes ciencias confrontándolo con los grandes ideales morales. Por esta razón, la educación se entiende como el camino hacia los modelos, unos modelos que sólo pueden ser alcanzados a través de la mediación del maestro (Gusdorf, 2019). La escuela es, en este caso, el lugar en el que se adquieren las disposiciones físicas e intelectuales que facilitan el contacto con dichos modelos.

Ante la visión tradicional de la educación pueden darse dos reacciones contrarias. Por un lado, querer volver a toda costa a ella, incluso olvidando los avances realizados y, por otro lado, intentar alejarse lo máximo posible de ella, aunque ello pueda significar el cambio por el cambio.²⁰³ Estas dos formas de reacción suponen, consecuentemente, una reducción maniquea de lo que se entiende por educación tradicional que conlleva unas valoraciones morales contrarias sobre los extremos: lo tradicional versus lo novedoso. Un análisis detallado y cuidadoso de lo que se entiende por educación o escuela tradicional supondría, pues, apelar a la prudencia.²⁰⁴

La crítica a la educación tradicional no ha sido escasa, como demuestran la gran cantidad de pedagogías que han surgido contraponiéndose a ella, así como los discursos con espíritu progresista y renovador que se encuentran en la vanguardia. Estas pedagogías ‘alternativas’ denuncian el carácter regresivo del sistema escolar porque se mantiene estable o con pocas modificaciones en un contexto cultural de cambios acelerados

²⁰³ Esta idea del ‘cambio por el cambio’ es la característica principal del innovacionismo, un movimiento contrario al reaccionario que formará parte de los discursos mercantiles sobre la escuela del *Capítulo II.5.3*. A nuestro parecer, la crítica de los discursos reaccionarios —y de los atencionales— al innovacionismo no es un reproche vacío; algo de razón tienen al afirmar que la innovación por la innovación no confiere ningún valor añadido. Además, mucho de lo que se presenta como innovador no es más que una copia, una reproducción o una falsificación de innovaciones precedentes que, por ignorancia o por incultura pedagógica, no se tienen en cuenta (Trilla, 2018). Esto puede estar parcialmente relacionado con el carácter antiintelectual de gran parte de los discursos progresistas y por la necesidad de mostrarse como los primeros.

²⁰⁴ Este análisis llevaría, por ejemplo, a valorar las finalidades, las propuestas y las prácticas educativas de manera separada para no caer en la falacia de la composición. Es decir, para no valorar de la misma manera cosas que, en realidad, son diferentes.

(Suchodolski, 1977). La escuela queda anclada al pasado por su ideología esencialmente conservadora y por su relativa autonomía con respecto a la sociedad, lo que supone que pueda llegar a mostrar una nueva fachada sin que eso implique, necesariamente, cambio alguno en el interior de la escuela (Bourdieu y Passeron, 2004).

Las críticas a la educación tradicional provienen de categorías y criterios post-tradicionales o renovadores. Desde una postura progresista se considera indeseable, por ejemplo, la falta de preparación para la vida, la ausencia de personalización y autonomía de los estudiantes, o el excesivo trabajo intelectual. Sin embargo, nos encontramos con personas y discursos que defienden que no toda novedad es adecuada y que hay prácticas, recursos y formas de hacer que merecen ser recuperados. Este sentimiento conservador es llevado al extremo por el discurso reaccionario sobre la escuela, aunque sea compartido de forma moderada por los discursos atencionales de la escuela.²⁰⁵

El discurso reaccionario rechaza la novedad y busca volver a lo anterior, al mismo tiempo que tiene la voluntad de encontrar culpables a una educación que ‘ya no es lo que era’. Culpa que es fácilmente hallada en cualquier método y teoría educativa, más o menos nueva, que sea incompatible con características como la separación de la escuela y la vida, la segregación y clasificación de los escolares, la autoridad del maestro, la incompletud del alumno y la imposición de un currículum y unos contenidos igualadores.²⁰⁶

5.1.2. Características escolares del discurso reaccionario

A continuación, presentaremos algunas características de la educación tradicional que se han destacado desde el discurso reaccionario. Características de una escuela en la que, según el discurso reaccionario, todo iba bien, razón por la cual se reclaman, se estiman como deseables y se añoran.

Separación entre la escuela y la vida

En el discurso reaccionario la escuela ideal es un internado. Por eso, una de sus características fundamentales es la separación entre la escuela y la vida. Tomar distancia

²⁰⁵ Discursos que también muestran reticencias ante la novedad infundada y abogan por la precaución y el tiempo para considerar atentamente aquellas cuestiones que deben ser modificadas. Este discurso se desarrolla en el siguiente capítulo.

²⁰⁶ Sin embargo, recordemos que no se trata de un discurso unificado y que hay grandes diferencias entre lo que cada persona o grupo considera como ‘tradicional’.

de la vida permite poner a los jóvenes, los débiles, los vulnerables y los fácilmente atraídos por el mal en un lugar marginado que los aleje del peligro y los cuide. La escuela, por eso, se constituye como un recinto reservado y preservado, como un lugar tranquilo, alejado del estrépito y las distracciones (Palacios, 1979).

La separación de la escuela con la vida se ve reflejada en las asignaturas escolares. La escuela tradicional otorga importancia a la cultura general, al conocimiento de la tradición y al contacto con modelos y valores atemporales. Sostiene que la escuela es el lugar de la instrucción y no, como afirman sus críticos, de la educación o la formación de la personalidad de los alumnos. Esto lleva a que los estudiantes desconozcan la vida misma, se encuentren alejados de la realidad y del presente y sean ciegos a una vida más allá de la escolarización (Illich, 1974).

La escuela, pues, debe instruir. Sin embargo, la instrucción es una tarea que —según los progresistas— ni siquiera realiza con éxito, pues promueve la mediocridad, permite la deserción y es enormemente excluyente. Desde esta perspectiva crítica a la escuela tradicional se concibe la instrucción como una actividad aislada que tiene valor por sí misma, lo que otorga un carácter desintegrador a la escuela. Por eso la integración de la educación intelectual, moral, artística y espiritual es una de las propuestas que buscan sobreponerse a la supuesta esterilidad y desintegración de la educación tradicional (Palacios, 1979).

La educación tradicional tiene la tendencia de introducir diversas ideologías religiosas en la escuela. Por eso, la escuela aislada de la vida es una lección de moral permanente para los estudiantes, un ideal en términos reaccionarios. Pues hubo un momento pasado en el que la religión y la ideología política se introducían como verdades en la escuela con el fin de asegurar la estabilidad y la permanencia de la sociedad, haciendo imposible la visión más progresista de una escuela neutra y laica (Palacios, 1979).²⁰⁷ La inmovilidad

²⁰⁷ Aquello a lo que, desde el discurso reaccionario, se quiere volver es a la educación religiosa —no a la cultura religiosa sino confesional— en periodo lectivo. Lo que supone aceptar y reconocer la escuela como un lugar de adoctrinamiento ideológico, como una injusticia política y social —pues es imposible logísticamente—, o como una situación indeseable pedagógicamente (Trilla, 2018). Y es que si se buscara priorizar los elementos que son realmente educativos se evitaría cualquier acción o intervención que pueda tener efectos excluyentes. Esto no quiere decir que los temas polémicos de la sociedad deban quedar fuera de los contenidos escolares, ni tampoco que deban enseñarse desde una única perspectiva o como verdades únicas —pues sería adoctrinamiento—, sino presentarse en toda su complejidad y mostrar las diferentes

social y la reproducción de las jerarquías son unas de las cuestiones más criticadas desde las pedagogías sociopolíticas y desde los discursos que abogan por la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Segregación e igualación de los escolares

En consonancia con la introducción de la religión en la escuela el discurso reaccionario propone la recuperación de una escuela que separa a los estudiantes por sexos. Según afirman la educación diferencial permite un mejor aprendizaje, un mayor rendimiento académico, un clima escolar más adecuado y la posibilidad de adaptarse a las necesidades particulares de cada sexo. Sin embargo, esta posición falla a nivel de igualdad e integración y termina siendo una ideología sexista para legitimar una realidad sexista (Trilla, 2018). Ante esta crítica, los reaccionarios se defienden afirmando que los padres pueden elegir lo que mejor convenga a sus hijos y que, además, las únicas razones a favor de la coeducación son ideológicas, no científicas, como en el caso de la separación.²⁰⁸

En el discurso reaccionario la igualdad se persigue por otros medios: el tiempo y el espacio escolar, el currículo y el uniforme. Éste último se presenta como una contribución a la igualdad, como un medio democrático, solidario e igualitario que, además, contribuye a otorgar dignidad al espacio escolar al alejarlo de las modas y de las tendencias de estilo. Defender que los estudiantes deban ir a la escuela llevando uniforme tiene una función identificadora en dos niveles (Trilla, 2018): por un lado, diferencia a los escolares de los que no lo son y, por el otro, diferencia a los estudiantes de diferentes escuelas. Sin embargo, cuando la escolarización infantil es universal el uniforme únicamente cumplirá con la función identificadora de segundo nivel, lo que estaría en contra de la idea inicial de igualdad que pretenden defender los reaccionarios.

Como forma de igualar a los estudiantes el discurso reaccionario defiende los exámenes porque con ellos se les pide lo mismo a todos los estudiantes, se les exige un nivel académico determinado y se fomenta la competencia entre los estudiantes. No se tiene en

miradas y posiciones que se pueden adoptar. Pero esta postura es desestimada por algunos dentro del discurso reaccionario por ser contraria a la educación religiosa que defienden.

²⁰⁸ A nuestro juicio, la segregación por sexo o por capacidad es uno de los límites de la libertad que no deberían cruzarse —aunque los padres puedan elegir y exista el pluralismo pedagógico—, pues se enfrenta a los principios fundamentales de no segregación o exclusión por razón de sexo, raza o nivel socioeconómico.

cuenta la crítica constante que se le ha hecho a los exámenes desde las corrientes pedagógicas y discursos educativos por el tipo de aprendizaje que imponen y por las consecuencias negativas que tienen para el alumnado (Palacios, 1979).²⁰⁹ Así pues, el discurso reaccionario resalta la importancia de los exámenes y, especialmente, de su virtud de medir y filtrar las diferentes trayectorias académicas. Si bien la evaluación es necesaria para que la escuela cumpla con la función acreditativa que la sociedad le ha otorgado, la perversión evaluativa acontece cuando se le da una relevancia excesiva y se organiza todo el proceso educativo a partir de la evaluación (Trilla, 2018), pues es frecuente que tras el examen desaparezca la motivación y la necesidad del aprendizaje.

La autoridad del profesor y la incompletud del estudiante

El discurso reaccionario sobre la escuela sitúa al profesor como el responsable de la educación de los alumnos. Esto significa que el profesor debe elegir y proponer los modelos que los alumnos deben imitar, debe seleccionar y organizar la vida y las actividades escolares, debe velar por el cumplimiento de las reglas, y resolver todos los problemas que en estas tareas puedan surgir. Estas funciones coinciden con la concepción de la escuela como un internado en la que el maestro es rey y donde los estudiantes debían obedecer y seguir el camino que ha sido trazado para ellos (Palacios, 1979). El profesor de la escuela tradicional, entendida como encarnación de método y orden (Comenio, 1986), facilita el estudio y el aprendizaje de los estudiantes porque prepara didácticamente las actividades y segmenta los conocimientos para su adquisición.

El profesor instruye y enseña, pero también educa. Por esta razón el discurso reaccionario reivindica la autoridad del profesor y la juzga aún más necesaria en un contexto en el que, a su juicio, la autoridad está en entredicho.²¹⁰ Por ello, es necesario que los estudiantes se acostumbren a seguir la voluntad de otras personas, que obedezcan con prontitud y se sometan por entero al maestro (Comenio, 1986), pues así renunciarán a sus propios caprichos y tendencias personales. Para ello, los profesores deben tener una autoridad

²⁰⁹ Esta valoración negativa de los exámenes es patente en los discursos progresistas sobre la escuela. Sobre todo en los discursos psicológicos-terapéuticos (en el *Capítulo II.5.4.5.*) de la escuela y en los discursos desescolarizadores (*Capítulo II.5.5.*), los cuales los vinculan directamente con el fracaso generalizado de la escuela.

²¹⁰ Estas afirmaciones despiertan nuevamente el debate sobre el castigo y el uso de tarimas en clase como medios para reestablecer dicha posición de poder.

total sobre de los estudiantes y no una autoridad procedente de la materia que imparten —como sería el caso del discurso atencional—, sino una autoridad moral.²¹¹

Así, la escuela se convierte en el lugar para adquirir los valores esenciales de un ser humano educado. El discurso reaccionario considera que la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes fundamentales, para librarse de la espontaneidad y de los deseos propios y para acceder a los valores, al mundo moral y al dominio propio (Palacios, 1979). Por eso, añora la disciplina en la escuela y defiende, en algunos casos, a los profesores y padres que dan bofetones o palmadas eximiendo que con ellos se educa, aunque ya hace mucho tiempo que un gran número de pedagogos — como Montaigne, Comenio, Rousseau y San Juan Bosco— y reformadores escolares se alzaron contra el castigo corporal (Trilla, 2018).

Desde este discurso, la educación y la disciplina se asemejan a la imposición de límites. Una cuestión que, como todas las presentadas y defendidas por el discurso reaccionario, ha sido ampliamente discutida y rechazada. En este caso, porque poner límites no es siempre una función educativa, pues es la vida, y no el educador, la que impone sus propios límites —físicos, fisiológicos, económicos, cívicos, éticos, estéticos— a las personas. Cuando la escuela inventa límites caen dentro de la arbitrariedad, la artificialidad y el formalismo (Trilla, 2018).²¹² Sin embargo, el discurso reaccionario idealiza el papel del profesor y lo dota de la autoridad y la responsabilidad necesaria y suficiente para que eduque a los alumnos, imponiéndoles límites, normas y pautas de comportamiento.

En la educación tradicional el alumno se encuentra en un proceso de formación que requiere renuncia, esfuerzo y sacrificio constante, unas cualidades que las tendencias conservadoras de la escuela tratan de recuperar y que les permiten ser exitosos en un

²¹¹ Este argumento reaccionario es sencillo de superar cuando se diferencia la autoridad del poder coercitivo y la autoridad pedagógica de la vieja autoridad cultural. Con esta distinción se transforma la argumentación reaccionaria y se justifica, efectivamente, la existencia de un cambio en la autoridad del maestro. Una autoridad que ahora debería entenderse única y exclusivamente como pedagógica, es decir, como aquella esencial del profesor en la medida en que deriva propiamente de su función (Trilla, 2018).

²¹² Desde una mirada crítica la función de la escuela será, más que poner límites, poner al estudiante en situación de que comprenda, valore y se relacione con dichos límites.

sistema competitivo que les presiona por mantener la exigencia y el esfuerzo, dejando atrás la noción del talento como un elemento hereditario o aleatoriamente distribuido. El éxito escolar se identifica con el cumplimiento de tareas, con la obediencia y con el empeño que los estudiantes ponen en lo que hacen y no con la espontaneidad, el interés o la motivación, como será el caso de otros discursos escolares.

Currículum: repaso y repetición

Los contenidos escolares son fundamentales en cualquier pedagogía o discurso educativo. En la educación tradicional, defendida por el discurso reaccionario de la escuela, los contenidos refieren al pasado, reviven la antigüedad y separan el mundo real y el de la escuela; de ahí que se diga que la vida se vive en romance y la escuela en latín (Palacios, 1979). Tal selección temática despierta críticas sobre la distancia con la vida cotidiana, la ausencia de preparación para el trabajo y la nula adquisición de habilidades funcionales.

A pesar de ello, desde discursos reaccionarios se defiende la importancia de los conocimientos y de la cultura general como los mejores medios de preparar al niño para la vida y formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas y sus posibilidades de atención y esfuerzo. Por eso, desde esta perspectiva, el seguimiento de un programa racional y el empleo metódico del tiempo son esenciales; la organización de la clase y la vida colectiva favorece, junto con el manual escolar, la concentración, evitando la distracción y la confusión de los estudiantes.

El discurso reaccionario pretende la acumulación y la uniformidad de los conocimientos —en tiempo, profundidad y exposición— para todos los estudiantes, resaltando la importancia del repaso y de la repetición como medios para la adquisición de aquellas cosas de la tradición que merecen ser transmitidas y que forman parte de la historia cultural de la comunidad. De ahí que las humanidades y los clásicos sean imprescindibles en el currículo escolar, pues son obras maestras atemporales de las que siempre se puede seguir aprendiendo y que ayudan a comprender la realidad y a establecer una relación particular con el conocimiento, la cultura, la ciencia o el arte (Trilla, 2018).

La escuela, según esto, debe proponerse enseñar todo aquello que es difícil aprender o estudiar de otra manera y en otros contextos, ya sea porque se trata de conocimientos de gran complejidad o porque son conocimientos de poco arraigo en el medio en el que se encuentra el estudiante. Esto es posible, según el discurso reaccionario, gracias a la

utilidad de la clase magistral: una metodología escolar ideal en la que el profesor transmite su conocimiento a los alumnos que lo escuchan.²¹³

La exaltación de las clases magistrales es casi tan criticada como la exaltación de la memoria, capacidad esencial en cualquier discurso escolar que detente una actitud conservadora, al hacer posible la recuperación y la transmisión de la cultura. Sin embargo, algunos discursos reaccionarios quieren volver a una escuela donde ‘aprender de memoria’ significa reproducir exactamente lo que el profesor explica, obviando la necesaria distinción —faltante en el discurso reaccionario—, entre memoria y memorismo; pues con ella, se echaría abajo el argumento de querer volver al aprendizaje memorístico de antaño (Trilla, 2018).

En resumen, el discurso reaccionario de la escuela posee la voluntad de volver atrás, de retomar y restablecer prácticas e ideales escolares que se han perdido. Por eso, el discurso tiene un cierto tono nostálgico en lo tocante a temas como la autoridad, la tradición, la transmisión, el conocimiento, la cultura general y la independencia entre la escuela y la vida. Comparte con el discurso atencional un carácter conservador —en la medida en que busca preservar, cuidar y transmitir aquellas cosas, conocimientos y tradiciones que merecen la pena— y una mirada de la escuela en sí misma que no introduce elementos externos para definirla.

²¹³ La crítica tan común a las clases magistrales las retrata como una metodología obsoleta mediante la cual un profesor transmite la verdad a unos estudiantes que, pasivos, escuchan y toman apuntes. Sin embargo, analizar las clases desde una perspectiva cuidadosa supone, por ejemplo, dar valor a la autoridad pedagógica del profesor y reconocer que escuchar no es necesariamente una acción pasiva. Consideraciones como estas son el punto de partida de los discursos atencionales que se presentan en el capítulo que inicia a continuación.

5.2. Discursos atencionales sobre la escuela

La visión que tiene la sociedad sobre la escuela está vinculada con las funciones que ésta lleva a cabo y con los ideales que una sociedad considera relevantes y valiosos. En la escuela se reflejan los ideales humanos y sociales al quedar identificados como objetivos o finalidades educativas. Por eso, la escuela es el lugar donde se proyectan las más grandes necesidades e ideales de una generación y donde se recoge la esperanza de poder alcanzarlos algún día.

Los discursos atencionales sobre la escuela conceden valor a la atención como un proceso esencial de la educación, como un bien educativo. Por eso, la función de la escuela es centrar la atención, mantenerla, dirigirla y conducirla hacia aquellas cosas que merecen la pena. Con ello, la escuela se convierte en un dispositivo atencional (Weil, 1994). Se trata, pues, de educar la atención y el sentido de lo relevante, de lo que es importante, de lo que merece mirarse o estudiarse detenidamente y de lo que tiene valor; no sólo saber qué es lo que atendemos sino también porqué lo hacemos (Luri, 2020).

Los discursos atencionales caracterizan la escuela desde una perspectiva que busca lo bello. Una aproximación que no se da en ninguno de los otros discursos, dado que todos los demás se construyen a partir de la crítica a la escuela, a sus prácticas y a sus funciones. Así, la búsqueda de lo bello, diferencial en este discurso, está vinculada con una caracterización interior, con encontrar aquello que es esencial a la escuela y que la convierte en una «noble causa imperfecta» (Luri, 2020: 11). El discurso atencional, pues, defiende que hay algo especial en la escuela que nos permite diferenciarla de otros lugares e instituciones.

La belleza y la relevancia de la educación escolar requieren una acción coherente con su valor. Y es que las cosas bellas y buenas sólo se conquistan tras largos sitios, no se rinden rápidamente y requieren esfuerzo; es lo que ocurre con el arte, la ciencia, la virtud, la voluntad y la atención (Luri, 2020). La educación de la atención no sucede sin más; requiere disciplina, esfuerzo y ejercicio repetido. Por eso la escuela tiene para estas acciones un lugar privilegiado. Por esta razón, una de las grandes denuncias de los discursos atencionales es la difuminación o la captura que sufre la atención en la sociedad contemporánea. Nuestro mundo está lleno de letreros, anuncios y tecnologías pensadas

para reclamar nuestra atención y absorber nuestro tiempo.²¹⁴ Estos elementos son peligrosos para la formación de la atención porque difuminan las posibilidades de una atención real sobre aquellas cosas que merecen la pena y desvían la mirada hacia cuestiones de poca relevancia.²¹⁵

5.2.1. Características de los discursos atencionales

A lo largo de este capítulo se detallan las características compartidas por los discursos atencionales: el carácter conservador, que resalta la belleza de la escuela y da un tono elogioso al discurso; el carácter público, comunitario e igualitario de la escuela; y la respuesta particular ante el capitalismo cognitivo que caracteriza la sociedad contemporánea.

Posteriormente se detallan las dos variantes de los discursos atencionales que, aunque diferentes, no son contradictorias ni independientes. La primera está dirigida a la formación de la atención y la adquisición de conocimiento valioso. La segunda se centra en la introducción de las nuevas generaciones a un mundo que les precede, un mundo interesante, valioso y que ha de ser renovado. La diferencia entre ellas radica en la forma o, más bien, en las razones que justifican la escuela. Ambas, sin embargo, comparten las características que se presentan a continuación:

Tendencia conservadora de la escuela

El tono de los discursos atencionales, y algunas de sus posiciones frente a las características de la escuela, los sitúan en una tendencia conservadora. Los discursos

²¹⁴ Las redes sociales, por ejemplo, están diseñadas para requerir interacciones continuas y volvernos dependientes de su consulta. Para ello, utilizan los últimos conocimientos sobre la psicología para elaborar los sistemas, los juegos y las aplicaciones. Las tecnologías de la distracción pueden llevar a la sobreestimulación atencional y a otros problemas de concentración que generan un impacto negativo en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de las personas (Desmurget, 2020). Además, se retroalimentan con las ideas socialmente aceptadas de que el tiempo libre es perjudicial y aburrirse, indeseable.

²¹⁵ Esta es la razón por la cual los discursos atencionales hacen una crítica a los discursos mercantiles sobre la escuela porque concentran la atención en las cosas que están a la moda y que tienen valor en un contexto económico y de intercambio monetario. También es la razón por la que se critica los discursos psicológicos terapéuticos que consideran relevante la aparente sensación de bienestar y plenitud que surge al focalizarse en cuestiones superficiales y a la moda. Se profundiza en estas ideas en los *Capítulos 5.3 y 5.4* de esta segunda parte.

atencionales defienden ideas escolares como la división de los espacios, la separación de las funciones, el culto al estudio, al esfuerzo y a las materias de estudio que podrían ser fácilmente consideradas como pertenecientes a una escuela clásica o incluso antigua u obsoleta. Es decir, son características de lo que algunos llaman, sin mucha claridad y en múltiples sentidos, ‘escuela tradicional’.²¹⁶

Así pues, estos discursos, más que reaccionar a la idea tradicional de la escuela, parten de una caracterización elaborada, comprensiva y proyectiva —usando los términos empleados por Trilla (1996)— sobre aquello que merece la pena en la escuela. Por esta razón, se distancian de elementos que sí son relevantes en los discursos reaccionarios como la necesidad de resultados, el valor de los exámenes, y la importancia de la autoridad, dejando estas características en segundo plano o, más bien, introduciéndolas como parte del ejercicio de dedicar tiempo y esfuerzo a una tarea valiosa.

Los discursos atencionales sobre la escuela son también conservadores al no estar de acuerdo con algunas transformaciones contemporáneas de la escuela, pues prefieren cuidar aquellos elementos que merecen la pena, retomar la belleza y preservarla (Luri, 2019). Son unos discursos que critican el afán actual de la innovación por la innovación, aquel que da valor a lo último y más novedoso sólo por el hecho de serlo, sin juicio ni reflexión verdaderas. Por eso, son discursos que van a contracorriente y que repiensen la escuela desde lo que es esencial en ella y no desde una visión en que la ésta representa estancamiento, ineficacia o ausencia de innovación (Masschelein y Simons, 2014).

Y es que las tendencias innovadoras pueden considerarse hoy en día la ortodoxia en pedagogía. Estamos en un momento histórico en el que se apuesta por la innovación constante y, por eso, lo realmente innovador es ser conservador. Está de moda la creencia de que el aprender a aprender es una fórmula universal que evita la necesidad de ‘hincar codos’ para aprender, como si todo se aprendiese con la misma facilidad y cada objeto de conocimiento no impusiese un acceso intelectual específico (Luri, 2020). Sin embargo, no hay tal cosa como las competencias sin contenido y el conocimiento factual, acumulado en la memoria a largo plazo, es necesario para desarrollarlas. Por esta razón,

²¹⁶ Aunque lo que nos interesa ahora no es mostrar que el término ‘escuela tradicional’ es utilizado de manera despectiva con poco fundamento y falta de precisión —como cajón de sastre (Trilla, 1996)—, no está de más recordar su función de punto de partida para el desarrollo de casi todos los discursos sobre la escuela, lo que la sitúan en el extremo contrario a lo que es considerado ideal en educación escolar.

los discursos atencionales respaldan el estudio y la importancia de los conocimientos, pues no se puede razonar o pensar con información ausente. De ahí que cualquier discurso escolar que lo proponga muestra que «La ideología tiene en educación más peso que soporte empírico de las diferentes metodologías» (Luri, 2020, p. 46).

Para estos discursos son los prejuicios los que sostienen el exceso de innovación. Prejuicios que más que dar razones reducen e identifican la escuela con una serie de características que no se corresponden con la realidad. A tenor de estos prejuicios, las escuelas se distancian del conocimiento y no se centran en un currículo coherente, acumulativo y secuenciado, sino que proponen unas prácticas alternativas con poca base científica (Pérez, 2022). Prácticas que conducen a que la escuela pierda exigencia, a que disminuya la valoración de la cultura común y se desestime el valor del conocimiento; reinando la «epistemología de los conocimientos ausentes» (Sousa Santos, 2009).

Los discursos atencionales tienen, pues, un cariz conservador que busca el cuidado de la escuela. Su rechazo al innovacionismo no supone un rechazo a cualquier tipo de mejora, puesto que son bien acogidas todas aquellas que armonicen con la lógica escolar y que contribuyan a la formación de la atención. Con este mismo fin, otra de las características que sirve de espina dorsal en los discursos atencionales sobre la escuela es la valoración de lo público y lo común.

Valoración del mundo común y compartido

Para los discursos atencionales la escuela es el lugar de lo común y de lo público. En primer lugar, porque en la escuela los estudiantes se introducen en un mundo que es de todos²¹⁷ y, en segundo lugar, porque los temas y las ideas que se tratan en la escuela no tienen dueño (Larrosa, 2019). En estos discursos, la escuela pone de relieve aquellas cosas que son de todos y para todos, distinguiéndose de otros discursos escolares que estimulan la competencia, promueven la apropiación individual, el desarrollo personal y centran la escuela únicamente en el individuo. Esta distinción, sin embargo, no significa que los discursos atencionales de la escuela rechacen los procesos individuales o las diferencias

²¹⁷ Tal y como se presentaba en el *Capítulo II.4.* (sobre los elementos escolares), en la escuela los niños pasan a ser estudiantes, a tener un rol que va más allá del espacio privado de la familia y en el que su valía depende de lo que hagan y no de quienes son. La escuela será, por tanto, el primer paso hacia el espacio público del mundo, un lugar transicional de introducción al mundo.

particulares. Pero el énfasis se sitúa en lo común y en que los estudiantes se interesen por cosas que van más allá de ellos mismos.

La cultura común adquiere un papel primordial en los discursos atencionales porque no sólo ofrece algunos de los estímulos intelectuales necesarios para favorecer la formación de las capacidades cognitivas de los estudiantes (Luri, 2019), sino que también proporciona el contenido de las materias escolares. Así, la escuela introduce a los estudiantes en la cultura común a través del conocimiento de la tradición compartida, pues como dice Luri:

La cultura común es el ecosistema humano que nos permite contar con contemporáneos en el presente y en el pasado, aliados de nuestro propio aprendizaje. Desde la perspectiva de la cultura común, siempre aprendemos en grupo. Unas veces, aquellos con los que aprendemos están físicamente a nuestro lado. Otras, se nos acercan gracias a su rememoración (a la actualización del capital cultural que pusieron a nuestra disposición). (2020, p.167)

El desprecio al conocimiento común significa contribuir a una cultura de la opinión que disminuye el conocimiento y las posibilidades de las personas en la comunidad, pues al olvidar la tradición se desliga al estudiante del proyecto histórico común y se lo deja a la deriva. Por esta razón, para los discursos atencionales, una de las funciones principales de la escuela es poner el conocimiento y la cultura como objetos centrales de la atención de todos los estudiantes (Masschelein y Simons, 2014).²¹⁸ En este sentido, los dispositivos escolares como la pizarra o la clase se consideran típicamente escolares porque permiten presentar, exponer y ofrecer a todos unos conocimientos y unas formas de hacer que son valiosas y compartidas.

Estas consideraciones sobre lo común en la escuela están íntimamente ligadas con la igualdad escolar. Desde el punto de vista de la atención todos los estudiantes son iguales en la medida en que dirigen su atención hacia un lugar, objeto, contenido o idea que es compartida. Para los discursos atencionales, en el fondo, no importa quién es cada una de las personas porque en la escuela todos adquieren el papel de estudiantes y se centran en algo que es común e igual para todos (Masschelein y Simons, 2014). Además, estos

²¹⁸ Esta forma de entender la escuela como el dispositivo que permite introducir y volver públicas las cosas del mundo para poder situarlas como objeto de la atención de todos los estudiantes la desarrollamos con mayor detalle en la segunda de las variantes de los discursos atencionales, en el *Capítulo II.5.2.3*)

discursos consideran que como la atención es un ejercicio racional, intencional y especialmente dirigido, no busca resaltar a la persona que pone atención, sino exaltar el objeto que atiende y centra su interés.

Así pues, los discursos atencionales sitúan la igualdad como el punto a partir del cual los estudiantes pueden acceder y atender a lo común y hacerlo todos sin distinciones, pues forma parte de la cultura compartida.

Una respuesta ante el capitalismo cognitivo

El tercer tema que caracteriza a los discursos atencionales sobre la escuela es la referencia al capitalismo cognitivo. El término capitalismo cognitivo, acuñado por Yann Moulier-Boutang, refiere a la introducción del concepto de conocimiento a la reflexión clásica sobre el capital y el trabajo. Así, el conocimiento se considera como un factor esencial del capital humano y un objeto de acumulación y de poder. Por eso «Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el conocimiento es el petróleo del futuro. Lo que no podemos discernir es si estamos dispuestos a competir por el mismo o nos conformamos con una cómoda chabola cibernética en los arrabales del capitalismo cognitivo» (Luri, 2020, p. 323).

En una sociedad caracterizada por el capitalismo cognitivo los discursos atencionales tienen dos actitudes o respuestas diferentes. En primer lugar, los discursos de la renovación del mundo rechazan este tipo de funcionamiento social y económico. La supuesta meritocracia a la que se llega a través de la acumulación de capital cognitivo se aleja de la idea de libertad y de igualdad que estos discursos defienden. Por eso, eligen centrar la escuela en aquellas cosas que merecen la pena por sí mismas, como el estudio, el pensamiento y la contemplación.

En segundo lugar, los discursos del conocimiento poderoso proponen una alternativa en la que se arme a las personas con herramientas que les permitan ser ciudadanos en una sociedad caracterizada por el capitalismo cognitivo. Aceptando el estado actual de la sociedad, la escuela debe brindar a los estudiantes todos los estímulos intelectuales necesarios para que no pierdan posibilidades de vida. Esto, en términos más concretos, supone atender y defender la adquisición universal de conocimiento. Porque el conocimiento es poderoso y, por eso, supone fuente de desigualdad. Así, «En la edad del capitalismo cognitivo conviene, en cualquier caso, tomarse en serio el papel de la escuela como lugar de acceso al conocimiento poderoso» (Luri, 2020, p. 351).

Desde esta segunda perspectiva olvidarse del poder del conocimiento significa colaborar con el triunfo de una élite cognitiva ya existente. Además, desde ella afirman que las escuelas no deberían despreciar el poder del conocimiento, puesto que las grandes empresas tecnológicas ya compiten entre ellas por acumularlo; cualquier perspectiva escolar que, como los discursos innovadores, ridiculice el conocimiento, o no es consciente de su poder o falla en la preparación de los estudiantes para el mundo en el que viven.

Los discursos atencionales comparten una mirada particular sobre la sociedad y una caracterización de lo escolar. Construyen una forma de entender la escuela que gira en torno a la atención y pone de relieve la adquisición de conocimiento, la cultura común y la renovación del mundo. A continuación, se exponen con más detalle las dos vertientes someramente presentadas.

5.2.2. Características de los discursos escolares del conocimiento poderoso

Los discursos escolares del conocimiento poderoso se sitúan en una corriente conservadora, pero realista. Su idea principal se basa en la defensa de la escuela como el lugar de un tipo particular de conocimientos.

Los conocimientos poderosos²¹⁹ son aquellos que están a disposición de cualquier persona y permiten comprender y dar sentido al mundo en el que vivimos. Por eso, al ser adquiridos, sirven para la promoción social (Luri, 2020). Además, son conocimientos rigurosos, contrastados y validados por la comunidad científica y, por lo tanto, son considerados como cognitivamente superiores a los conocimientos que se adquieren en la vida cotidiana, ya que trascienden y liberan de la experiencia inmediata (Young, 2008). Según estas características, el conocimiento poderoso se adquiere en el entorno escolar.

El conocimiento poderoso se diferencia de la información porque implica procesamiento y almacenamiento en la memoria de trabajo y modificación de la memoria a largo plazo (Luri, 2020). Esta diferencia no es tan clara para algunos movimientos progresistas y tendencias innovadoras que, por ejemplo, afirman que la web posee todo el conocimiento humano y que, por eso, lo importante es saber buscar lo que se necesita. Sin embargo, la

²¹⁹ Varios autores defienden los conocimientos poderosos, por ejemplo, Daisy Christodoulou (2014), Doug Lemov (2010), Katherine Birbalsingh (2020), Michael Young (2008, 2013), E.D. Hirsh (2006) y Daniel Willingham (2011).

defensa de ideas como ésta olvida que cualquier simple búsqueda requiere de una amplia base de conocimientos. Y que es necesario tener un criterio fundado para elegir los términos utilizados en la búsqueda y para seleccionar y entender los resultados a los que se llega.

La confusión entre conocimiento e información lleva también a afirmar que las competencias y las habilidades cognitivas y reflexivas son más relevantes que el conocimiento, pues las primeras son más flexibles y tienen más posibilidad de adaptación. Sobre esto, los discursos que defienden el conocimiento poderoso dan cuenta de que es imposible pensar sobre la nada y que, por lo tanto, se necesita saber cosas para poder pensar. Además, consideran que no se pueden contraponer competencias y conocimientos, pues están íntimamente vinculados y no pueden ser independientes (Luri, 2020).

En definitiva, estamos ante un discurso que defiende los conocimientos poderosos que capacitan para la ciudadanía útil y para la comprensión, cooperación y modelación del mundo. Y que, por eso, concibe la escuela como una institución que tiene la principal finalidad de formar ciudadanos capaces de una mejora de la sociedad.²²⁰

La finalidad de formar ciudadanos

La formación de ciudadanos implica, principalmente, el establecimiento de relaciones de copertenencia. Es decir, relaciones recíprocas y desiguales que acogen a los recién llegados al mundo y que acompañan el proceso de humanización (Luri, 2013). Según los discursos del conocimiento poderoso la escuela establece un espacio relacional en el que se encuentran las personas, en donde las subjetividades se ponen en interacción y el yo se forma y se opone a los otros. Por eso, la escuela ofrece posibilidades de copertenencia y crea un espacio de tensión ética que se mueve entre el egoísmo y el altruismo, espacio en el que se le da importancia a la persona y, al mismo tiempo, a lo que es común (Luri, 2013).

²²⁰ Algunas de las ideas de estos discursos confluyen con la visión de la escuela como una institución republicana. Por esta razón, a lo largo de este capítulo surgirán algunas de las características de la escuela republicana, así como menciones a sus objetivos y finalidades. Sin embargo, los discursos del conocimiento poderoso van más allá y proponen una visión renovada y optimista de los discursos atencionales.

Para acoger a los recién llegados al mundo la escuela debe preservar su función transmisora. Función que se ha señalado como una de las más importantes de las instituciones educativas (Durkheim, 1999) y que no se reduce únicamente a la enseñanza, sino también a la acción pública y ejemplar de los maestros. Porque la escuela sólo puede educar cuando acompaña los valores con modelos que son capaces de demostrarlos y cuando los fines promovidos son representados (Luri, 2013). Así, la educación de ciudadanos se hace posible gracias a los maestros que se hacen responsables de la transmisión de conocimientos y de la ejemplificación de los valores del mundo en el que viven, de la cultura y de la herencia que comparten.

Esto quiere decir que las funciones escolares defendidas por los discursos del conocimiento poderoso se traducen en el compromiso cívico de formar ciudadanos en su doble dimensión de formación de valores y de transmisión de conocimientos.²²¹ Sin embargo, estos objetivos no son fáciles de cumplir. De ahí que la imperfección de la escuela haya sido notada por gran cantidad de perspectivas y que haya recibido múltiples críticas sobre sus resultados. Una de las objeciones más importantes que se le hace es su incapacidad para estar al alcance de todos, resultando en la formación ciudadana de una parte de la sociedad. También se tiende a afirmar que, en virtud de su sistema regulado, los públicos separados y las formas de socialización escolares se reproducen y potencian las desigualdades sociales, generando a su vez una gran distancia entre la cultura escolar y la cultura social (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estas críticas buscan señalar todas sus falencias y hacen difícil que la escuela sea valorada por la sociedad y estimada como relevante. Sin embargo, el discurso del conocimiento poderoso considera que «La escuela es una causa noble que merece ser defendida. Pero es una causa compleja e imperfecta. Precisamente por ello ha de ser defendida la coherencia» (Luri, 2013, p. 18). Una coherencia que impulsa a la escuela a buscar activamente los resultados que defiende, a ser un lugar ambicioso donde se transmitan cultura y conocimientos poderosos, donde se enseñe a leer, y se exija esfuerzo a los

²²¹ Función que puede entenderse como una variante de las funciones de la escuela republicana: la distribución social, la capacidad crítica, la individualización, y la socialización (Dubet y Martuccelli, 1998). Y también puede vincularse a los fines de la escuela republicana: formar el trabajador, instruir al ciudadano y educar al hombre (Laval, 2004). Estos matices sobre las funciones de la escuela se introducen en los discursos del conocimiento poderoso para justificar la acción escolar en la sociedad contemporánea. Cuestiones que se mencionarán a lo largo de este capítulo.

estudiantes. La escuela no puede contentarse con el fracaso que supone no hacer suficiente por los estudiantes que se encuentran en desventaja; debe dar a los estudiantes aquello que necesitan (Luri, 2020).

La objetividad del conocimiento

Los discursos escolares del conocimiento poderoso defienden la transmisión de conocimientos verdaderos y objetivos, pues son estos los que permiten la vida en común y la copertenencia (Luri, 2013). La escuela debe luchar por la posibilidad de compartir el conocimiento que sostiene el mundo común y amplía la cultura colectiva, un conocimiento objetivo o intersubjetivo que se aprende por transmisión, enseñanza y tradición.

Por eso, la transmisión del conocimiento permite a la escuela combatir la indigencia cultural con más horas de clase, más contenidos y mejores profesores. Se trata de una postura que defiende, contrariamente a lo que afirman las corrientes progresistas, que no todos los conocimientos pueden ser contruidos o descubiertos por los propios estudiantes, sino que algunos han de ser enseñados (Young, 2008). Lo que, consecuentemente, implica conceder importancia a la facultad de la memoria y a las formas de promoverla.

Con esta base, los discursos atencionales hacen una crítica al constructivismo afirmando que sólo puede llevar a la creencia y no al conocimiento; porque una perspectiva que rechaza la posibilidad de objetividad y se centra en la ‘metafísica del proceso’ —en el valor que se le da al proceso mismo y al estudiante como centro educativo— diluye el saber compartido y las normas comunes (Luri, 2013). Estas cuestiones son indispensables para una educación que busca introducir y formar a los estudiantes en una cultura común.

En los discursos del conocimiento poderoso la objetividad del conocimiento defiende el diálogo cultural como una forma de invitar a los recién llegados a formar parte de la conversación intergeneracional. El papel de la escuela es, por todo ello, imprescindible como centro de transmisión de tradiciones y valores, pues permite actualizar los lazos con el pasado y renovar el mundo común.

Actitudes y disposiciones para el conocimiento

El proceso de adquisición del conocimiento poderoso no es fácil, requiere unas actitudes de apertura y esfuerzo y un entorno propicio: «El conocimiento también necesita su

ecología y no la encontrará en un parque de atracciones» (Luri, 2020, p. 15). Esto quiere decir que apropiarse del conocimiento poderoso no es un proceso que sea siempre motivador o esté liberado de la frustración. Por eso, tiende a ser rechazado por aquellos discursos escolares que priorizan el bienestar y la felicidad por encima del conocimiento, la disciplina y la atención.

Sólo a través de la experiencia educativa se adquiere conocimiento poderoso. Pero no cualquier experiencia es educativa. Sólo lo es aquella que amplía el contexto y los límites de la experiencia actual de las personas. Esta experiencia permite la incorporación del saber en la persona, subjetivando la cultura —lo que lleva a entender el conocimiento como cultura subjetivada— y formando hábitos en los que se vive el conocimiento.²²² Este ejercicio de incorporación de la cultura a través del esfuerzo y la voluntad se opone fuertemente al giro competencial de la educación; un giro que parece dar prioridad a cuestiones superfluas y alejadas de una experiencia educativa real y que además lleva aparejada la pérdida de las virtudes dianoéticas.

Por esta razón, los discursos del conocimiento poderoso afirman que para alcanzar la excelencia es necesario el ejercicio repetido, el esfuerzo, el tiempo invertido para la comprensión y la —no menos importante— ayuda de un profesor experto. Los profesores hacen de mediadores entre el estudiante y la cultura, transmitiendo los conocimientos poderosos. Para ello, deben conocer los errores de los estudiantes, las lógicas que llevan a ellos, y entenderlos, no como fracaso, sino como oportunidad de aprendizaje; es decir, necesitan saber de ‘errorología’ (Luri, 2013). Esta intervención de los maestros, además de mediar en el aprendizaje y promover una experiencia realmente educativa, impide que el error frustre al estudiante y le vuelva reticente al esfuerzo intelectual.

Así pues, no sirve de nada sostener como lo hacen algunos pedagogos modernos, que el error del alumno deba ser sustituida por la verdad del profesor o que los estudiantes tengan derecho a la ignorancia. Argumentos como estos llevan a la inhibición de la pedagogía, a la ausencia de intervención por parte de los profesores y, en definitiva, a la renuncia por la educación. Cuestión contraria a lo que los discursos del conocimiento poderoso buscan

²²² Esta forma de comprender el conocimiento y la educación puede ejemplificarse con la concepción de la pedagogía como una ciencia del espíritu (Roura-Parella, 2020): la formación de la persona supone un intercambio constante entre el ser humano y el mundo, un proceso de subjetivación y posterior objetivación de la cultura. El ser humano, en este proceso, se orienta hacia el mundo y se vivifica a través de la cultura.

promover e incentivar en los estudiantes, cuyas actitudes y disposiciones deben permitirles apropiarse del conocimiento poderoso.

La escuela, el lugar para conocer y para estar preparado para la vida

El objetivo de los discursos del conocimiento poderoso es la formación de ciudadanos y no la preparación de los estudiantes para servir a las empresas y dar respuesta al sistema productivo. Sin embargo, la escuela tiene la responsabilidad de no abandonar a los estudiantes, ayudándoles a que tengan un lugar en la sociedad. En los momentos difíciles, los trabajadores con poca formación son los primeros en ser despedidos y los últimos en ser contratados (Luri, 2020). Por eso, y aunque la escuela no es una empresa, el sistema educativo y el productivo deben reforzarse mutuamente. No sería, entonces, adecuado formar ciudadanos que no puedan ser útiles en la sociedad en la que viven.

La preparación del estudiante para la vida y para el trabajo fortalece el papel de la escuela en una sociedad meritocrática; sociedad en la que se explicitan públicamente las competencias que permiten la selección de los lugares y las funciones que las personas ocuparán en la sociedad²²³: «Mientras el mérito apunta a las características de un individuo, la meritocracia caracteriza un todo social en el que los ciudadanos progresan y son recompensados de manera transparente en proporción directa a sus esfuerzos y habilidades» (Luri, 2013, p. 106). Así, la escuela que contribuye al buen funcionamiento de una sociedad meritocrática acaba con el monopolio de las clases privilegiadas y establece la igualdad de oportunidades en el acceso a los cargos, las recompensas y las funciones.

Se sabe, sin embargo, que el funcionamiento meritocrático de la sociedad es una causa política imperfecta, aunque de ello no sigue que sea necesariamente execrable; la conciencia de su imperfección salva de los males del compromiso político: el fanatismo y la decepción (Luri, 2013). Por esto, los discursos del conocimiento poderoso defienden

²²³ Esta concepción no se ve con tan buenos ojos desde la otra vertiente de los discursos atencionales. Los discursos de la renovación del mundo proponen una distancia con cualquier elemento o referente externo para que así la escuela pueda centrarse en actividades liberadas de función y utilidad. Permitir el ingreso de criterios externos a la escuela que dictaminen sus finalidades y objetivos formaría parte de lo que, en este discurso, se denomina ‘domesticación de la escuela’. Estas ideas se desarrollan en el siguiente apartado (*Capítulo II.5.3*).

la meritocracia como un hermoso ideal que aún no ha cumplido todas sus promesas. De ahí que las críticas a su funcionamiento sean bienvenidas cuando se acompañan de propuestas que nacen de la práctica reflexiva y buscan una mejora real.

La educación que prepara para la vida supone educar la relación entre ciudadanos (Gijón, 2004). Esta relación va más allá de educar en la atención y en el aprendizaje del conocimiento poderoso; implica también educar en la convivencia, en las normas sociales y en los valores que permiten una buena ciudadanía. El conocimiento moral no es suficiente para actuar de manera correcta. Por eso es necesario llevar los valores valiosos —aquellos que aportan un sentido ético y objetivo (Luri, 2013)— a la práctica, pues son estos los que permiten dar paso a la copertenencia.²²⁴

Con estas ideas, los discursos del conocimiento poderoso pretenden recuperar la cultura del esfuerzo. Para ello, la escuela debe centrarse en la postergación de los deseos inmediatos de los estudiantes, educar la voluntad, promover el comportamiento ético y enseñar autocontrol; objetivos, todos ellos, esencialmente educativos. Esta cultura del esfuerzo se concreta en el ‘deber moral de ser inteligente’ (Luri, 2013); esto es, en el hecho de que sea la inteligencia la que dirija las acciones de las personas y no la mera espontaneidad. Se trata, en definitiva, de comprender la educación como la aspiración a los valores supremos y más elevados, como la consecución de las posibilidades más altas de los estudiantes.

En resumen, los discursos escolares del conocimiento poderoso buscan educar en la atención y en los valores que permiten la adquisición de conocimiento poderoso. Al mismo tiempo que se distancian de los mitos educativos y escolares que desestiman la función de la transmisión, la relevancia de la cultura general, la disciplina y la necesidad del maestro. Rechazan, por eso, las argumentaciones de carácter terapéutico o místico y se centran en el conocimiento verdadero y los resultados reales en la realidad escolar. Son unos discursos realistas que integran las funciones sociales, educativas y políticas de la

²²⁴ Los valores se manifiestan en la acción, en el momento en el que valen contra algo, cuando permiten hacer diferencias y no dan todo por bueno. Por eso, si un valor no prohíbe nada, no impone una forma sobre otra, no está en contra de algo, es un valor poco valioso (Luri, 2013). Esto significa, por ejemplo, que para los discursos del conocimiento poderoso la espontaneidad está sobrevalorada porque no se posiciona en contra de algo ni promueve acciones que favorezcan la copertenencia y la vida en común.

escuela para establecer una lógica sobre la que se pueda construir una propuesta escolar alcanzable, sin que esto signifique apuntar a objetivos poco nobles o virtuosos.

5.2.3. Características de los discursos escolares de la renovación del mundo

Los discursos escolares de la renovación del mundo buscan subrayar el valor intrínseco de la escuela y caracterizarla como una institución que transmite y sostiene el mundo común. Su punto de partida es la definición de escuela como *scholé*, es decir, como tiempo libre y espacio abierto a múltiples posibilidades.²²⁵ Esta aproximación profundiza en la escuela misma y en aquello que le es esencial, rechazando cualquier mirada utilitaria sobre ella.²²⁶

Desde estos discursos, la escuela se entiende como uno de los pocos lugares en los que es posible hacerse responsable del mundo y así ‘evitar que se deshaga’ (Larrosa, 2019). El mundo es, para estos discursos, aquello común y compartido; una creación finita hecha por mortales que tiende a la desaparición (Arendt, 1996). Por eso, la existencia del mundo depende de la participación y la implicación en él. La escuela proporciona, así, el espacio necesario para la introducción al mundo, posibilitando —a través del contacto, la relación, la atención y el cuidado entre los jóvenes y el mundo— que las personas lo sigan sosteniendo y este no se marchite. Por ello, la escuela no sólo introduce al mundo, sino que, con la novedad a la que invita, permite su continua renovación.

La escuela abre el mundo y se distancia de él

Que la escuela introduzca en el mundo implica que es un lugar de encuentro entre generaciones. Un encuentro que hace patente un pacto educativo entre ellas en el que la generación adulta se compromete con la joven a introducirla al mundo, a guiarla en el

²²⁵ Este mismo punto de partida se ha tomado como guía para la caracterización de la escuela en el *Capítulo II.4*. Por esta razón, algunas de las ideas que se presentan en este capítulo serán una continuación de lo antes mencionado. En este capítulo, sin embargo, consideramos las características de la escuela como un todo articulado y como uno de los discursos actuales más relevantes sobre la educación escolar.

²²⁶ La mirada de los discursos de la renovación del mundo invita a alejarnos de la común pregunta de ¿para qué sirve la escuela? y acercarnos a sus características, a sus prácticas y a las ideas que subyacen la existencia de esta institución de origen griego. La renovación del mundo aparece como una función íntima de la escuela, porque la escuela —como *scholé*— no puede existir sin el mundo, pero éste tampoco sin la escuela.

conocimiento de todo aquello que les precede, a enseñarle la tradición y transmitirle la cultura (Recalcati, 2016).

Los maestros se encargan de abrir el mundo y crear vacío: despiertan la pregunta e instauran la duda. Con este gesto socrático le dan la posibilidad al estudiante de abrirse a nuevos conocimientos y estimular su interés. El estudiante, por su parte, podrá aprender a dirigir su atención hacia cosas que son diferentes a él mismo, cosas que le permiten salir de su propio yo y descubrir el mundo. Lo cual sólo es posible cuando el maestro abre puertas y ventanas al mundo y no cuando se encarga de rellenar espacios huecos o acallar cuestionamientos (Lledó, 2018).

Aunque suene paradójico el mundo se abre en un lugar cerrado. En la escuela, un lugar cerrado y separado del mundo,²²⁷ se genera la necesidad de apertura. La apertura del mundo despierta el deseo de saber y abre la dimensión erótica del conocimiento (Recalcati, 2016).²²⁸ A través del tiempo y el espacio de la escuela, de las relaciones entre profesores y estudiantes, de las normas, las formas y los ejercicios escolares se abre el mundo y se pone su historia, su cultura y sus ideas a disposición de las personas.

A través de la apertura y del deseo de conocimiento la escuela establece un diálogo con el mundo. Este diálogo, como cualquier relación, requiere distancia y espacio.²²⁹ La clara separación entre escuela y mundo permite, por un lado, que se establezca el diálogo y, por otro lado, que la escuela sirva efectivamente como lugar de renovación reflexiva del mundo. Los discursos escolares de la renovación del mundo justifican, así, la necesidad de distancia entre estas dos instancias. Distancia que permite llevar a cabo la acción

²²⁷ Una de las características principales de la *scholé* es el tiempo libre y separado de la vida que existe de manera independiente y que impone una forma particular a las personas y los objetos. Sobre estas características trata el *Capítulo II.4*.

²²⁸ Ese deseo de saber, de conocimiento y de cultura es un deseo de formar parte del mundo, de pertenecer a lo común y no es una acción de apropiación del mundo. Es, por tanto, un proceso de salida y vaciamiento de uno mismo, de interés genuino (Benjamin, 1991) desligado de la funcionalidad y el pragmatismo. Podría decirse que es un proceso educativo que lleva a la humanización de la vida porque permite llegar a ser humano.

²²⁹ Sobre todo, si entendemos esta relación como una relación respetuosa. A lo largo de la tesis se propone que la relación entre la escuela y el mundo está basada en el respeto, por eso nos interesa destacar que la distancia entre la escuela y el mundo no se opone a un vínculo estrecho, valioso y necesario.

típicamente escolar de liberar las cosas de su función para convertirlas en materias de estudio (Masschelein y Simons, 2014). La escuela se mantiene distante del mundo, pero sigue íntimamente ligada a este y, por eso, alberga la posibilidad de renovarlo.

La creación de la escuela y la liberación

No cualquier lugar es una escuela. Los discursos escolares de la renovación del mundo defienden que la escuela se construye cuando se establece, bajo acuerdo entre profesores y estudiantes, un tiempo libre. Estrictamente hablando, cualquier lugar puede devenir escuela en el momento que aquello que se estudia queda despojado de su función y se presenta de manera pública para todas las personas que conforman ese lugar (Masschelein y Simons, 2014).

Entender la escuela como *scholé* supone que los objetos y los sujetos son liberados de su condición originaria. Por eso, cuando entran en la escuela pierden su estatus —y se convierten en profesores o estudiantes— o su función —y se convierten en materias de estudio—, tornándose inútiles.²³⁰ Esto conduce a que los discursos de la renovación del mundo imaginen la escuela como el patio de recreo de la sociedad; un lugar donde las cosas son convertidas en juego, se despojan de su función y son usadas libremente (Masschelein y Simons, 2014). Desde esta concepción de la escuela como tiempo liberado, en consecuencia, los discursos que defienden la escuela como una institución útil y eficaz merecen ser rechazados.²³¹

Lamentablemente, en la realidad educativa contemporánea son abundantes los discursos y las prácticas que encargan a la escuela funciones que, según los discursos de renovación

²³⁰ La pérdida de la utilidad conlleva una mirada y una aproximación diferente sobre los objetos. Esto no quiere decir que lo que se estudie en la escuela no pueda ser usado en la vida real, sino que en la escuela la aproximación que se hace es desde el interés genuino, desde el conocimiento, desde la pregunta y no desde el egoísmo o la funcionalidad. Esta forma de mirar las cosas es casi imposible desde perspectivas mercantiles, laborales o desde corrientes individualistas que entienden los objetos en función del valor o uso ‘para mí’.

²³¹ Tal es el caso de los discursos que defienden la escuela competencial. Las competencias son representaciones de las necesidades empresariales y económicas y, por eso, introducen unas lógicas ajenas a la escuela que la vacían de su sentido íntimo. La capacitación por competencias contradice los mensajes escolares de participación para la renovación del mundo y de formación humana con mensajes de preparación para el trabajo y entrenamiento en aptitudes específicas.

del mundo, no le pertenecen. En estos casos se habla de que la escuela ha sido alienada, domesticada o colonizada por finalidades y acciones externas a ella misma que, al final, la convierten en una institución diferente. La renovación del mundo se vuelve una tarea casi imposible (Larrosa, 2019) porque la escuela deja de ser un lugar para el estudio, para la contemplación y para la atención al mundo. Por eso, los discursos escolares que promueven la renovación del mundo rechazan la transición de la erótica de la enseñanza —que incluye el deseo de aprender, la apertura al mundo y el interés genuino— a la escuela performativa que se enfoca en la transmisión de habilidades, el bienestar psicológico y la satisfacción de necesidades individuales (Recalcati, 2016). Son, en definitiva, las razones y funciones que llevan a que la escuela deje de ser escuela.

La escuela es realmente escuela cuando los estudiantes, liberados de sus condicionantes familiares, sociales y económicos, entran en la escuela y se convierten en iguales. Una igualdad que, como se presentó en el capítulo de las *características escolares*, se entiende como la desactivación temporal de aquellos elementos sociales que los hacen desiguales. En la escuela los estudiantes pueden escapar de su contexto originario, de su lugar y de su destino según el orden social que ocupen, pasando, por ello, a ser todos iguales (Masschelein y Simons, 2014).

La igualdad será el punto de partida de la escuela, la hipótesis práctica que brinda al estudiante la posibilidad de ‘ser capaz de’ (Rancière, 2010). Por eso, los discursos atencionales consideran la escuela como la invención humana más volcada a la creación de igualdad, pese a que se critique su imperfección y se vean también como un lugar de reproducción de las desigualdades sociales. Por esta razón, la individualización será, desde estos discursos, criticada al recalcar la diferencia, comparar niveles y estudiantes, hacer efectivas las desigualdades de las capacidades y omitir la posibilidad de experimentar igualdad y lo común.

La igualdad de la escuela implica promover lo que es común para todas las personas. Esto es, poner encima de la mesa algunas cuestiones o materias de estudio para que todos puedan dirigir su atención hacia ellas, notando su valor y dotándolas de realidad y de existencia por sí mismas (Larrosa, 2019). Así, la escuela representa el mundo a través de las materias escolares y lo convierte en el centro de interés y atención. Haciendo que los estudiantes, por su parte, entren en relación con un mundo que es compartido.

En resumen, los discursos de la renovación del mundo entienden la escuela como el lugar de lo común y de lo público. Por eso, la actividad del profesor es una actividad pública que se dirige a todos sus estudiantes a la vez y no supone un ejercicio personalizado — en el sentido de generar itinerarios de aprendizaje individuales y diferenciados—. Lo que se dice y se hace en la escuela se convierte, así, en un bien común en el que la experiencia de ‘ser capaz de’ es posible y compartida.

La escuela es lugar del amor y del estudio

Despertar el amor de los estudiantes es la verdadera razón de ser de la escuela. Por eso, convierte las cosas del mundo en cuerpos eróticos que despiertan el deseo de saber (Recalcati, 2016). La escuela sitúa el mundo a distancia para que los estudiantes puedan contemplarlo, estudiarlo y reconocer su valía, interesándose por él y convirtiéndose en amantes activos. El objetivo es que reconozcan el mundo y deseen que siga existiendo, renovándolo al mismo tiempo.

El amor al mundo que se desprende de los discursos de la renovación del mundo se refleja en el ejercicio, en la repetición y en la forma de hacerse presente en las actividades escolares.²³² Estas acciones amorosas son posibles a través de las tecnologías, los dispositivos y las disciplinas escolares que disponen el tiempo y el espacio de manera tal que permite poner atención sobre aquellas cosas que se sitúan sobre la mesa.²³³ Sin embargo, los maestros y los estudiantes tienen, como se verá a continuación, maneras diferentes de encarnar este amor al mundo.

En el caso de los segundos, el estudio es primordial. Ser estudiante significa adoptar una postura amorosa con el mundo por considerarlo digno de atención y de cuidado. Una postura que, en primer lugar, se traduce en llevar a cabo, con paciencia y esfuerzo, los ejercicios escolares y, en segundo lugar, supone experimentar el tiempo libre y la potencialidad de ‘ser capaz de’ (Larrosa, 2019). Por esta razón, en los discursos de la

²³² Estar presente supone estar de mente y cuerpo en lo que se está haciendo. Por eso algunos autores como Sennett (2003) o Biesta (2019) resaltan su vínculo con la artesanía y con el arte. La presencia supone una atención sostenida y un estado de apertura que está abierto a la sorpresa y a la maravilla.

²³³ Las diversas prácticas escolares se guían por unas reglas que establecen un método de enseñanza que facilita el esfuerzo y el aprendizaje de los estudiantes (Masschelein y Simons, 2014). Prácticas que, además, se entienden como ejercicios escolares que alejan al estudiante de las actividades productivas al tener valor por sí mismos.

renovación del mundo el estudio se entiende como una actividad valiosa en sí misma a pesar de estar alejada de las actividades productivas y de la utilidad; una actividad que se diferencia del aprendizaje porque tiene una finalidad y una utilidad determinadas. De este modo, estos discursos distinguen el estudio de la ideología del aprendizaje que ha colonizado los discursos y las prácticas educativas, diferenciando así los estudiantes de los aprendices (Garcés, 2020).

En el caso de los maestros el amor que profesan es doble: a los estudiantes y a la materia (Recalcati, 2016). Se trata de un amor que cuida, respeta y hace posible la escuela porque crea sus condiciones de posibilidad: proporciona el tiempo libre y propone algo compartido sobre lo cual dirigir la atención. El doble amor del maestro que se refleja en el hecho de que encarnan la materia, despertando la admiración en los estudiantes (Pennac, 2015), y en el hecho de que asume la responsabilidad de introducir a los nuevos al mundo.²³⁴ Así pues, los discursos escolares de la renovación del mundo conciben al maestro como un profesor amateur o amoroso que ejerce por pasión y por amor. Y que precisamente por eso es responsable de promover, entre los niños y los jóvenes, el amor hacia el mundo.

En los discursos atencionales, tanto en los del conocimiento poderoso como en los de la renovación del mundo, se considera indispensable la figura del profesor o maestro. Por esta razón, desde estos discursos se critican aquellas posiciones reformistas que apartan al profesor de ejercer su papel de transmisor o enseñante.²³⁵ Porque al perder su esencia estas posiciones llevarían a que el profesor dejara de ser profesor y la escuela dejara de ser escuela. Todo lo contrario a lo que buscan los discursos de la renovación del mundo:

²³⁴ Esta responsabilidad sirve de criterio diferencial con los estudiantes porque muestra que no son iguales; no sólo pertenecen a dos generaciones diferentes, sino que asumen tareas distintas: los maestros enseñan y transmiten el mundo común a los estudiantes, que podrán renovarlo.

²³⁵ Defender que el profesor debe realizar otro tipo de tareas supone, para estos discursos, alejarlo de su objetivo principal y de su esencia. Es, en pocas palabras, domesticar o profesionalizar del oficio de profesor. Esta mirada reemplazaría su experiencia con saber experto, con pericia o competencia, y le daría al oficio de profesor un carácter científico centrado en la eficacia y la eficiencia. Además, supondría entender la educación como un servicio medido desde la calidad y la utilidad. Pero también llevaría a considerar la profesión de maestro como una actividad flexible que se despliega según la demanda del entorno y que se autogestiona, siendo multifuncional, polivalente, entrenada, estandarizada y calculadora (Masschelein y Simons, 2014).

la recuperación de los elementos que permiten que la escuela sea un lugar separado de las dinámicas sociales, políticas y económicas. Un lugar donde las cosas adquieren valor y son interesantes por sí mismas, donde son compartidas y pueden estudiarse y mirarse con atención. Un lugar donde la acción de las personas se dirige a la práctica y a la repetición. Porque la educación escolar tiene que ver con el mundo y su renovación y no únicamente con la sociedad o las personas —ni con los estudiantes o los profesores—, se trata de preparar a los nuevos para la tarea de renovar un mundo común (Larrosa, 2020).

Los discursos atencionales sobre la escuela subrayan la importancia de la atención en la educación. Esto los lleva a comprender la escuela como un tiempo y un lugar especiales para la formación en la pausa, el esfuerzo, el rigor y la exigencia; como un lugar idóneo para la comprensión del mundo y para su renovación. De ahí que propongan una relación conservadora entre la escuela y el mundo, una relación que está basada en el cuidado y en el reconocimiento del valor de las cosas.

Por eso, resaltan la importancia de los contenidos escolares comunes, de la cultura —por encima de lo privado, lo interior o lo personal— y de las facultades intelectuales —dando menor importancia a las competencias, por ejemplo—. De ahí que critiquen la inclusión de la psicología y la economía en la escuela y ridiculicen las posiciones innovacionistas, las propuestas ultra reformadoras y la eliminación de la escuela.

En estos discursos diferenciamos dos variantes: la primera, que enfatiza el *conocimiento poderoso* como el centro de la educación escolar y que sirve a los estudiantes para su funcionamiento en una sociedad y una política meritocrática y neoliberal; y la segunda, que resalta la escuela como el lugar del conocimiento y la *renovación del mundo* común.

5.3. Discursos mercantiles sobre la escuela

La escuela es una institución social que no puede alejarse del contexto que sustenta su existencia. En la actualidad, este contexto está caracterizado por la economía de mercado y por una cultura que rechaza la tradición y busca la novedad; cuestiones estas que marcan el ritmo y la dirección de los ideales humanos (Rodríguez Neira, 1999). La escuela se ve influenciada por estas tendencias conformando, a partir de ellas, unos discursos mercantiles.²³⁶

Los discursos mercantiles sobre la escuela establecen una relación necesaria entre la escuela y la vida cotidiana. Una relación que, en primer lugar, considera la escuela como el lugar de preparación de los niños y los jóvenes para vivir en el mundo que los rodea y que, en segundo lugar, difumina las barreras escolares —antes impermeables— entre la escuela y la sociedad, permitiendo así que los valores y las necesidades de la sociedad sean considerados finalidades escolares (Charlot, 2008). De este modo, el ámbito mercantil de la empresa se funde con el ámbito de educativo y, por eso, se confunden los estudiantes con el capital humano, se difuminan las diferencias entre el estudio y el desarrollo de competencias útiles y se pone la escuela al servicio de finalidades económicas y mercantiles.

Los discursos mercantiles proponen una visión de la escuela en términos empresariales y hacen uso de palabras como gestión, flexibilidad, autonomía y competencia para explicar su objetivo fundamental: la preparación de los estudiantes para el trabajo. Una preparación para el futuro profesional que sigue las pautas marcadas por las exigencias económicas e ideológicas de la sociedad con el fin de proponer un currículo enfocado hacia el futuro profesional.²³⁷ Con ello, la educación pasa a cumplir la función de ampliar las posibilidades económicas de las personas y de suplir las demandas del mercado laboral

²³⁶ Los discursos mercantiles sobre la escuela se identifican, sobre todo, desde una posición crítica. Es decir, desde unos análisis pedagógicos de las prácticas y los ideales escolares que denuncian una alienación o irrupción del mercado y la economía en el ámbito escolar. Consideramos relevantes estos discursos escolares contemporáneos por sus descripciones sobre la realidad escolar que sirven para explicar gran cantidad de fenómenos educativos actuales.

²³⁷ Por esta razón, la escuela se convierte en el lugar de capacitación de la mano de obra que la economía solicita; una pieza indispensable en el juego de mercados y en los mecanismos de oferta y demanda (Laval, 2004).

(Fernández Liria et al., 2018); en vez de servir a la función de igualación de oportunidades, se dirige a su antítesis.

La escuela, además imitar el funcionamiento de una empresa, comparte sus ideales mercantiles, por lo que la lógica empresarial se traslada a las decisiones sobre las finalidades y prácticas educativas. Esto, en sus últimas consecuencias, supone entender la educación escolar como un bien privado cuyo valor económico (Laval, 2004) busca que los estudiantes acumulen capital y formen parte activa del intercambio de valores y de la respuesta a la demanda laboral. Es decir, desde estos discursos, los estudiantes se forman como fuerza de trabajo futura y como consumidores y compradores (Pennac, 2015). Una tendencia que, de manera contraria a lo aparente, no es reciente y marca la modernización de la educación.²³⁸

5.3.1. La mercantilización de lo escolar

A raíz de los ideales compartidos entre dos mundos aparentemente separados, la escuela adquiere un lugar en el mercado y el mercado asume uno en la escuela. Un intercambio delicado que, desde discursos críticos, se advierte como una incursión del ámbito privado en el público²³⁹ y se tilda como una mercantilización, a veces encubierta, de la educación. Porque supone una pérdida progresiva de la autonomía escolar a cambio de situar la empresa como ideal normativo (Fernández Liria et al., 2018).

Los discursos mercantiles de la educación promueven una escuela que se adapta eficientemente a la cultura del cambio y sigue unos estándares de calidad. Lo cual está vinculado a la necesidad unos procesos rápidos y efectivos que aseguren que el capital humano está formado para ejercer su tarea de la mejor manera. Esta mercantilización de la educación puede darse bajo relaciones directas entre las empresas y las instituciones educativas o, de una manera menos explícita, en forma de capitalismo cognitivo o como comercialización de la materia gris (Claude Allegre, en Luri, 2020).²⁴⁰

²³⁸ Cuestión, de hecho, preocupante por su íntimo vínculo con la crisis de la educación, tal y como se puede seguir en el famoso texto de Hannah Arendt (1996) *La crisis de la educación*.

²³⁹ Entendiendo la escuela como una institución pública que pertenece a todos y que debe estar alejada de la privatización del capital y de las lógicas empresariales.

²⁴⁰ Estas perspectivas fatalistas de la aproximación mercantil de la educación están a la orden del día y ponen de manifiesto las problemáticas vinculadas con cualquier capital. Las potencialidades educativas (ya

El mercantilismo escolar puede entenderse como neoliberalismo. El éxito político del neoliberalismo en la década de 1980 es uno de los factores que naturalizan que la educación sea objeto de elección en el mercado libre (Laval y Dardot, 2015). Las escuelas neoliberales son aquellas que rechazan la injerencia del estado en los bienes y servicios educativos y que utilizan el término ‘oferta educativa’ para acoger los contenidos, los métodos y los resultados escolares que generan rivalidad entre centros.²⁴¹ Esta ‘oferta educativa’ se ve acentuada por la privatización de los centros educativos que los venden según esquemas comparables con la restauración rápida y el modelo de franquicias. Todo ello con la promesa de convertir a las escuelas en laboratorios de innovación pedagógica (Laval, 2004).

5.3.2. Características escolares de los discursos mercantiles

A continuación, se presentan las características de los discursos mercantiles en la escuela; es decir, las consecuencias de este discurso en la labor de los profesores, en las prácticas de los estudiantes y en las relaciones educativas.

El conocimiento útil y las fábricas de saber

Para los discursos mercantiles la escuela no es nada si no puede cumplir su función de preparación para la vida (Spencer, 1983)²⁴². Por eso, sus contenidos de enseñanza están constituidos por conocimientos estandarizados, prácticos y útiles que permiten a los

sea la materia gris, la razón, el saber, la inteligencia o la capacidad) que pueden entenderse como materia prima o capital tienen el riesgo, como cualquier otra, de ser monopolizadas o capturadas por el poder o por el dinero (Laval, 2004; Laval y Dardot, 2015). Es a esta cuestión donde apuntan las mayores críticas a los discursos mercantiles sobre la escuela.

²⁴¹ Así, las características diferenciales de las escuelas se vuelven criterios de competencia. La rivalidad entre las escuelas se promueve por la libre elección que tiene los clientes —los padres— para inscribir a sus hijos en la ‘mejor’ escuela. Para ser exitosos en esta captura de clientes (pues de ella depende su economía y subsistencia) las escuelas deben hacerse visibles en el mercado escolar y utilizar estrategias publicitarias (lo vemos en la película *Waiting for Superman*, 2010).

²⁴² La función de la escuela como preparación para la vida no es siempre el punto de desacuerdo; lo son, sobre todo, los medios para lograrlo. Es por eso que algunas de las críticas más extendidas a los discursos mercantiles afirman que si la escuela pretende preparar a los jóvenes para ser eficaces lo mejor sería no prepararlos directamente para la vida. Porque la escuela es el único lugar que introduce masivamente a las personas a la cultura escrita; la preparación real es un armazón intelectual, unas disciplinas fundamentales y unos valores propios.

estudiantes prepararse para el futuro (Nietzsche, 2000). Bajo estas condiciones, las escuelas forman parte de la inversión educativa que da garantía científica a los intereses privados.²⁴³ En otras palabras, el saber queda colonizado por intereses económicos muchas veces contrarios la búsqueda de la verdad y la transmisión del conocimiento, condicionando la acción de los profesores y de los alumnos.²⁴⁴

Esta visión pragmática del saber, por un lado, reduce el papel de la escuela a una ‘fábrica de saber’ (Allegre en Luri, 2020) y, por otro lado, identifica los saberes como objeto de explotación y acumulación.²⁴⁵ Acumulación que se acentúa en el siglo XX con la expansión de los saberes formalizados de la ciencia²⁴⁶, introduciendo el conocimiento como parte de la ‘gran rebelión baconiana’ (Spencer, 1983) y entendiéndolo «como un capital cuya función consiste en incrementar la capacidad humana de dominio de la naturaleza con el fin de hacerla servir más eficazmente al servicio del bienestar» (Laval, 2004, p. 38). Sin embargo, en este sistema, no todos los conocimientos tienen el mismo valor en el mercado escolar: sólo son relevantes aquellos que son útiles para la sociedad y que están al servicio de la eficacia laboral, desestimando todos aquellos saberes que no tienen una aplicación directa.

Así, los discursos mercantiles optan por el camino de la eficacia por encima del camino de la cultura, considerado inútil o poco práctico. Una decisión, la de valorar únicamente la utilidad del conocimiento, que ya Nietzsche había intuido —en *Schopenhauer*

²⁴³ Las escuelas y las universidades, entendidas como centros de saber y de conocimiento, trabajan en fondos privados que limitan la libertad de investigación. El modelo universitario, por ejemplo, se asocia con entidades privadas animadas por el liberalismo económico; tal colaboración es incitada por organismos como la OCDE, que suprime los obstáculos para favorecer la innovación y el crecimiento económico.

²⁴⁴ Llegando a casos tan ridículos como el que presenta Noam Chomsky (2000) en *Assaulting Solidarity, Privatizing Education*: un profesor investigador (A) de la industria informática impide que uno de sus estudiantes responda correctamente a una pregunta de un examen (con el profesor B). Si el estudiante responde a la pregunta del examen violaría el compromiso de confidencialidad que había adquirido como parte de su participación en el proyecto con el profesor A.

²⁴⁵ La acumulación de los saberes genera desigualdades, como cualquier otro sistema acumulativo o capitalista, y los convierte en el centro de la batalla económica mundial (Claude Allegre en Luri, 2020).

²⁴⁶ La ciencia se convierte en una acumulación de conocimientos útiles (herramientas, códigos y programas) para la producción. Un fenómeno que es posible gracias a las diferencias entre los grupos sociales que residen principalmente en la división entre el trabajo intelectual y el material (Laval, 2004).

Educador y en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*— y que va a contracorriente de la cultura y el saber como fuentes de emancipación, herencia de la Ilustración.²⁴⁷ El pragmatismo de la escuela contemporánea es, pues, ‘desemancipador’ —según la expresión de André Tösel (1999)—, porque supone entender la cultura como un instrumento que puede dominarse y dirigirse hacia formas de razonamiento que favorezcan el control.

Escolares flexibles y aprendizaje a lo largo de la vida

Los discursos mercantiles de la escuela pretenden hacer del estudiante un trabajador exitoso que destaque por su competitividad y por sus méritos personales. Es decir, que los objetivos escolares se guían por la idea implícita del hombre flexible y el trabajador autónomo. Para lograr estos objetivos educativos la escuela misma también debe renovarse para responder a las necesidades cambiantes del mercado y, por tanto, repensar sus metodologías (Fernández Liria, et al., 2018). Entre ellas, por ejemplo, debe organizarse de manera que no pierda su función clasificadora, pues los títulos académicos son un producto perecedero que, por su poca actualización, pierden su función simbólica y social.

La escuela debe exigir y promover que las personas estén cada vez más cualificadas y que continúen indefinidamente el proceso de formarse a sí mismos de manera autónoma; en otras palabras, que se conviertan en capital humano.²⁴⁸ Un capital que es fuente de

²⁴⁷ Lo que se entendía por cultura universal es algo totalmente diferente a lo que las escuelas y universidades proponen hoy para enseñar a sus alumnos. Antes se buscaba la preparación intelectual y la dotación de pensamientos elevados, mientras que ahora se tiene un enfoque competencial vacío muchas veces de contenidos. Una consecuencia a raíz de la ampliación de la cultura y de las dificultades de su difusión a las masas (Rodríguez Neira, 1999).

Estos cambios muestran que la crisis educativa confluye con una crisis cultural en la que se cuestiona la legitimidad de la cultura. De ahí que, desde posiciones conservadoras, se insista en volver a los saberes fundamentales y a centrar la escuela en los valores culturales, en las disciplinas escolares y en la formación intelectual. Esto, sin embargo, no significa descartar la formación o la cultura técnica, pero sí busca evitar la subordinación de la escuela a la empresa o a los criterios de la profesionalización.

²⁴⁸ Según la OCDE, el capital humano no sólo recoge los conocimientos, sino también las cualificaciones, competencias y características individuales que llevan al bienestar personal, social y económico. Por esto, en la era de la información se busca que el estudiante-trabajador no sólo acumule conocimiento, sino también que pueda aplicarlo a la práctica en diferentes contextos (Martin Carnoy y Manuel Castells. (1997).

inversión de las empresas que se interesarán por los estudiantes que tengan buenos resultados y que quieran continuar con los estudios²⁴⁹, en lugar de por aquellos que no presenten estas características. Una selección que es contraria a las ideas de equidad e igualdad de oportunidades, porque termina beneficiando a aquellas personas que ya tienen privilegios (Bourdieu y Passeron, 2004).

En la escuela de los discursos mercantiles el estudiante no sólo es el producto, sino también el agente de consumo (Pennac, 2015). Cuando asiste a la escuela, el estudiante consume —tal vez sin ser consciente— paquetes de contenidos educativos preseleccionados o personalizados que le prometen la formación necesaria para un futuro incierto. Así, la escuela proporciona a los estudiantes una carta de presentación ante las empresas, un *curriculum vitae* en el que se acreditan las competencias adquiridas a lo largo de sus estudios.²⁵⁰

Por supuesto, el rol de los profesores también se ve afectado por la lógica mercantil. La profesionalización de su tarea docente es un buen ejemplo de ello en la medida en que transforma las políticas educativas en políticas que se adaptan al mercado de trabajo, perdiendo la autonomía que antes gozaban para servir a unos fines impuestos por la sociedad (Laval, 2004). Así, el modelo industrial y el espíritu mercantil pautan las enseñanzas y dictan la especialización de la formación que así capacita a las personas para tareas útiles y concretas. Por eso, la responsabilidad docente ya no será el saber, sino

Una flexibilidad durable, OCDE). Se trata, pues, de una integración de los conocimientos siguiendo las características del capitalismo contemporáneo, que considera a los trabajadores como ‘trabajadores cognitivos’.

²⁴⁹ Esto revertirá, finalmente, en mayor beneficio para las empresas, porque apuestan por la formación de unos trabajadores con gran anticipación. Esta ganancia es más evidente cuando la escuela adquiere las finalidades y las formas de una empresa.

²⁵⁰ Sin embargo, esta función escolar no deja de ser excluyente. El enfoque por competencias no mejora realmente la relación de los niños de clases populares con el conocimiento, porque son demasiado específicas, carentes de sentido intelectual, o excesivamente amplias, con lo que sólo pueden vincularse con maneras de ser socialmente elevadas (Laval, 2004). Las competencias ofrecerán cierta posibilidad y beneficio a los grupos privilegiados que ya obtienen conocimiento en medios no escolares y fallan en ofrecer estas mismas posibilidades a las clases populares.

la forma que da al saber mismo: una forma que lo sitúa en el campo de la utilidad y adaptabilidad.²⁵¹

La exigencia de adaptabilidad y de aplicación del conocimiento a contextos particulares requiere de las personas una actualización constante. Por eso, no es suficiente que las personas tengan un periodo de formación, sino que se vuelve necesario el aprendizaje a lo largo de toda la vida.²⁵² Una competencia que exige a los estudiantes, pero también a los profesores, volverse agentes autónomos de su propio proceso educativo y que reclama, a las escuelas, reemplazar el modelo de enseñanza por el de aprendizaje. De ahí que, en los discursos mercantiles, se tienda a convertir a los profesores en tutores, mediadores, acompañantes y motivadores del itinerario formativo de sus estudiantes.²⁵³

La escuela está colonizada por un lenguaje comercial y de *shopping* (Rodríguez Neira, 1999). Y, como las palabras no son neutras, sino que crean y transforman realidad, cuando se habla de la escuela en los mismos términos de la empresa al final se acaba convirtiendo en una. Por eso, en este discurso, las prácticas, los medios, las finalidades y los valores escolares son mercantiles: el campo educativo y el empresarial se funden en un continuo. Lo que convierte a la empresa en un agente educador y le da legitimidad para intervenir en la educación inicial. Al final, la institución escolar queda despojada de su función de

²⁵¹ De ahí, por ejemplo, que la escuela proponga el trabajo por proyectos: procesos de aprendizaje con una finalidad concreta y cuya valoración se traslada del campo educativo al pragmático e, incluso, al monetario. Una metodología que sirve, para los discursos mercantiles, como el mejor ejemplo de cómo ha de ser la formación en/para la empresa.

²⁵² A través del *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) se busca alcanzar la forma humana ideal, una que esté en constante mejora y adaptación a las circunstancias. Este término, utilizado desde 1970 por la OCDE, recoge los ideales formativos que enfatizan en el aprendizaje más que la enseñanza y que amplían los lugares de aprendizaje, incluyendo la educación no formal e informal. Se trata de una capacidad que, en la formación inicial, se dirige a la adquisición de una cultura básica profesional para la inserción laboral. Para ello, se enfoca en competencias que permiten conseguir empleo y resolver problemas en un mundo incierto.

²⁵³ Unas tareas que, además, se intensifican gracias a la introducción de las herramientas tecnológicas en el aula. Una tendencia que se ha agudizado en los últimos años gracias a los discursos mercantiles sobre la escuela y a la potencialidad educativa que se les adjudica y que, además, desestima la transmisión de conocimientos a favor de las habilidades de búsqueda y de aplicación de los saberes.

distribución equitativa del saber para pasar a hacerse cargo de las lógicas productivas y rentables que forman parte del mundo industrial y mercantil.

La escuela pierde su carácter diferencial

Los discursos mercantiles sobre la escuela se enfrentan a grandes críticas. Sobre todo aquellas que afirman que, bajo este paraguas, se pone en riesgo la escuela misma, porque la escuela «Se traiciona pues a sí misma cuando obedece a consignas y a modas que, en lugar de acompañar y sostener esta acción específica, la desvían de su eje principal» (Laval, 2004, p. 387). Y es que si se sigue el hilo del discurso mercantil, la escuela pierde su finalidad cultural y, con ella, la función que le es propia: la de introducir a los estudiantes en el pensamiento reflexivo, en la cultura y en el mundo.

En la escuela del discurso mercantil se reemplaza la excelencia por el rendimiento y se evalúa la escuela a través de parámetros empresariales. Es, en definitiva, un esquema escolar que busca entrar en un marco económico liberal y que convierte la escuela en un lugar en el que los alumnos presentan demandas y los educadores responden con ofertas personalizadas y adaptadas a sus necesidades, imitando el *self-service*, los *shoppings* o los supermercados (Larrosa y Rechia, 2019). Por esta razón, las críticas a este discurso pretenden defender la autonomía de la escuela frente al mercado y el neoliberalismo.

Al contrario de lo que pueda pensarse, no puede reprocharse que las empresas que ambicionen conseguir y llevar a cabo las finalidades para las cuales han sido creadas. La escuela, por su parte, debe cuestionar las razones que la llevan a adquirir estas características empresariales.

Los discursos mercantiles, al igual que los psicológicos y los desescolarizadores, se consideran discursos progresistas por su búsqueda de la transformación escolar y el cambio educativo. Estos discursos ponen a la escuela al servicio de la economía y el mercado laboral, preparando a los estudiantes para el trabajo y centrándose en valores como la utilidad, la eficacia y la estandarización. Así, describen una educación centrada en el individuo y en el desarrollo del capital humano con vistas a que éste forme parte de la sociedad y aporte económica o laboralmente a ella. Por eso, la relación que se establece en estos discursos entre la escuela y la vida es de dependencia; los parámetros laborales

y económicos de la segunda establecen los contenidos de aprendizaje y las metodologías que la escuela debe ofrecer a sus estudiantes.

5.4. Discursos psicológicos sobre la escuela

Los discursos psicológicos ponen el acento no sobre la herencia cultural que se transmite en la escuela, sino sobre quienes la reciben. Estos discursos resaltan la importancia de las experiencias, las motivaciones y los deseos de los estudiantes en el proceso educativo, dando como resultado una visión centrada en las personas que tiene un amplio recorrido en las ciencias psicológicas.²⁵⁴

La introducción de la psicología en las aulas escolares es una de las características de las pedagogías modernas (Gimeno, 2000).²⁵⁵ Pues, por un lado, ilumina el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por el otro, proporciona una visión del estudiante como una persona con voluntad y autonomía. Por esta razón, los discursos psicológicos de la escuela rechazan el exceso de control externo por ser coactivo e, incluso, perjudicial para los estudiantes (Varela, 1995), y defienden una escuela que se adapta a las necesidades e intereses infantiles.

Los discursos psicológicos en educación adoptan dos vertientes alternativas: Los *discursos cognitivos* que incorporan el conocimiento psicológico sobre el aprendizaje con el fin de promover, gestionar y garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Y los *discursos terapéuticos*, que parten de la tradición psicológica del bienestar y de la autorrealización. Antes de presentar las características de cada una de estas vertientes consideraremos los elementos educativos comunes a ambas.

5.4.1. Características escolares de los discursos psicológicos

Los discursos psicológicos sobre la escuela comparten su punto de partida, aunque difieren en el tipo de enfoques y de teorías. En este capítulo se detallan las características

²⁵⁴ Como resultado de una visión alternativa a la terapia clínica, la terapia centrada en el cliente destaca la autonomía y el conocimiento del paciente en su propio proceso terapéutico (Rogers, 2003). Con ella se empieza a considerar las relaciones de ayuda como relaciones de responsabilidad compartida. De ahí que esta tendencia se traslade al campo educativo y se denomine *educación centrada en la persona*.

²⁵⁵ Tal y como se dice en el *Capítulo II.3.*, la escuela inicia un periodo psicológico a partir de la imposibilidad de los estudiantes para adaptarse a la escuela. Estos estudiantes (categorizados como ‘infancia anormal’) requerían de unas escuelas especiales que pudiesen garantizar una educación escolar, lo que da lugar a los laboratorios pedagógicos o escuelas alternativas.

compartidas; su enfoque en las teorías del aprendizaje y del desarrollo, así como la mutua consideración de la escuela como el lugar típicamente infantil.

El foco en el aprendizaje y las teorías del desarrollo

En los discursos psicológicos sobre la escuela la transmisión de saberes, actitudes y normas pierde fuerza al encontrarse con un paradigma educativo que resalta el descubrimiento y la construcción propia del conocimiento. El valor que se le otorgaba a los contenidos escolares se transfiere, en estos discursos, a otros elementos educativos como son el juego o la experimentación, sirviendo como impulsores del aprendizaje ‘sin importar el contenido del que se trate’. Es por esto que «la ‘creatividad’ y la ‘actividad’ infantiles son promovidas y potenciadas y las categorías espaciotemporales deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo de los alumnos» (Varela, 1995, p. 181). Así, la escuela enfatiza la adquisición de destrezas múltiples relacionadas con el aprendizaje y con la capacidad personal de aprender a aprender.

Los temas de la escuela moderna y las consignas progresistas que se derivan de la psicología del desarrollo proponen la primacía del interés del estudiante por encima del currículo establecido. Cuestión que incrementa el culto a la personalización porque:

Estas personalidades flexibles, sensibles polivalentes, y ‘automonitorizadas’ — capaces de autocorregirse y autoevaluarse— están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar trabajadores a la carta. (Varela, 1995, p. 184)

Esta aproximación a los objetivos escolares hace evidente la interdependencia entre los discursos psicológicos de la escuela y los discursos mercantiles. Porque son las prácticas educativas que parten de la psicología y el desarrollo las que, posteriormente, permiten que el estudiante pueda desenvolverse adecuadamente en un mercado laboral incierto.²⁵⁶

Además, el conocimiento psicológico cuenta con el aval científico sobre sus teorías y, por ello, es percibido como una orientación válida para la práctica educativa. Se considera que si la educación sigue sus pautas queda fundada científicamente. Por esto, las teorías del desarrollo infantil se expandieron rápidamente en los discursos y las prácticas

²⁵⁶ Léase: el aprender a aprender, la capacidad de tomar decisiones, la habilidad de gestionar los propios recursos o la competencia para identificar las dificultades individuales.

escolares para apoyar y justificar la pertinencia de las decisiones educativas.²⁵⁷ Estas teorías presentan el desarrollo humano como el paso progresivo por unas etapas diferenciales que caracterizan al niño o al adolescente (Varela, 1995). La práctica educativa, en consecuencia, debe adaptarse a las características de cada uno de los estadios, focalizándose en los estudiantes y atribuyendo, por ello, una función secundaria al maestro.

De ahí que las propuestas pedagógicas provenientes de la psicología se caractericen por promover un control interno y ejercer un control exterior débil. Es decir, establecen prácticas educativas que priorizan el aprendizaje por encima de la enseñanza. Para ello, buscan incrementar el control interno del estudiante y disminuir la organización del medio; siguiendo siempre las pautas establecidas por las teorías del desarrollo infantil.

En la década de los sesenta, las teorías del desarrollo que antes eran descritas en términos de estadios se sustituyen por las teorías de ritmo. Éstas se vinculan con «corrientes de vulgarización del psicoanálisis que colocan en el centro del proceso de aprendizaje el ritmo individual y las relaciones interpersonales» (Varela, 1995, p. 182) y que influyen también en las prácticas educativas. Con este cambio de foco, estas prácticas se centran en el ritmo particular de los estudiantes, buscando un ajuste personal a partir de la noción de desarrollo diferencial.

Sin importar que se trate de una aproximación psicológica por etapas o por ritmos diferenciales, los discursos psicológicos pretenden que la escuela se adapte a ellas. La escuela, entonces, se concibe como un lugar adaptado a las necesidades y a las características de la infancia.

La escuela es el lugar de la infancia

La identificación de la infancia como una etapa del desarrollo humano cualitativamente diferente a la adultez es, sin duda, uno de los pilares básicos de la construcción del sujeto

²⁵⁷ Las teorías del desarrollo explican algunos elementos que son comunes y generales en los grupos humanos sin entrar en las posibles diferencias individuales, pero con pretensiones universales. Describen la transformación en las formas de percibir, de ser, pensar o actuar siguiendo variables temporales o generacionales. Estas descripciones buscan aproximarse a la *psiqué* humana con el fin de conocer y de tomar decisiones sobre el acompañamiento al desarrollo o para establecer lo que sería un desarrollo normal o anormal. Es decir, para ofrecer criterios normativos.

actual: el sujeto psicológico. A partir de ella, los discursos psicológicos defienden una escuela a la medida del niño, esto es, un ambiente y unas prácticas escolares apropiadas para el estudiante (Wild, 2003).²⁵⁸

El estudiante es un sujeto diferente a los adultos; está en continuo cambio y debe ser apoyado en su progreso individual. En este sentido, la escuela debe poder ofrecer ayuda a las diferentes aptitudes que los estudiantes puedan tener, a los diferentes niveles de inteligencia, a las variaciones interpersonales y a los rasgos de personalidad (Gimeno, 2000). Por eso, la escuela es un lugar adaptado al niño. Un lugar en el que «no sólo el material, no sólo el espacio y el tiempo deben adaptarse a las supuestas necesidades e intereses individuales de los alumnos, sino también los saberes» (Varela, 1995, p. 177).

Esta forma de ver la escuela tiene claras ventajas para los estudiantes y su desarrollo, pues se trata de una escuela ajustada en términos psicológicos.²⁵⁹ Aunque puede ser problemática por su tendencia a cerrar a las personas sobre sí mismas y a dar demasiada importancia al yo.²⁶⁰ Ya que a través de ella se puede propagar una visión egoísta de la escuela, una visión en la que ‘el viejo mundo’ debe replegarse sobre cada nueva persona no para introducirla al mundo, sino para adaptarse a ella.²⁶¹

Si bien los discursos psicológicos son criticados, se alzan como una de las tendencias contemporáneas más importantes en la educación escolar, pues la psicología proporciona una base científica que justifica la introducción en la escuela de aquellas teorías sobre el desarrollo humano que terminan haciendo necesaria la adecuación o personalización de

²⁵⁸ En este sentido, se plantea una escuela que tiene en cuenta al estudiante en su totalidad, con sus particularidades e intereses, bajo una aproximación personalizada llamada ‘respetuosa’ (Wild, 2003).

²⁵⁹ Los discursos psicológicos proponen una escuela con un tiempo y un espacio subjetivos y comprensivos que deja atrás su carácter disciplinario. Estas características coinciden con las de una sociedad en la que prima la subjetivación y la interiorización de los tiempos y de los espacios; es decir, una sociedad que convierte lo público en privado, íntimo, personal y propio.

²⁶⁰ Algunos discursos critican esta tendencia escolar alegando que promueve una visión egoísta del mundo en la que los seres humanos se convierten en *homo clausus* y dejan de lado pasiones políticas y públicas (Varela, 1995).

²⁶¹ Cuestión ya presentada en las características de la escuela en el *Capítulo II.4.1*. Esta crítica a la adaptabilidad de la escuela está también presente en los *Discursos atencionales sobre la escuela*, que defienden la escuela como un lugar que, en vez de encerrar a los estudiantes en sí mismos, los proyecta hacia afuera.

la educación. Ello a pesar de que la forma de concretar el conocimiento psicológico en la práctica educativa y en el discurso pedagógico adopta dos vertientes independientes. A continuación presentamos en qué consiste cada una de ellas.

5.4.2. Características escolares de los discursos cognitivos

El conocimiento psicológico vinculado con el aprendizaje, la memoria y la atención forma parte de los discursos cognitivos sobre la escuela. En ellos, el tiempo escolar se equipara con el tiempo de aprendizaje y, por eso, se pretende que las prácticas escolares garanticen el aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Esto quiere decir que la escuela se organiza de tal manera que ofrece métodos y herramientas de aprendizaje eficiente, adoptando ideas de control, de medición y de estandarización provenientes de la psicología experimental. A continuación, se detalla la manera en la que se concretan dichas características de los discursos cognitivos sobre la escuela.

La evaluación para el aprendizaje

La introducción en la escuela de los conocimientos de la psicología cognitiva encierra la esperanza de guiar las prácticas educativas y, con ello, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, en los discursos psicológicos cognitivos es imprescindible la evaluación constante para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, pues permite medir el progreso y determinar los pasos a seguir.²⁶² Sin embargo, cabe notar que el control excesivo puede convertir a la escuela en un laboratorio y a los profesores en técnicos de aprendizaje.

Los discursos cognitivos proponen una evaluación dirigida a hacer el aprendizaje eficaz. Una eficacia que se halla en la misma línea de la eficiencia en la economía, es decir, como búsqueda de la maximización de los resultados de los estudiantes, usando, de la mejor manera posible, los medios disponibles. Una forma de pensar que no es ajena al sentido común, pero que esconde una concepción de la educación como un proceso que puede medirse. Así, los dispositivos, los métodos y las técnicas educativas quedan definidos y estandarizados como medios efectivos de enseñanza de los estudiantes al mismo tiempo que se regula y se vigila la acción de los profesores (Laval, 2004).

²⁶² De hecho, es una tendencia tan aguzada que se le ha dado el nombre de *Learnification*, concibiendo la escuela únicamente como dispositivo de aprendizaje (Biesta, 2022).

La evaluación es un elemento fundamental porque evidencia los resultados de los estudiantes y da entidad al trabajo pedagógico anterior. El proceso de aprendizaje, entendido desde la psicología cognitiva, es medible, controlable e independiente de los contenidos que se estudian. En este sentido, la pedagogía escolar deviene inseparable de los procedimientos técnicos y burocráticos, de la construcción de aparatos de medición, de los *tests* y de las comparaciones entre estudiantes e instituciones.²⁶³ Sin embargo, la eficacia de la escuela debería medirse únicamente según el hecho de que es una institución que históricamente se encarga de la formación intelectual y de transmitir saberes formalizados y legítimos (Laval, 2004). Afirmación que queda un poco alejada de los objetivos de aprendizaje de los discursos cognitivos de la escuela que optan por unos resultados observables en los estudiantes.

El enfoque de los discursos cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes supone la preponderancia de las formas sobre el contenido. Es decir, que las prácticas educativas optan por la enseñanza del ‘aprender a aprender’ más que por la enseñanza de unos conocimientos o valores valiosos.²⁶⁴ Por esta razón, las competencias prácticas y las habilidades sociales se consideran más útiles que los conocimientos ‘librescos’ que se tildan de inútiles y poco transferibles. Con ello, resulta un antiintelectualismo que vacía de contenidos la escuela y surge una pedagogía que desprecia el conocimiento y que opta por una aproximación al aprendizaje en general, apostando por unos procedimientos que

²⁶³ Tanto es así que la evaluación se puede entender como un instrumento político que modifica los modelos cognitivos y culturales de la escuela (Lucie Tanguy, en Laval, 2004, p. 85). La práctica educativa es coherente con la forma de evaluación. Por esto, las escuelas incluyen medidas de la transmisión del conocimiento, de las relaciones educativas o del desarrollo de las habilidades de los alumnos. Sin embargo, aun con el mayor esfuerzo de racionalización, la cuantificación total de la escuela es imposible. Además, considerar la evaluación desde una mirada únicamente cuantificadora no permite reunir la complejidad, la variabilidad y la incertidumbre de los procesos humanos; en definitiva, no concentra el valor de la educación.

²⁶⁴ Hay, sin embargo, una excepción en los discursos cognitivos. No todas las tendencias son antiintelectuales ni vacían de contenido el proceso de aprendizaje. Son comunes las propuestas que se dedican a ajustar el proceso de aprendizaje al contenido que se aprende. Metodologías innovadoras que mejoran el aprendizaje de las tablas de multiplicar, de la lectura en niños pequeños o de resolución de ecuaciones de segundo grado. Estas estrategias llevan a que los estudiantes aprendan un contenido particular de la mejor manera. Utilizan el conocimiento, los datos y las investigaciones en psicología y en educación para la enseñanza.

tienen la intención de dar respuesta a cualquier proceso de aprendizaje (Luri, 2020). Por eso, la consecución de una escuela eficaz vincula los discursos cognitivos de la escuela con los discursos mercantiles. Porque para hacer de la escuela un lugar más eficiente para el aprendizaje debe organizarse, gestionarse y evaluarse como una empresa.

Este enfoque conduce a una transformación profunda de los objetivos escolares, a la desvalorización de la cultura clásica, a la escasa formación en cultura general y a la modificación del oficio del profesor. Se alteran los espacios, los tiempos y las funciones escolares a razón de la eficacia en los resultados de los estudiantes.

Profesores y aprendices

En los discursos psicológicos cognitivos el maestro queda relegado a un segundo plano desde donde acompaña y evalúa al estudiante, verdadero centro del proceso educativo. El profesor ejerce funciones de seguimiento y cumplimiento de unos parámetros y criterios establecidos ‘científicamente’, apoyados por las leyes y las teorías psicológicas. En otras palabras, el profesor se convierte en un técnico de la enseñanza y deja de lado otros aspectos más sensibles de su profesión.²⁶⁵

Por eso, algunas de las críticas más agudas a los discursos psicológicos cognitivos tienen que ver con la necesidad de dotar de autonomía a la profesión docente. Estas críticas defienden que introducir un pensamiento jerárquico-taylorista en una profesión que tiene una ética profundamente interiorizada es no sólo incompatible, sino que tiene el efecto contrario al deseado:

La acción pedagógica implica una convicción «pegada al cuerpo» en el valor del oficio que se realiza y en su importancia social. Debilitar esta convicción es *banalizar* el oficio de educador, al pretender convertir al docente en un directivo o en un técnico, equivale paradójicamente a disminuir la eficacia global del sistema educativo (si se entiende por ello la transmisión de conocimientos).
(Laval, 2004, p. 380)

²⁶⁵ Su tarea se dirige hacia la prescripción de buenos métodos y hacia el control de calidad de los procesos escolares, en un esquema de división vertical del trabajo que puede ser considerado taylorista (Laval, 2004). Por eso la visión del profesor como artista o artesano queda relegada a un segundo plano por la profesionalización de la enseñanza. Estas cuestiones de sensibilidad y actitud del profesor como artista o artesano serán relevantes en la tercera parte de esta tesis, cuando se presente el concepto de respeto en la escuela.

La mecanización del proceso educativo abre la posibilidad a pensar que los profesores no son necesarios. Si el papel del profesor es el de control, cualquier máquina, tecnología o herramienta podrá llevar a cabo exitosamente su función. Por eso, si la función del profesor es la defendida por los discursos cognitivos sobre la escuela, la profesión docente puede desaparecer y ser reemplazada. Sin embargo, a nuestro juicio, hay mucho más que mecánica y medición en las acciones, en la presencia y en las relaciones de los profesores como para que, efectivamente, estén condenados a desaparecer.

Con los objetivos que se establecen en los discursos cognitivos de la escuela no sólo el profesor queda despojado de su espontaneidad y capacidad de tomar decisiones. También los estudiantes tienen poco control sobre su aprendizaje y:

Sufren, por tanto, un proceso de expropiación cada vez más intenso que constituye la otra cara de la intensificación de un estatuto de minoría que, más allá de los cánticos a la creatividad, a la liberación y la autonomía, supone una dependencia y subordinación cada vez mayores. (Varela, 1995, p. 181)

Los estudiantes, a causa del control científico, pierden libertad en el proceso de aprendizaje y pasan por un periodo de ‘desemancipación’ (Tosel, 1999). Los estudiantes se convierten así en técnicos de su propio proceso; saben llevar a cabo procedimientos y seguir pasos para el aprendizaje, pero han dedicado tanto tiempo a ‘aprender a aprender’, a ejercitarse en las formas y las maneras de hacerlo, que no han tenido el tiempo ni el empeño suficiente para poder conocer y ni decidir.²⁶⁶

Aunque los estudiantes son el centro de la escuela, sus objetivos, criterios y rutas están, sin embargo, marcadas por un ideal de aprendizaje que limita su campo de acción. Por eso, aunque los discursos cognitivos de la escuela proporcionen sensación de libertad y de personalización al estudiante, terminan dando respuesta a necesidades vinculadas con la eficiencia del sistema educativo y con la obtención de resultados.

En resumen, al centrarse en el aprendizaje, los discursos cognitivos de la escuela se enfocan realmente en el proceso de aprender y no en el sujeto que aprende. Establecen que lo valioso del mundo es lo que puede aprenderse e introducirse en el repertorio permanente de comportamientos de una persona. A raíz de esto, la escuela se convierte

²⁶⁶ Justamente esta es una de las grandes denuncias presentes en los discursos del conocimiento poderoso. Ver *Capítulo II.5.2.2*.

en una fábrica de aprendizaje que cuida y regula hasta la saciedad los medios para obtener los resultados esperados. Los profesores y estudiantes se someten a procesos y procedimientos especializados, particulares y diferenciados según la edad, la etapa del desarrollo, el contenido, el contexto y las aptitudes, siguiendo las indicaciones del conocimiento de la psicología del aprendizaje.

5.4.3. Características escolares de los discursos psicológicos terapéuticos

La segunda de las vertientes de los discursos psicológicos es contraria a la manía de control de la primera. Los discursos escolares terapéuticos están influenciados por ideas alternativas a la ciencia experimental y consideran el ideal del bienestar psicológico como un objetivo escolar. Rescatan las funciones profilácticas de los especialistas en psicología y medicina (Varela 1995) para otorgarle a la escuela unas funciones que van más allá de las meramente intelectuales o académicas: la construcción de la personalidad, el desarrollo emocional, social y psicológico.

La inclusión de estas funciones en la escuela tiene su origen en las instituciones correctivas —mencionadas en el *Capítulo II.3 Breve genealogía de la escuela*— en las cuales podemos situar el punto de inicio de los discursos terapéuticos. En estas instituciones se funde la psicología y la educación: la construcción subjetiva se vuelve inseparable de un nuevo estatuto del saber (Varela, 1995), transformando el espacio y el tiempo a partir de una visión de la infancia que antes no se había tenido en cuenta.

En los discursos terapéuticos sobre la escuela, el naturalismo pedagógico y la espontaneidad, propios de las pedagogías libertarias y antiautoritarias, encuentran su máxima expresión. La educación se concibe, en ellos, como un proceso natural que permite llegar a la plenitud. Por eso, la escuela debe brindar libertad a los estudiantes y evitar la intervención de los educadores; sólo así los niños y los jóvenes podrán, por ellos mismos, desarrollarse y aprender lo necesario para ser felices (Quintana, 1988).

Educación personalizada para la plenitud y la felicidad

Para los discursos terapéuticos la principal finalidad educativa es la felicidad de los estudiantes y la construcción de un proyecto de vida coherente con ella. En consecuencia, se proponen unas prácticas educativas que pretenden el equilibrio emocional y evitan la frustración, lo que en ocasiones conlleva dejar de lado el estudio, las disciplinas y los contenidos escolares con el fin de poder ofrecer al estudiante un ambiente amable, seguro

y de libertad. Así es como la personalización de los elementos escolares aparece para dar respuesta a las necesidades de cada uno de los estudiantes.²⁶⁷

Además, los discursos escolares terapéuticos suponen que los intereses y las necesidades de los estudiantes son totalmente individuales e independientes de su posición social, del capital económico y cultural de su familia (Varela, 1995). Es decir, que se rigen por razones de carácter psicológico, personales, y no razones sociales o contextuales. Por esta razón, las prácticas educativas presentan una marcada tendencia individualista.²⁶⁸ Tendencia que personaliza los temarios, las formas de evaluación y la atención de los estudiantes a medida de sus necesidades e intereses van transformando los tiempos y los espacios escolares, los cuales se convierten en dimensiones subjetivas mediadas por cada una de las personas (Escolano, 2000).

En otras palabras, la personalización en la escuela crea un mundo adaptado a la infancia y a su desarrollo.²⁶⁹ Un mundo que no sólo está hecho a su medida, sino que está preparado para su seguridad y experiencia. La escuela se distancia, así, de la vida cotidiana, de la realidad adulta, y se acerca al juego y a la diversión. Por eso, algunas críticas destacan que estas características escolares alejan a los niños y a los estudiantes «de la posibilidad y capacidad de comprensión del mundo de los adultos y, más concretamente, de los saberes de la cultura culta, ya que todo proceso de objetivación tiene ahora que partir de la propia actividad individual e individualizada» (Varela, 1995, p. 178).

²⁶⁷ Aunque no es una estrategia educativa exclusiva de estos discursos escolares, la personalización es primordial para dar importancia a la dimensión individual y diferenciadora de los discursos psicológicos terapéuticos.

²⁶⁸ Una posición criticada desde otros discursos escolares que ponen el foco en la preparación para la vida, en la comunización o en las relaciones interpersonales. Desde el conocimiento psicológico se introducen en la escuela unas formas de socialización universales e individualizadas que, al mismo tiempo, son válidas para cualquier sujeto al no tener lazos con las clases sociales ni con el contexto histórico o los códigos sociales (Varela, 1995). Unas maneras de relación que parecen sacadas de los libros de teoría psicológica y que buscan, paradójicamente, respetar la diversidad de los mismos estudiantes.

²⁶⁹ Por eso, cada uno de los elementos está dispuesto de manera que sea el estudiante quien interactúa, toma decisiones y explora. El contexto escolar busca la acción del estudiante, su interés y motivación, porque así experimenta para aprender y es agente de su propio proceso.

Aun con estas críticas, la introducción de teorías y explicaciones psicológicas de los últimos tiempos —como las inteligencias múltiples, las estrategias de control emocional, el desarrollo social o el *mindfulness*— son recurrentes en las escuelas. Pues, por un lado, pretenden establecer unas mejores prácticas educativas, coherentes con la sensación de bienestar y satisfacción personal. Y, por otro lado, se entrelazan con unas prácticas que están de moda en las escuelas.²⁷⁰

Estas prácticas conceden una gran importancia a los afectos, a la personalidad individual y a los sentimientos con la intención de ampliar el ámbito de acción de la escuela. A pesar de ello, la agudización de las prácticas terapéuticas puede tener el efecto contrario:²⁷¹ la simplificación de la complejidad personal. El equilibrio entre las dimensiones intelectuales y las emocionales o psicológicas se pierde por el excesivo valor que la escuela otorga al bienestar. Por eso, parece que los discursos psicológicos terapéuticos se alejan explícitamente de la transmisión de saberes:

como si la pasión por el conocimiento y la comprensión de los mundos de la naturaleza y de la cultura se viesen relegados o casi excluidos en aras de un proceso de formación de personalidades apenas encubierto mediante referencias a lo lúdico-tecnológico, a procesos de simulación de problemas, a juegos en ‘la realidad virtual’ que hacen de muchas de estas escuelas verdaderos parques de alucinado entretenimiento. (Varela, 1995, p. 186)

La escuela, pues, se convierte en el lugar de actividades divertidas, entretenidas y motivadoras. Por eso, el juego se ubica como una de las principales propuestas educativas

²⁷⁰ Coincide que los elementos educativos que están actualmente ‘a la moda’ en educación son aquellos que motivan a las personas, que promueven la paz interior, que permiten obtener tranquilidad y control sobre uno mismo, haciendo frente a la frustración y a la incomodidad. Características de los discursos escolares terapéuticos que se vinculan con los discursos mercantiles: se unen ambos en los libros de autoayuda, en las recomendaciones para tener éxito laboral y personal y en las consignas motivacionales. Uno de los ejemplos más claros de esta moda es la educación para la inteligencia emocional, una dimensión que ha triunfado en la pedagogía y que convierte al profesor en un confesor de almas (Luri, 2020). En la escuela la inteligencia emocional expande el lugar del corazón en el aula y deja el cerebro relegado a espacios cada vez más pequeños.

²⁷¹ Nos encontramos en un momento en el que «La didáctica del saber está siendo sustituida por una didáctica del sentir, concebida como algo semejante a una disciplina terapéutica, que, en contra de lo que ella cree, está reduciendo la complejidad de la persona» (Luri, 2020, p. 117).

para los estudiantes, alejándolos de cualquier forma de trabajo, esfuerzo, estudio o instrucción de conocimientos. En este sentido, algunos defenderán que *La escuela no es un parque de atracciones*, sino un lugar que brinda oportunidades de vida reales.²⁷²

Escolares sensibles y motivados

Las prácticas que se recomiendan desde la psicología para llevar una vida plena y feliz impactan no sólo en la experiencia del estudiante, sino también en la de los profesores. Por eso, la función de los profesores se desplaza del control de las actividades, de las clases y la preparación de los exámenes, a la organización del medio y a la creación de un ambiente adecuado para la infancia. Esta organización pretende despertar el interés, la motivación y la experimentación de los estudiantes quienes, con el acompañamiento brindado, pueden dirigirse confortablemente a los objetivos escolares establecidos.

Los maestros, por consiguiente, no tienen un papel principal en la escuela y su tarea puede describirse como ausencia de intervención o como pedagogía negativa. Posición que destaca la agencia del estudiante, abriéndole la posibilidad de conducirse únicamente a través de sus propios impulsos y tendencias, ajeno a la influencia perjudicial que, en ocasiones, representa el adulto.²⁷³ Así, el trabajo docente se complementa con el desarrollo de una disciplina interior o autodisciplina por parte de los estudiantes, dejando de lado el tiempo y el espacio disciplinarios de la escuela. Por eso, uno de los objetivos escolares es que la disciplina sea impuesta por los propios estudiantes y que sea objeto de reflexión. Es decir, que los estudiantes no se limiten a seguir unas normas autoimpuestas, sino que puedan justificarlas y modificarlas.

Cuestionamiento educativo de los discursos terapéuticos

Aunque son muchas las bondades que surgen al considerar la escuela como el lugar de la construcción de personalidades equilibradas y felices, también existen gran cantidad de críticas que se preguntan por el papel verdaderamente educativo de los discursos

²⁷² Esta idea es primordial en los discursos atencionales sobre la escuela, presentados en el *Capítulo II.5.2*.

²⁷³ Sin embargo, el maestro sigue existiendo. Su figura, aunque secundaria, cuenta con dispositivos sutiles de control que le permiten interpretar lo que ocurre en el grupo de estudiantes e intervenir en algunos casos (Bárcena y Mélich, 2014). Aunque el grupo de estudiantes es un catalizador y regulador de tensiones, y refuerza la imagen de cada alumno y apoya su crecimiento, la figura del maestro es capital para que cada estudiante pueda aprender a expresarse libremente en un ambiente de autonomía.

terapéuticos. Estas críticas resaltan, sobre todo, las distinciones entre las escuelas y otras instituciones que garantizan y promueven la salud mental.

Además, plantean la duda de que la escuela debe enfocarse en el bienestar personal y social, ya que esto podría ser incompatible con la formación de los estudiantes. Al poner demasiado énfasis en la individualidad y la voluntad de los estudiantes, existe el riesgo de que surja el egoísmo y se pierdan oportunidades para introducir a los estudiantes en el mundo y brindarles una formación adecuada.²⁷⁴ Buena muestra de ello es que,

Las débiles expectativas cognitivas, las desigualdades muy acusadas entre alumnos y establecimientos, reforzadas por la práctica de la elección de las materias, y el deterioro del ambiente en numerosas escuelas y clases, desembocaron en una degradación de la escuela pública y en una valorización paralela de las escuelas privadas más orientadas hacia las enseñanzas académicas. (Laval, 2004, p. 263)

Las características escolares de los discursos terapéuticos —la ausencia de intervención, la difusión de los objetivos escolares, la presencia del juego y la diversión— amplían las diferencias sociales entre los estudiantes; la escuela, en lugar de ser un lugar de igualdad en el trato, en la atención y en los objetivos, se convierte en una instancia diferenciadora (Luri, 2020). Por eso, la desigualdad de conocimientos deviene una de las razones principales para poner en duda los discursos terapéuticos sobre la escuela.

Los discursos psicológicos sobre la escuela acentúan la figura del estudiante como centro del proceso educativo. Por eso, se enfocan en la personalización, en la preocupación real por la persona que aprende, y defienden sus propuestas prácticas en virtud del carácter científico de la psicología. El conocimiento psicológico, sin embargo, se refleja de manera distinta en los *discursos cognitivos* y en los *discursos terapéuticos*. Dos discursos

²⁷⁴ Las prácticas escolares inciden en la percepción y en la construcción del mundo, de los saberes y sujetos. Las propuestas metodológicas personalizadas pueden llevar a una percepción del mundo fragmentada, a una pérdida del sentido histórico y de la memoria histórica, a una ruptura del tiempo y de la sociedad como un continuo (Varela, 1995). Esto porque la visión del conocimiento como una cuestión únicamente individual, de construcción personal, deja de estar atada a una estructura compartida. El egoísmo desarticula la construcción de conocimiento común.

disonantes e incluso contrarios cuando refiere a la función de los profesores, a la libertad de los estudiantes y a los objetivos escolares.

La psicología proporciona gran cantidad de conocimiento a la educación. Desde la neurociencia, pasando por las corrientes cognitivo-conductuales, la psicología psicoanalítica o las aproximaciones a la psicología social, todas estas corrientes psicológicas ofrecen recomendaciones prácticas para la escuela. Los discursos escolares que se nutren de estas corrientes las reciben como conocimiento cierto y útil en todos los casos, por lo que toman las descripciones que se dan en el ámbito de la psicología —entre las cuales, además, hay cierta pugna— como prescripciones educativas. A nuestro juicio, estas aproximaciones confunden el objeto psicológico con el educativo que, aunque puede ser compartido en algunos casos, tiene finalidades diferentes. Es por eso que el contexto escolar actual tiende a inundarse con explicaciones, expresiones y prácticas de los discursos psicológicos.

5.5. Discursos de la desescolarización

Los discursos de la desescolarización critican la institución escolar y, afirmando que no todo tiempo pasado fue mejor (Holt, 1982), anuncian la desaparición de la escuela como un acontecimiento esencial para el progreso social y humano. Pues para estos discursos la escuela es incapaz de proporcionar las oportunidades educativas prometidas a la creciente población. Y tampoco puede seguir el ritmo acelerado de transformación de la sociedad y la tecnología.

La caracterización de la escuela es, paradójicamente, el punto de partida de los discursos de la desescolarización, en los que generalmente se destacan las prácticas y los ideales escolares para mostrarlos como imperfectos e inalcanzables y se llega, finalmente, a la conclusión de que lo mejor para todos es que dejen de existir. Las razones por las que creen que esto es así son múltiples y las detallaremos en lo que sigue.

5.5.1. Buenas intenciones y limitaciones de la escuela

Para los discursos de la desescolarización la existencia de la escuela es la constatación de las buenas intenciones de la sociedad. Su existencia se debe, por un lado, a las promesas que intenta cumplir y, por otro, a las estructuras sociales que la sustentan. Por esta razón, aun cuando se sabe que la escuela es prácticamente incapaz de formar futuros ciudadanos, sigue intentándolo y es respaldada para ello por las demás instancias sociales. Sin embargo, la escuela es, desde los discursos de la desescolarización, valorada según sus resultados y sus prácticas reales.

Son cuatro las funciones sociales compartidas por todas las escuelas: la custodia, la selección del papel social, la doctrinaria y la educativa (Reimer, 1974). Las funciones mencionadas constituyen el inicio de la crítica a la necesidad de que haya escuelas para formar a las personas, ya que buscar cumplir todas ellas al mismo tiempo resulta educativamente ineficaz y demasiado costoso.²⁷⁵ La complejidad de las intenciones termina haciéndola inviable y la escuela hace lo que puede con los recursos que tiene.²⁷⁶

²⁷⁵ Además, la intención de que la escuela persiga «la combinación de estas funciones es también la que tiende a hacer de la escuela una institución total; hizo de ella una institución internacional; hace de ella un instrumento de control social eficaz» (Reimer, 1974, p. 31).

²⁷⁶ La escuela es, para los discursos de la desescolarización, una institución que hereda únicamente la función disciplinaria de los educadores griegos y deja de lado la guía y la preparación intelectual. En *La*

En sus intentos de cumplir con todas las funciones sociales la escuela se construye como un lugar artificial que se aleja del mundo real. La escuela institucionaliza la infancia, especificando las edades de asistencia, los tiempos, los objetivos y los métodos a seguir; con ello, crea funciones y roles que antes no existían.²⁷⁷ Esta es una de las razones por las cuales la escuela se considera creadora de realidad social (Gimeno, 2003). Una realidad que otorga poder a la escuela, pues determina una forma de ser, de pensar y de organizar la sociedad.

En muchas ocasiones, por eso, la asistencia a la escuela significa abandono de la vida tradicional. Para las clases populares, sobre todo, escolarizarse supone una transformación tan grande como la de mudarse a otro lugar, sustituir el tipo de trabajo — las cargas físicas por el trabajo intelectual— y adquirir nuevos hábitos de alimentación, vestimenta y costumbres. Por eso, ir a la escuela es también volverse ajeno a las tradiciones familiares y revisarlas con ojo crítico. De ahí el desdén que existe por aquellos que han podido asistir a la escuela, a quienes se les mira y se les considera extraños en su propio pueblo.²⁷⁸ En este sentido, la escuela presenta una creciente separación con el resto

escuela ha muerto, Reimer (1974), afirma que antes de las escuelas los esclavos griegos cuidaban a los jóvenes en recorridos y en excursiones por la ciudad. Otros hombres disciplinaban sus habilidades en la práctica de armas y otros, los expertos, los preparaban para cuestiones de política, ética y filosofía. Aquellos que se dedicaban a la disciplina fueron quienes sobrevivieron en la creación de la escuela (pero con contenido diverso), mientras que los otros dos roles se distorsionaron al incorporarse en la escuela: el cuidador sólo velaba por la seguridad de los estudiantes y los expertos dejaron de recibir y responder preguntas y se convirtieron en quienes las realizan.

²⁷⁷ Tanto es así que se habla incluso de que los niños son una creación de la escuela. La infancia aparece en el momento de la aparición de las escuelas y se relaciona con el tiempo libre, es decir, con el tiempo que da la escuela y se aleja de la productividad y de la mayoría de edad. La escuela también es vista como una institución que libera a la mujer moderna del cuidado de su hijo. En palabras de Reimer, sin embargo, es una liberación de la madre a partir del encarcelamiento del hijo y del encadenamiento de sus padres a empleos que les permiten mantener la existencia de la escuela. Una liberación, pues, sólo aparente de las funciones, puesto que priva de libertad a los niños en la escuela y se obliga a los adultos a sustentar las posibilidades de existencia de dichas cárceles.

²⁷⁸ Una especie de ‘alienación’ sufrida por aquellos que han aprendido cosas que no concuerdan con las necesidades e intereses cotidianos de las personas. Un claro ejemplo lo encontramos en Tolstoi (2017) en el texto de *Yasnaia Poliana*.

de la vida. Una separación que se ensancha cada vez más con las prácticas, los contenidos y los ideales escolares, hasta alcanzar un abismo insalvable (Illich, 1974).

Es paradójico como la escuela se separa de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, está íntimamente vinculada a la sociedad. En los discursos de la desescolarización se afirma que la escuela tiene el monopolio mundial en términos sociales, pedagógicos y laborales porque los títulos y los diplomas se vuelven indispensables para la obtención de un empleo y para el acceso a cargos políticos y públicos. Este monopolio convierte a la escuela en la empresa más grande del mundo, incluso más que la agricultura, la industria o la guerra (Laval, 2004).

La educación es más que la escuela

La educación es mucho más amplia que el aprendizaje o la instrucción que pueden ofrecer las escuelas. Aunque se haya asignado a la escuela las funciones de transmitir las tradiciones y valores de la cultura, familiarizar a los estudiantes con el mundo en el que viven y prepararlos para el trabajo y el éxito (Holt, 1982), no todas las escuelas son capaces de cumplir con estas funciones en su totalidad. Estas tareas son tan amplias que la escuela no ha podido nunca realizarlas bien, por lo que han sido desempeñadas por la propia comunidad y por instituciones como la familia.

Es por esta razón que los discursos de la desescolarización pretenden que las escuelas se conviertan en lugares diferentes, es decir, que desaparezcan tal cual las conocemos actualmente. Y se proponen como instituciones centradas en la libertad y en el vínculo con la cotidianidad: lugares a los que se asiste por voluntad propia y que permiten cubrir las necesidades intelectuales y formativas que cada persona considere pertinentes.

5.5.2. Características de los discursos de la desescolarización

Los discursos de la desescolarización rechazan la escuela, pero no como una necesidad formativa, sino como lugar, espacio y experiencia, por lo que buscan eliminar lo escolar del vocabulario y el horizonte formativo. Los argumentos utilizados atacan diferentes frentes: el sistema educativo en general, la metodología escolar, el currículo y la organización de la escuela, las consecuencias negativas que tiene para el niño y las dificultades de los profesores. A continuación, detallamos estas cuestiones.

La escuela: una historia de dominación

El mayor problema de la escuela es el sistema educativo en que está inmersa y no las relaciones individuales o las dinámicas específicas. Esto es así porque la historia del sistema institucional en general, y de la escuela en particular, es una historia de dominación. Según los discursos de la desescolarización, la escuela se aleja de la democracia al ofrecer una atención diferencial a las personas, quienes, a su vez, se vuelven dependientes de la institución.²⁷⁹ La dependencia de la escuela resulta de la incapacidad de pensarse sin ella. De ahí que, con razón, se afirme que «Las escuelas son en sí mismas instituciones dominantes y no redes que ofrezcan oportunidades» (Reimer, 1974, p. 107).

En este sentido, las instituciones escolares modernas cumplen las funciones de mantener y justificar una jerarquía del privilegio (Bourdieu y Passeron, 2004). La escuela no es la excepción: cumple un papel especial en la perpetuación de las estructuras sociales al iniciar a los estudiantes de cada generación en los mitos de cada sociedad. En nuestro caso, la escuela inicia a los estudiantes en los mitos de la producción y el consumo.²⁸⁰ Mitos que cobran sentido en una sociedad que es aparentemente para todos y donde la escuela tiene el papel de especializar, seleccionar y moldear aquellas personas que pueden aportar más valor. Un valor que es recompensado en términos de privilegio y poder y que tiene una finalidad organizativa en la sociedad.

Así pues, la dominación de la escuela pasa por instaurar unos mitos, unas finalidades o unas promesas de la escuela que, al no llevarse a cabo en su totalidad, son parcialmente verdaderas. Tal es el caso de la libertad, de la igualdad de oportunidades, de la eficacia y del progreso.²⁸¹ Estos mitos escolares se extienden a toda realidad educativa y son

²⁷⁹ En las instituciones, la atención diferencial a los usuarios vincula el valor recibido con lo que paga o con quién es (Reimer, 1974). La institución ofrece así un servicio que no es verdaderamente público o útil, sino que es selectivo y excluyente. A esto se le suma que, como las instituciones están tan extendidas en la sociedad, las personas se identifican con la necesidad del producto institucional y no pueden pensarse a sí mismas sin la institución.

²⁸⁰ Esta iniciación convierte los bienes, los servicios e, incluso, el conocimiento, en mercancías. Una denuncia al funcionamiento mercantil de las instituciones escolares que no sólo es realizada desde los discursos de la desescolarización, sino también desde los discursos atencionales sobre la escuela.

²⁸¹ La libertad parece ser sólo posible para algunos pocos y privilegiados; la igualdad de oportunidades aparece como una pequeña posibilidad en un mundo de desigualdad obligatoria; y la eficacia y el progreso

necesarios para mantener una actitud dócil en quienes forman parte de las escuelas. Unas actitudes que dan pie a unas formas de trabajo y a unos ideales compartidos que perpetúan, a su vez, la existencia de las escuelas y la desigualdad.²⁸²

Por eso el privilegio, una vez asumido gracias a la educación escolar, conduce, por un lado, al elogio de la escuela y, por el otro, al miedo paralelo de perderla como institución. Porque su caída o desestabilización supone la pérdida de las bases del privilegio mismo. Perder la escuela sería perder las bases que sustentan el privilegio. Dejar de lado los exámenes o las calificaciones, por ejemplo, implicaría desestabilizar el fundamento mismo sobre el que se apoya la selección de talentos y la distribución de los roles sociales.²⁸³

Los peligros de las escuelas

Las críticas a la escuela son variables en torno a sus temas, preocupaciones y consecuencias. Sin embargo, pueden entenderse a partir de dos tendencias que, aunque parezcan contrarias, están íntimamente vinculadas. Por un lado, la crítica a la descontextualización que supone la escuela y que lleva a que los estudios sean obsoletos en el mismo momento en que se termina la carrera. Así, la ausencia de utilidad y de concreción de los contenidos y las prácticas escolares se convierte en un obstáculo para la educación que busca preparar a los estudiantes para actuar y vivir en la sociedad circundante (Illich, 1974).²⁸⁴ Y, por otro lado, la crítica a la escuela advierte el peligro de

son ideologías que no consideran los límites, aun sabiendo que la población y la naturaleza humana son finitas (Reimer, 1974).

²⁸² Estas ideas tienen peores efectos en las clases no privilegiadas, en donde la dominación es más aguzada y se acompaña con la desventaja de la cultura del silencio y de la creencia en la magia (Freire, 2004).

²⁸³ La existencia de instancias escolares como los exámenes es intrínseca a la existencia de la escuela. Por eso, y por la extensión de las instituciones educativas, es imposible pensar en la sociedad sin los exámenes, aun cuando no surja nada bueno de ellos. En los discursos de la desescolarización los exámenes se consideran una tiranía, una herramienta de validación en la producción en serie de la educación. Las escuelas ya no usan la potencia formativa que los exámenes podrían tener y, más bien, los usan como objetivos escolares y como forma de garantizar una estructura de privilegios (Holt, 1982).

²⁸⁴ Sin embargo, este objetivo no es compartido desde todas las concepciones escolares. Por ejemplo, los discursos atencionales de la escuela afirman que la función de la escuela no sólo es la preparación para el trabajo y para la vida, porque para eso ya existen otro tipo de entidades y lugares más eficientes y

que las escuelas se estén convirtiendo en fábricas de aprendizaje. Es decir, en lugares donde sólo importa lo que aprendan los estudiantes y donde se olvidan otras dimensiones humanas. La escuela debe proporcionar, pues, formación personal y en valores, desarrollo y práctica de habilidades, educación en el sentido de vida, etc.

Desde estas dos posiciones críticas los discursos de la desescolarización proponen que la educación se amplíe hacia el ámbito de la habilidad y de la vida cotidiana (Reimer, 1974). Esto implica contextualizar la escuela alrededor de las inquietudes formativas y pragmáticas de los estudiantes. Porque con ello se evitaría que los estudiantes olviden lo estudiado por falta de relevancia o utilidad. Pero más allá de esta ventaja, la apertura de la escuela a la vida implica reconocer la autonomía de los estudiantes. La estructura cerrada de la escuela amplía la infancia de los estudiantes, limitando su autonomía en todas las esferas de la vida —económica, política, social y laboral—, pues ser estudiante significa que ‘aún no se está preparado para la vida’.²⁸⁵

Según los discursos de la desescolarización los estudiantes sufren con mayor intensidad las consecuencias de una institución nefasta, poco funcional y perjudicial. Y, por eso, son quienes más se beneficiarían de abolir las escuelas. En primer lugar, porque daría a los estudiantes la posibilidad de atender lo que ocurre a su alrededor e interesarse por las cuestiones de la vida cotidiana que despiertan su curiosidad.²⁸⁶ En segundo lugar, porque permitiría a los estudiantes ser activos en su propio proceso de aprendizaje. Por eso, los discursos de la desescolarización destacan y critican el control sobre los cuerpos que

provechosos que la escuela. Múltiples perspectivas sobre las finalidades escolares se encuentran en el *Capítulo II.4.1 Funciones y finalidades de la escuela*.

²⁸⁵ La escolaridad es un límite para las actividades como el voto, el trabajo, la contratación laboral y otros privilegios y protecciones constitucionales (Reimer, 1974). Y el estudiante es tratado como un menor de edad, sin importar su edad real. Esta perspectiva tiene implícita la crítica de que la escuela es cada vez más amplia (en el sentido de que cada vez un mayor número de personas pasan más tiempo en ella) y, por eso, puede entenderse como una institución total. Es decir, como una institución social en la que se controla la vida de los internos (como también el ejército, las prisiones o los asilos), tal y como lo remarcó Foucault (2002) en sus análisis de las relaciones de poder en las instituciones.

²⁸⁶ Desde la perspectiva de los discursos de la desescolarización la curiosidad de los estudiantes queda aplacada por las respuestas consecutivas del maestro en ausencia de preguntas ‘pertinentes’ por parte de los estudiantes, así como por la dinámica típicamente escolar que supone que es más importante lo que el profesor tenga que decir que la propia palabra del niño.

precede al control sobre lo que los estudiantes piensan y lo que desean (Reimer, 1974). Tanto es así que, para Holt (1982):

Si un espía enemigo venido del espacio exterior estuviese planeando apoderarse del planeta Tierra y su estrategia consistiera en preparar a la Humanidad para esta invasión convirtiendo los hijos de los seres humanos en los entes más estúpidos que fuese posible, no podría encontrar mejor forma de hacerlo que exigirles, durante varias horas al día, que se mantuviesen quietos y callados. (26)

Para los discursos de la desescolarización la escuela es un lugar de dominación.²⁸⁷ Pues no ha podido, a razón de sus prácticas, respetar la realidad y las necesidades de los estudiantes.²⁸⁸ Los profesores tampoco han podido tratar a los estudiantes como seres humanos sensatos y responsables y se han encargado de desconfiar de ellos y determinar lo que deben hacer, obviando que se trata de personas y no de objetos (Holt, 1982).

Sin embargo, los discursos de la desescolarización no culpan a los profesores de las consecuencias negativas de la escuela. El funcionamiento del sistema escolar es perverso y lleva a que cada una de las personas que participa de él sea, en cierto sentido, una víctima. Por eso, la escuela debe abolirse no sólo por las consecuencias negativas que tiene para los estudiantes, sino también para los profesores. La escuela limita la libertad de enseñanza, todas esas propuestas de trabajo que se salgan del currículo establecido y del ejercicio marcado de la profesión.

La propuesta de la desescolarización

Los discursos de la desescolarización proponen eliminar la escuela y, con ella, todas las consecuencias negativas esta produce sobre los estudiantes, los profesores y la sociedad

²⁸⁷ La realidad escolar es cruda e inconcebible, tanto que se compara las jornadas escolares y los deberes para la casa con las arduas jornadas laborales de los niños en la Revolución Industrial; la escuela, que debe proteger a los niños de la explotación laboral, es hoy, sin embargo, la principal fuente de explotación infantil (Holt, 1982).

²⁸⁸ Creemos necesario resaltar este argumento, aunque lo retomaremos más adelante. Referirnos al respeto aquí es importante, pues desde cada uno de los discursos se obtiene una visión de lo que consideran valioso y, consecuentemente, respetan. Por eso, puede configurarse una educación moral particular alrededor de cada uno de los valores, prácticas e ideales que promulgan. En el caso del discurso de la desescolarización, tal y como se puede comprobar, se denuncia la falta de respeto por el futuro de los estudiantes y se culpa a la escuela por ella.

en general (Illich, 1974). Esta propuesta se basa en dos ideas principales: el libre acceso a la información y la responsabilidad compartida de la educación.

En el primer caso, la idea es reemplazar la escuela por una red de profesores y por el libre acceso a la información.²⁸⁹ De esta manera, esperan poder compartir y desarrollar habilidades de manera voluntaria y autónoma, contando con el apoyo necesario por parte de los expertos. Los profesores serán personas que no sólo tienen conocimiento en el ámbito de estudio, sino también en el aprendizaje de las personas (Reimer, 1974). Pues de esta manera podrán acercar el conocimiento de las disciplinas a las personas que así lo quieran y personalizar sus rutas de aprendizaje. Además, las redes de conocimiento estarán en constante cambio y vinculadas a los cambios de la sociedad para que sean útiles, pertinentes y valiosas para la comunidad.

En el segundo caso, se parte de la idea de que la ciudad es el principal ambiente educativo de los estudiantes y que las relaciones que estos establecen con diferentes personas de su cotidianidad son potencialmente educativas. Por eso, los niños deben tener vínculos y conversaciones con diferentes personas adultas, más allá de sus padres y profesores. La comunidad se convierte en educadora y la responsabilidad se comparte entre todas las personas. Así, los recursos educativos se vuelven más elásticos e incluyentes, ampliando la escuela a «madres, padres, hijos, amantes y todas las otras personas que distinguen a los seres humanos de los bípedos implumes» (Reimer, 1974, p. 135).

Las propuestas de los discursos de la desescolarización no son claras en el momento de pasar a la acción. Porque el ejercicio de tomar, desde diferentes ámbitos y perspectivas, todas las críticas que se le hacen a la escuela y dirigirlas hacia una institución con un fin noble como la escuela es relativamente sencillo. La dificultad se encuentra en reconfigurar socialmente los ideales y las pretensiones que ella encarna, llevándolas a cabo realmente; pues, aunque se quiera hacer desaparecer la escuela a razón de sus malos resultados —comparándola con ideales tal vez demasiado extensos e inabarcables para su condición de institución—, las propuestas realizadas parecen querer instaurar un nuevo sistema escolar. Cualquier reorganización de lo educativo que incluya sus características

²⁸⁹ La propuesta de la desescolarización, pues, resalta la importancia de los profesores. Los identifica como una profesión necesaria y valiosa por la potencia que tiene para formar a los estudiantes y para acompañar el aprendizaje. Sin embargo, los entiende en un contexto ampliado de la vida y no como parte de una institución reglada como lo es la escuela.

—estudiantes, profesores, contenidos, evaluación, tiempo y espacio— termina adquiriendo una forma escolar; no en vano en nuestra investigación se presentan estas características como elementos esenciales de la escuela.

Los discursos de la desescolarización recogen diversas críticas pedagógicas, sociales, psicológicas y políticas dirigidas a la educación y las enfocan exclusivamente en las escuelas. Debido a esto argumentan que la institución escolar ha fracasado y proponen, con desesperanza y pesimismo, su abolición. Esta propuesta radical surge cuando se atribuyen a la escuela todos los males de la educación y de la sociedad. Acompañando esta actitud revolucionaria se encuentra un pesimismo que, a diferencia de los discursos reaccionarios sobre la escuela, sugiere la incapacidad de la escuela para preparar a las personas para un aprendizaje continuo y una vida significativa. Estos discursos están en consonancia con ciertos argumentos utilizados por algunas propuestas pedagógicas alternativas, como el *homeschooling* o la Ciudad Educadora, que promueven nuevas formas escolares.

6. Concepción antinómica de la escuela

En la segunda parte de la tesis nos hemos dedicado a esclarecer la definición de la escuela desde dos perspectivas principales: la caracterización de sus elementos y de los discursos contemporáneos que concretan dichos elementos. En este capítulo relacionamos estas dos perspectivas y establecemos, a partir de ellas, unas antinomias escolares.²⁹⁰

La ambivalencia de la realidad escolar

Las antinomias educativas, tan mencionadas en la pedagogía y en la teoría educativa, muestran la tendencia bipolar de la educación y su carácter ambivalente, haciendo evidentes los problemas estructurales en forma de contradicciones internas.²⁹¹ En otras palabras, la esencia misma de realidad puede verse reflejada en las antinomias y, por eso, parece no haber forma de aclararse en los temas básicos de la educación (Quintana, 1988). De ahí que la comprensión de la escuela requiera de la enunciación de sus antinomias.

Las múltiples contradicciones entre concepciones pedagógicas opuestas, entre visiones individuales y sociales, entre autoridad y libertad y entre exigencias racionales y afectivas son ejemplo de este carácter antinómico. La realidad educativa y escolar no puede estructurarse de modo armónico, absoluto y evidente, sino que implica unas contradicciones internas que ponen en duda cualquier proyecto pedagógico. Por eso, la

²⁹⁰ Proponemos la comprensión de la realidad escolar a través de antinomias que parten de las posibles finalidades o fines de la escuela, de la caracterización de su tiempo y de su espacio, de los roles y las tareas de los profesores y los estudiantes y de la comprensión de las materias y el enfoque de las prácticas escolares. Es decir, son antinomias que especifican las características escolares y permiten a los discursos un diálogo en términos similares. Nuestra propuesta ejemplifica, acota e integra algunas de las antinomias que José María Quintana presenta en *Teoría de la educación* (1988).

²⁹¹ En la línea de la visión antinómica de la realidad muchos autores conciben el tiempo y la sociedad como una dialéctica, como una superación continuada de contradicciones a través de una síntesis. Este enfoque, principalmente hegeliano, da cuenta de una forma particular de acercarse al conocimiento de la realidad. Una visión que, en la realidad educativa, supone una forma bastante habitual de comprender la pedagogía. Algunos autores como Mantovani (1972), Palacios (1979), Quintana (1988) y Asensio (2010) hacen especial énfasis en la dualidad de las concepciones, ideales, finalidades y valores que la educación representa históricamente.

visión antinómica de la realidad permite superar las antinomias, estableciendo posibles soluciones a los problemas de la pedagogía a través de actitudes integradoras (Palacios, 2004).²⁹²

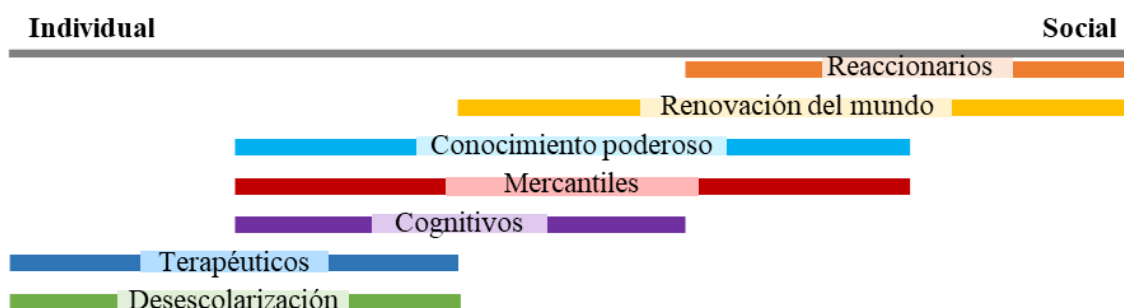
A continuación, presentamos nuestra propuesta antinómica.

²⁹² En el caso de la presente tesis, la actitud integradora y la metodología dialéctica nos llevan a proponer e interpretar las antinomias escolares. Antinomias que, en primer lugar, muestran el abanico de ideas que conforman los discursos actuales sobre la escuela y, a la postre, sirven como base para la reflexión del respeto como un valor esencialmente pedagógico (en la *Parte III*).

Cada antinomia inicia con una gráfica que muestra el continuo existente entre dos elementos contrarios. En diferentes partes del continuo se sitúan los *Discursos sobre la escuela* (presentados en el *Capítulo II.5*), dependiendo de su tendencia hacia uno u otro extremo (algunas veces en el medio). Proponemos esta herramienta visual para comparar los discursos entre sí y para encontrar posibles puntos de diálogo. En algunos casos, los discursos están claramente polarizados hacia alguno de los lados y, en otros, dada la amplitud de los discursos, es difícil identificar la tendencia (y situados, por tanto, en un punto medio). Queremos destacar que en ninguno de los casos nuestra propuesta es definitiva, sino que busca mostrar la tendencia de los discursos según los argumentos que los componen.

6.1. Antinomias sobre las funciones y finalidades de la escuela

1ª Antinomia: *Los fines de la escuela tienen un enfoque individual o social.*



Esta antinomia se basa en los fines de la escuela. Es decir, en si estos se dirigen a formar al individuo para el grupo o si, más bien, el grupo está para el individuo (Quintana, 1988).

A. Enfoque individual:

La primera alternativa se da cuando los objetos de la escuela y las finalidades se establecen para cumplir criterios personales. Es decir, cuando el punto de partida y de llegada es la persona, su subjetividad, tendencias, valores y deseos. En este enfoque la importancia la tiene el individuo y no sus deberes con el grupo o con la sociedad. Es por esto que en algunos discursos de la escuela —como los psicológicos, por ejemplo— esta postura tiende hacia el egoísmo y el aislamiento.

El carácter individual de la educación implica, de cierta manera, una vuelta a las características de la pedagogía clásica: «Salvo en contadas excepciones (Platón, Aristóteles en algunos aspectos, y los utópicos renacentistas), cabe decir que toda la Pedagogía clásica ha tenido un enfoque individualista (la sensibilidad y el interés por lo social es de la época contemporánea)» (Quintana, 1988, p. 246). Así, la postmodernidad se repliega de nuevo sobre el individuo, dándole toda la importancia y, por eso, la educación es concebida como una acción intencional de desarrollo y perfección personal.

Los discursos *terapéuticos* y los de la *desescolarización* pueden encontrarse en este lado de la antinomia. Ambas son posturas que enaltecen la individualidad de la persona, así como sus posibilidades y características diferenciales. Los discursos *terapéuticos* se centran en los elementos psicológicos que hacen a cada persona única y con un camino singular hacia el bienestar y la felicidad. En el caso de los discursos de la

desescolarización, el enfoque individual se dirige hacia la autoformación, hacia la toma de decisiones y hacia la construcción de un proyecto educativo que cubra las necesidades personales.

B. Enfoque social:

El enfoque social de la escuela es contrario al anterior porque supone un carácter común y grupal de los objetos y las finalidades escolares. Así, aunque involucren inevitablemente al individuo, su punto de partida y finalización traspasa las exigencias personales. De este modo, la escuela se establece para la sociedad y el individuo se pone al servicio de la comunidad; esta es una posición que huye del egoísmo y se desborda por el lado contrario. Por eso, el enfoque social extremo considera al individuo únicamente por y para el grupo y a la escuela como una herramienta para subordinar las necesidades propias a las exigencias de la colectividad (Quintana, 1988).

Del lado social de la antinomia se encuentran los discursos *reaccionarios* sobre la escuela que, aunque pretenden la educación del individuo, ponen el énfasis en criterios sociales—incluso políticamente decididos— sobre lo que la escuela debe ser. De ahí que el individuo tenga poco que decir sobre las finalidades establecidas por una comunidad.

Además, aunque por razones diferentes, los discursos *atencionales de la renovación del mundo* también se decantan hacia este lado de la antinomia. En este caso, las decisiones sobre la escuela se dirigen a la transmisión y, como su nombre indica, a la renovación de un mundo que es común y sobre el cual se tiene una responsabilidad. Por eso, la escuela tiene la gran tarea de conservar lo social.

C. Medio:

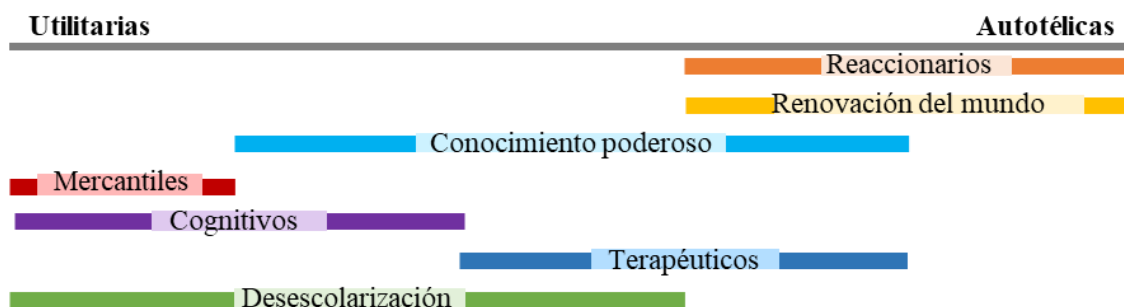
Los discursos en los que ambos criterios se vuelven relevantes o toman posiciones necesarias son los *atencionales del conocimiento poderoso*, los *mercantiles* y, tendiendo un poco hacia lo individual, sin ser excesivo, los discursos *cognitivos*. A continuación detallamos las cuestiones por las cuales se sitúan en un punto medio.

En primer lugar, los discursos del *conocimiento poderoso* se encuentran en un punto intermedio al apuntar primero al nivel individual y, posteriormente, al social. Desde esta perspectiva, la adquisición de conocimiento empodera a las personas dándoles las herramientas para una consecuente mejora en la sociedad (Luri, 2020). En la escuela quedan, por tanto, representados los dos polos de la antinomia como objetivos educativos.

En segundo lugar, los discursos *mercantiles* sobre la escuela obedecen a criterios sociales del mercado y de la economía, al mismo tiempo que optan, desde el punto de vista del consumidor, por un enfoque individual. Así, los objetivos de aprendizaje están marcados por intereses sociales que, a su vez, requieren del desarrollo de la ‘marca personal’.

Finalmente, los discursos *cognitivos* también pueden ubicarse en el medio de los polos de la antinomia. Éstos se basan en el conocimiento psicológico que estructura los procesos y los métodos de aprendizaje. Por eso, los criterios escolares tienen una doble vía: son comunes a los individuos —por sus pretensiones universales o de describir el desarrollo humano— y son personalizados para que cada individuo, con sus particularidades, pueda seguirlos. Combinando, de esta manera, los enfoques sociales e individuales.

2ª Antinomia: *Las finalidades escolares son utilitarias o autotélicas.*



La segunda antinomia presenta la doble naturaleza de las funciones escolares. Por eso, establece la diferencia entre los discursos que ponen las escuelas al servicio de la sociedad o de la cultura y los discursos que entienden la escuela como un fin en sí misma.

A. Finalidades utilitarias:

Las escuelas dirigidas a finalidades utilitarias son aquellas que cumplen una función de la cual se puede sacar provecho. En ellas, los estudiantes sólo llevan a cabo actividades que son útiles, que les sirven en el momento actual o en el futuro y que pueden trasladarse a su vida cotidiana y ser beneficiosas. En este caso, la escuela es un medio para otros objetivos o instituciones, un lugar de preparación para la vida y un espacio de capacitación. Por eso, los discursos sobre la escuela que tienden hacia este lado de la antinomia conciben la escuela como una herramienta, un utensilio, que tiene la sociedad para formar a los jóvenes para el futuro.

Tanto los discursos *mercantiles* como los *cognitivos*, tal vez los primeros más que los segundos, pretenden que el estudiante adquiera ciertas capacidades que le permitirán desenvolverse posteriormente en la sociedad y en el trabajo. Los discursos *mercantiles* tienden, sobre todo, a una funcionalidad económica y productiva hacia la que los estudiantes están abocados. En este sentido, la escuela permite la habilitación de capacidades y conocimientos que los estudiantes necesitan para ser personas de provecho, productoras y consumidoras (Rodríguez Neira, 1999).

Por su parte, los discursos *cognitivos* de la escuela están centrados en unos aprendizajes concretos. Es decir, en un proceso escolar que conduce a los estudiantes a recorrer un camino concreto y a obtener unos objetivos —sociales y culturales— previamente decididos; por eso, lo que no genera aprendizaje queda fuera de la escuela.

Los discursos de la *desescolarización* también tienden hacia finalidades utilitarias y lo hacen, sobre todo, por la crítica que realizan a la ausencia de resultados escolares y a las propuestas educativas inútiles. La educación, dicen, debe estar dirigida por necesidades, oportunidades de aprendizaje y motivaciones que surgen de los problemas de la vida cotidiana (Reimer, 1974); motivaciones que confirman que sólo lo útil debe formar parte de la propuesta escolar.

B. Autotélicas:

La tendencia contraria a la utilidad es la inutilidad, entendida desde el punto de vista de las finalidades en sí mismas.²⁹³ En este caso, la escuela se entiende como un lugar que es importante por sí mismo y no por un objetivo externo, un espacio que es valioso y que, aunque puede entregar valor, no es un medio. La escuela es creada por la misma necesidad de la escuela, por la *scholé* y por el estudio.²⁹⁴

Aunque parece imposible que la escuela se ubique totalmente en un punto de desinterés total y de ausencia de funcionalidades sociales o personales, hay discursos que defienden que éste es el carácter esencial de la escuela. Y que, por tanto, la escuela supone un tiempo, un espacio y unas tareas autotélicas.

Los discursos *reaccionarios* y los de la *renovación del mundo* parecen ubicarse en esta tendencia al defender actividades que tienen poca o nula utilidad fuera de la escuela, tal es el caso de los dictados, los exámenes, los momentos de lectura en voz alta o la declaración de poemas aprendidos de memoria. También valoran rutinas escolares como el timbre, el cambio de clase o la lista de asistencia que forman parte de una lógica interna de la escuela que no tiene sentido en ningún otro lugar. Además de lo anterior, los discursos de la *renovación del mundo* defienden la escuela como un tiempo libre y liberado en el que se hacen las cosas por la única razón de hacerlas —se practican, se

²⁹³ Sobre esta temática, el texto de Nuccio Ordine *La utilidad de lo inútil* (2013) nos presenta la inutilidad como sinónimo de ‘fin en sí mismo’, una reflexión que desde la educación nos conduce a aquellos discursos sobre la escuela que van en contra del neoliberalismo, la economía y la concepción de la escuela que se debe rendir a las obligaciones de otras instituciones.

²⁹⁴ Sobre el estudio como actividad o como práctica escolar dedicamos una antinomia más adelante (*4ª Antinomia*). En ella se presentan los tiempos y los espacios escolares como contrarios a la cotidianidad.

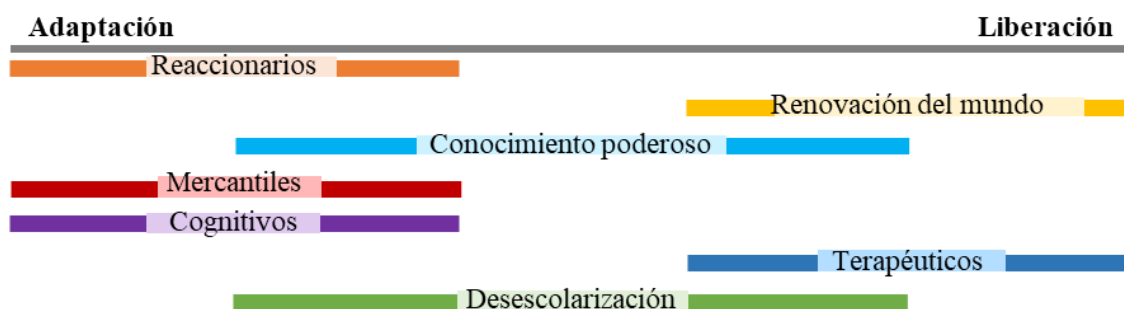
estudian y se ponen en medio—, con lo que muestran una clara posición de la escuela como fin en ella misma.

C. Medio:

El punto medio de esta antinomia significa otorgar importancia tanto a las actividades que persiguen una utilidad como a aquellas que se hacen con fin en ellas mismas. Es decir, que se reconoce que la escuela debe incorporar algunas finalidades externas y, al mismo tiempo, dejar espacio para ella misma. Los discursos *terapéuticos* sobre la escuela se ubican en este punto medio porque pretenden el bienestar y la felicidad, finalidades que suponen la realización de actividades autotélicas y productivas.

Por otra parte, los discursos del *conocimiento poderoso* tienden a ubicarse en el medio de esta antinomia. Se centran en considerar el conocimiento valioso por sí mismo y en la posibilidad que éste ofrece a los estudiantes para ampliar su universo mental; pero, sin olvidar que el conocimiento es poder y que permite salvar desigualdades, crear oportunidades de vida y mejorar la situación social, económica y política de una comunidad (Luri, 2020).

3ª Antinomia: *Los escolares deben adaptarse a la sociedad o se les brindan oportunidades de liberación y autonomía.*



La escuela se caracteriza por el ideal hacia el que encamina a sus estudiantes. Es decir, si es la responsable de introducir los nuevos a un mundo viejo —tomando la expresión arendtiana— moldeándolos para que continúen las formas de vida existentes o si, más bien, los anima a renovarlo, proponiendo sus propios criterios y reinterpretándolo a través del conocimiento adquirido. Esta antinomia se expresa, también, en la influencia educativa que la escuela tiene sobre el estudiante. Una influencia que supone la adaptación a las exigencias sociales o una acción liberadora del individuo que le permite ejercer su autonomía.²⁹⁵

Por lo anterior, esta antinomia muestra la posición ambivalente de las personas en el mundo. Ambivalencia que implica una adaptación a las condiciones externas o una derivación en el desarrollo de su originalidad personal (Quintana, 1988). Se trata, en definitiva, de una oposición entre lo que cada cual es y lo que se requiere o se impone dadas las circunstancias.

A. Adaptación:

Una de las tendencias de la escuela adapta a los escolares a la sociedad y al mundo en el que viven, lo cual implica criterios de tipo social, político y económico que son externos al propio individuo. El objetivo escolar de la adaptación parte de la idea de que el individuo mejor educado es aquel que está supeditado a las exigencias de valores e ideales

²⁹⁵ Un punto medio es necesario, como los otros casos, porque la adaptación total a los criterios externos podría caer en la manipulación o el dogmatismo y, por otro lado, es imposible una liberación o autonomía totales. La prudencia nos lleva, por definición, a un punto medio entre ambos polos de la antinomia.

sociales (Quintana, 1988).²⁹⁶ En consecuencia, adaptarse significa sacrificar los impulsos primarios y formar el carácter, lo que requiere de disciplina estricta y autocontrol (Tanner, 1991).²⁹⁷

La escuela que busca la adaptación impone estos criterios para darle forma a la educación. Por eso, los discursos *reaccionarios* tienden hacia este lado de la antinomia. Desde esta perspectiva, la escuela establece unos criterios culturales, unos valores y unos conocimientos que el estudiante debe aprender e incorporar a su individualidad para, con ellos, moldear su personalidad.

Los discursos *mercantiles* sobre la escuela se ubican, también, en las tendencias adaptativas. Como su nombre lo indica, se aproximan a las necesidades del mercado y del trabajo, buscando que los estudiantes se adapten a ellas.

En el caso de los discursos *cognitivos*, los modelos e ideales están marcados por la psicología, las fases del desarrollo y las etapas de aprendizaje. La escuela sitúa estos criterios como el itinerario que los estudiantes deben seguir para cumplir con los objetivos escolares. En otras palabras, los estudiantes deben adaptarse a ellos, a sus procesos y procedimientos.

B. Liberación y autonomía:

El polo opuesto de la antinomia se refiere a los criterios internos que guían la actividad escolar. Criterios que amplían el mundo de estudiantes y de profesores llevando a la reflexión, al cuestionamiento y a la construcción de la identidad.²⁹⁸ Desde esta perspectiva se dispone una escuela en la que la liberación y la autonomía de los estudiantes se

²⁹⁶ Estas tendencias pedagógicas están en la misma línea del orientalismo, el cristianismo, la educación inglesa clásica, el socialismo y el psicoanálisis, que identifican criterios racionales y objetivos para guiar la psicología individual hacia un sujeto ideal y educado (Quintana, 1998).

²⁹⁷ La adaptación es una tendencia marcada por la socialización, por el proceso de incorporar formas de vida comunes, externas y objetivas a la individualidad. Llevando a las personas a actuar de una manera coherente y ajustada a estas exigencias.

²⁹⁸ Si entendemos estos criterios en términos de liberación o de permisividad (de los impulsos, sobre todo afectivos, del estudiante) podemos entender este polo de la antinomia como cercano a la línea de las pedagogías expresionistas, vitalistas y creativas de la personalidad infantil. Sin embargo, con este detalle, la *Antinomia II* está más cercana.

establecen como metafinalidades educativas, como objetivos deseados en el proceso de escolarización.

Los discursos de la *renovación del mundo* se encuentran en esta tendencia porque acompañan a los estudiantes a conformar un criterio propio a través del conocimiento y del interés por el mundo. Para estos discursos son imprescindibles la autonomía y la libertad del estudiante con respeto a la sociedad, puesto que sólo así es posible entender la escuela como *scholé*.

Si bien los discursos *terapéuticos* sobre la escuela dan también importancia a la libertad y la autonomía, la entienden en un sentido diferente a los discursos anteriores. Para estos discursos significa que los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar por sí mismos y de decidir sobre su propio proceso educativo y vital porque sólo así se puede estar en camino hacia el bienestar y la felicidad.

C. Medio

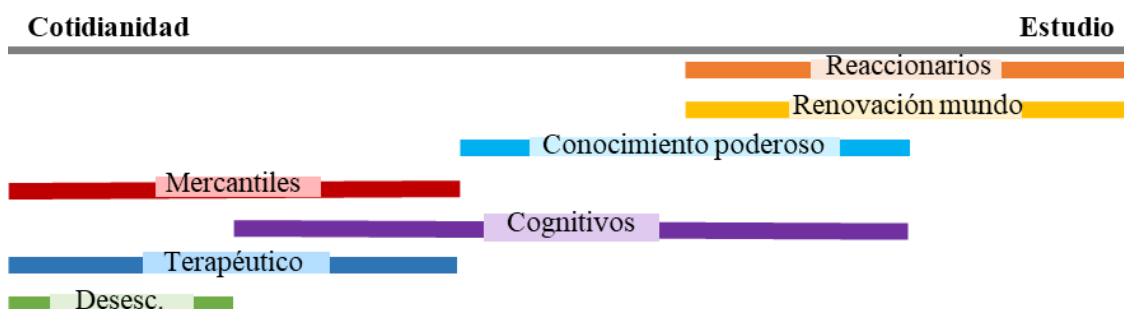
El punto medio ideal de esta antinomia buscaría que la persona lograra la adaptación a la sociedad, pero no en un grado tal que perdiera su individualidad y sus posibilidades particulares siendo sólo el reflejo de su entorno. Este equilibrio entre la adaptación y la liberación supondría que las personas desarrollaran un sello personal, pero no al extremo de convertirse en inadaptados (Quintana, 1988).

La búsqueda de este punto medio es lo que se propone desde los discursos del *conocimiento poderoso* que promueven el saber y las decisiones ilustradas de los estudiantes —de aquí su carácter adaptativo— para construir una visión crítica que amplía su individualidad y autonomía.

Finalmente, los discursos de la *desescolarización* pueden ubicarse en el punto medio de la antinomia porque buscan una formación útil para la vida. Una formación que satisface necesidades individuales —y, por tanto, socialmente coherentes— pero que depende enteramente de la decisión de las personas. Son la libertad y la autonomía personales las que abren las puertas a la adaptación.

6.2. Antinomias sobre los tiempos y los espacios escolares

4ª Antinomia: *La escuela se parece a la vida cotidiana o es un lugar de estudio.*



Esta antinomia sobre los tiempos y los espacios escolares declara dos formas contrarias en las que se puede estructurar la escuela, sus prácticas y sus contenidos. La escuela puede tener un carácter mundano y considerarse como un lugar de aprendizaje continuo, de detección de necesidades y de acciones encadenadas, o puede tener un carácter estudioso y considerarse como un lugar de estudio, de pausa y de interés genuino. En definitiva, esta antinomia separa en dos el tipo de acciones propias del tiempo y del espacio de la escuela.

A continuación, detallamos cada uno de los polos y las tendencias que los diferentes discursos sobre la escuela ocupan en el continuo formado entre ellos.

A. La escuela como vida cotidiana:

En este lado de la antinomia la escuela se establece con las mismas maneras, normas e ideales que la vida cotidiana. Una visión sobre la escuela que apremia la acción incesante de las personas en un contexto que no diferencia entre el espacio escolar y el no escolar. Por eso, lo que se hace en la escuela no se diferencia de lo que se hace fuera de ella; de ahí que las prácticas y actividades escolares sean aquellas que pueden reproducirse íntegramente —en sus funciones, contenidos y formas— en otros contextos.

Los discursos *mercantiles* tienden hacia este lado de la antinomia al introducir los criterios del mercado, de la empresa y de la economía en la escuela. Por consiguiente, la escuela se vuelve un lugar cotidiano y desaparece como entorno separado, difuminándose sus características diferenciales por su falta de utilidad.

Aunque por razones diferentes, los discursos *terapéuticos* de la escuela se ubican en esta tendencia. En ellos se proclama la actividad continua del individuo hacia el bienestar, una

actividad que sirve más allá de la escuela. Además, son discursos que rechazan la escuela como un lugar de estudio porque requiere de ciertas cualidades como el esfuerzo, el trabajo y la repetición que pueden ir en contra del bienestar inmediato, tachándose de innecesarias cuando la finalidad es la formación de personas felices y sin complejos.

Finalmente, las razones por las cuales los discursos de la *desescolarización* apoyan la visión cotidiana de los tiempos y espacios escolares son obvias. Abogan por una apertura total de la escuela y afirman la cotidianidad, criticando con sus argumentos la falsedad de la institución escolar.

B. La escuela como estudio:

De manera contraria a la cotidianidad, la escuela puede verse como un lugar de estudio. Como un espacio y un tiempo que implica pausar las actividades de la vida, dejar de actuar por un momento para pensar, para hacer las cosas con lentitud y para tener el tiempo suficiente para revisar y rehacer. Por esta razón, la escuela se establece siguiendo unos criterios y unas normas diferentes a la cotidianidad, características que posibilitan la actividad escolar esencial del estudio.²⁹⁹

Siguiendo los discursos escolares presentados, los *reaccionarios* se encuentran en este lado del continuo. La escuela es concebida en ellos como un tiempo dedicado al conocimiento y al aprendizaje, a la adquisición de normas y criterios que, por un lado, son diferentes a los de fuera de la escuela y, por otro lado, escapan de la utilidad inmediata requerida por la vida cotidiana.

De la misma manera, los discursos de la *renovación del mundo* siguen esta tendencia. Defienden que la escuela es un tiempo para el interés genuino y para la dirección de la atención. Es por eso que la escuela se define como un lugar de posibilidades en el que se estudian las cosas del mundo —que pueden pertenecer a la vida cotidiana— pero que al entrar en la escuela cambian su forma y su función (Larrosa, 2019).

C. Medio:

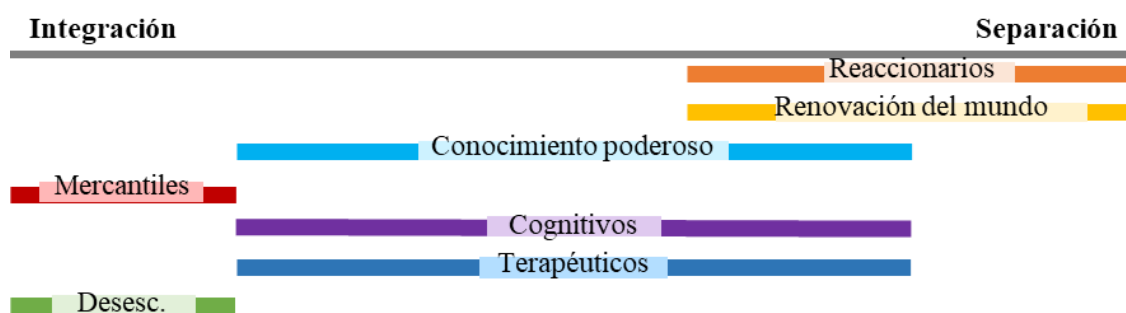
El punto medio en esta antinomia supone una doble mirada sobre la escuela; una que posibilita las actividades cotidianas o comunes al tiempo que reserva la posibilidad de

²⁹⁹ El estudio o el tiempo libre como características propias de la escuela se detallaron en el *Capítulo II.4.1 Funciones y finalidades escolares* y en el *Capítulo II.4.3 Profesores, estudiantes y experiencia escolar*.

que la escuela sea un lugar con fin en sí mismo. En este punto medio se encuentran los discursos del *conocimiento poderoso*, los cuales consideran el estudio como un ejercicio imprescindible para la escuela al mismo tiempo que debe ser complementado con la acción con conocimiento. Es decir, defienden que los aprendizajes sean puestos en juego, puesto que éstos tienen impacto en la vida cotidiana de los estudiantes. Así, en la medida en la que el conocimiento empodera al estudiante —y el estudio es necesario para alcanzarlo— impacta sobre su vida, su futuro y su proyecto; cotidianidad y estudio entran en relación en un juego dialógico que considera a ambos relevantes.

Otros discursos que se encuentran en el punto medio son los *cognitivos*. Éstos sitúan el aprendizaje como el elemento central y, al hacerlo, reconocen la dificultad que comporta aprender algunas cosas en la vida cotidiana por la falta de control que ella entraña. Por eso, entienden la escuela como un lugar especial para el aprendizaje y para la evaluación, puesto que permite caer y corregir los errores y repetirlos cuantas veces sea necesario. Sin embargo, como el aprendizaje tiene la pretensión de ser usado en el campo de la vida, en las relaciones comunes y en el trabajo, la vida cotidiana no puede estar totalmente alejada de la escuela.

5ª Antinomia: *La escuela se integra a su entorno o se sitúa a distancia.*



La escuela es una institución que se dirige a la sociedad misma o a la creación de un espacio y un tiempo que son diferentes.³⁰⁰ Esta antinomia, a diferencia de la anterior, se centra en el lugar que ocupa la escuela en su entorno y en las posibilidades que esta *locatio* ofrece a los profesores y a los estudiantes. Por eso, clasifica los medios que pone la educación para lograr sus fines, es decir, si estos son específicos para la escuela y, por tanto, se encuentran en un lugar diferente, o si, considerando la vida misma como fuente de educación, los medios no se diferencian.

A. La escuela integrada a la sociedad:

En el primero de los polos de la antinomia la escuela no tiene ningún lugar específico. Lo escolar está tan integrado en la sociedad y en la vida de las personas que sus fronteras se difuminan, ofreciendo a los estudiantes posibilidades de preparación, pero, sobre todo, de acción sobre la realidad. A este lado de la antinomia nos encontramos con ciudades que se han convertido en educadoras y escuelas que han perdido su carácter diferencial.

Los discursos *mercantiles* sobre la escuela se encuentran en esta tendencia. No sólo por el hecho de que la escuela prepara el trabajo, sino porque lo hace a través de prácticas empresariales, competencias y actividades propias del mundo productivo y laboral. En los discursos mercantiles la escuela se integra completamente a la sociedad. Esta idea llevada al extremo conduce al argumento de que la institución escolar no será necesaria cuando cada organización laboral, empresa o sector productivo pueda formar a sus trabajadores (Laval, 2004). Con lo cual desaparece la escuela, idea principal de los discursos de la *desescolarización*. Discursos que critican la escuela por la ineficacia y la

³⁰⁰ Según la antinomia anterior, las actividades y prácticas de la escuela son cotidianas o tienen una intencionalidad hacia el estudio. Esto es posible gracias que la escuela está integrada a la sociedad o separada de ella. Por eso ambas están íntimamente vinculadas.

ineficiencia para dar oportunidades reales a los estudiantes y proponen, más bien, ponerlos en relación directa con el mundo.

B. La escuela separada de la sociedad:

El polo contrario en esta antinomia es el de la escuela que está separada de la sociedad. La escuela toma distancia no sólo del tipo de actividades que se llevan a cabo, sino que también está localizada en un lugar aislado. Por esta razón sirve de refugio y de lugar seguro, brindando un tiempo liberado de las demandas de la sociedad, de sus normas, valores y expectativas.

No es difícil entrever los discursos sobre la escuela que se encuentran en esta tendencia. En primer lugar, los discursos *reaccionarios* buscan volver a una escuela distante de la vida que permite cuidar a los estudiantes de escenarios nocivos, alejarlos de tentaciones y darles tiempo para prepararse. En segundo lugar, y en consonancia con el anterior, los discursos de la *renovación del mundo* necesitan la separación de la escuela para componer los gestos escolares de la repetición y del tiempo liberado. Ambos discursos entienden, pues, la escuela como un refugio separado de la sociedad que permite dar espacios de libertad y de igualdad.

Sin embargo, la idea de que la escuela debe estar separada de la sociedad no se encuentra únicamente en los discursos escolares conservadores como los dos anteriores. Sino que, en ocasiones, es un elemento adoptado por pedagogías progresistas o renovadoras como la Escuela Nueva, las corrientes libertarias o antiautoritarias del siglo pasado e, incluso, por las pedagogías socialistas. En todas ellas se promueve la idea de que la escuela debe estar apartada de la sociedad para que pueda, efectivamente, adaptarse a las necesidades de la infancia, ofrecerles libertad o autonomía y formarlos integralmente.³⁰¹

C. Medio:

³⁰¹ Los discursos escolares contemporáneos, no obstante, se alejan de estas corrientes pedagógicas y de la separación de la escuela y la vida. Es necesario recordar la distinción que mantenemos a lo largo de esta tesis entre las corrientes pedagógicas y los discursos escolares, que proporcionan argumentos e ideales más abstractos. Cada corriente pedagógica, pues, toma ideas, conclusiones y premisas de diversos discursos para conformar una aproximación completa y holística a la realidad educativa que acabará concretándose en la educación.

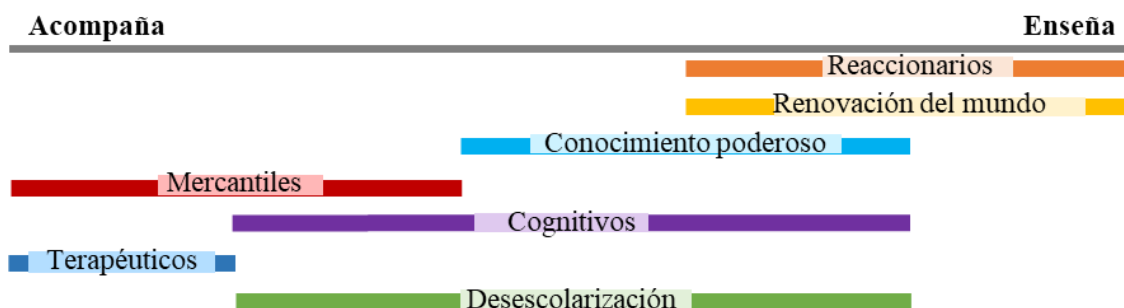
La permeabilidad describe acertadamente el punto medio de esta antinomia. La escuela es un lugar separado, pero no totalmente aislado de la vida y, por tanto, tiene relación con el mundo, con las experiencias cotidianas y con las actividades vitales, pero no se reduce a ellas.

Los discursos del *conocimiento poderoso* entienden la escuela desde la permeabilidad. La escuela es un refugio que aplaza la acción directa del estudiante sobre el mundo y le da tiempo para aprender, al mismo tiempo que conduce a los estudiantes a un futuro prometedor que supone, por ejemplo, la adquisición de competencias deseadas en el campo laboral.

Los discursos *psicológicos* de la escuela también se encuentran en este punto intermedio porque entienden la escuela con unos límites. Es decir, la conciben como un lugar en el que se pueden controlar los medios, el ambiente y los influjos para ofrecer tiempo de aprendizaje al estudiante. La escuela se entiende entonces como un lugar para aprender y para sanar, para buscar la felicidad, la independencia y la propia personalidad.

6.3. Antinomias sobre los profesores, los estudiantes y la relación educativa

6ª Antinomia: *El profesor guía al estudiante o le enseña.*



Las tres antinomias siguientes tratan sobre el rol de los profesores y los estudiantes, por lo que están vinculadas entre sí.

La sexta antinomia presenta los papeles contrarios que puede tener el profesor según sea la persona que asuma la responsabilidad en la relación educativa: si es el profesor su tarea será determinante y si es el estudiante la función docente es de acompañamiento. Así pues, el profesor acompaña al estudiante, sirve de apoyo o implanta, moldea y da forma al educando (Quintana, 1988).

En términos generales, la acción del educador depende de cómo se entienda la naturaleza del estudiante, de su autonomía o heteronomía y de si se considera la educación como facilitadora o configuradora. En la mayoría de los casos un papel más pasivo del estudiante resulta en uno de mayor actividad por parte del profesor, y viceversa.³⁰²

A. El profesor guía:

Cuando el profesor entrega al estudiante el protagonismo, deja de marcar las pautas educativas e intervenir en la personalidad del educando ejerce, por tanto, una ‘educación negativa’, esto es, elimina los obstáculos que impiden que el estudiante tenga un buen

³⁰² La actividad o pasividad del estudiante puede tomar diferentes formas, formas que serán consideradas en la siguiente antinomia. Por otro lado, la referencia al papel pasivo del estudiante es controversial. Este término se suele utilizar como parte de los discursos que critican a la —igualmente confusa— educación tradicional, en la que suele mostrarse la necesidad de transformación educativa a partir de una supuesta pasividad del estudiante. Sin embargo, en los discursos conservadores y reaccionarios se busca defender que las acciones de escuchar, atender, pensar y concentrarse no son en absoluto pasivas.

desarrollo (Quintana, 1988). Dependiendo de la forma práctica de esta perspectiva, el profesor puede quedar relegado a ser cuidador de sus pupilos porque sólo así puede permitirles total libertad.

Esta tendencia caracteriza los discursos *mercantiles* sobre la escuela. El profesor no instruye ni transmite el conocimiento a los estudiantes, sino que centra su esfuerzo en las competencias, las habilidades y las prácticas que los estudiantes puedan adquirir. Por eso, el profesor acompaña el proceso de los estudiantes, los motiva e insiste en su progreso.

En este mismo sentido, los discursos *terapéuticos* proponen un profesor que adquiere un rol semejante al del terapeuta. Esto quiere decir que los estudiantes tienen total autonomía y que la acción del profesor busca el apoyo en el proceso pedagógico o psicológico, ofreciendo condiciones de posibilidad para que el entorno sea seguro (Rogers, 2003). Los estudiantes, pues, tienen libertad para buscar su bienestar y felicidad, evitando cualquier esfuerzo o frustración innecesarias.

B. El profesor enseña:

En el polo contrario, entender la educación escolar como la transmisión de conocimientos supone convertir al profesor en alguien que no actúa por sí mismo, sino que lo hace como mediador de unos valores objetivos que le dan autoridad (Quintana, 1988). En este sentido, aprender significa someterse a la estructura objetiva del conocimiento y el maestro, lo que conlleva la responsabilidad de facilitar este proceso creando los espacios y los tiempos escolares.

Los discursos *reaccionarios* sobre la escuela son un buen ejemplo de esta aproximación. La tarea y la responsabilidad del profesor es entregar conocimientos y saberes a los estudiantes; su responsabilidad proviene, justamente, de asumir el encargo social e intergeneracional de introducir a los nuevos al mundo. La diferencia de conocimientos marca la diferencia entre los profesores y los alumnos, quienes están allí para recibir su influencia y experiencia. Por eso, los discursos reaccionarios sitúan al profesor como un ejemplo de saber, moralidad y virtud.

Los discursos de la *renovación del mundo* también siguen esta misma vía. Afirman que el oficio del profesor implica transmitir conocimientos, enseñar y mediar el mundo (Zambrano, 2007). La enseñanza se entiende como la dirección de la mirada, como la muestra e indicación de aquellas cosas que merecen la pena y que tienen valor. Por eso,

el profesor cuando enseña selecciona las cosas del mundo que son importantes y las introduce a la escuela para ser estudiadas por todos. Por esta razón se dice que el profesor es quien, a través de las materias de estudio, hace hablar al mundo (Larrosa, 2020).

Por otra parte, los discursos del *conocimiento poderoso* también tienden hacia este lado de la antinomia, aunque no están tan polarizados como los anteriores porque no pierden de vista cierta autonomía de los estudiantes. Para estos discursos, centrarse en el conocimiento implica que alguien pueda transmitirlo, es decir, que un profesor puede iluminar a los estudiantes con su saber encarnado.

En definitiva, los tres discursos de esta tendencia excluyen el constructivismo como una forma eficiente y realmente útil en la que los estudiantes aprenden. En la enseñanza, más bien, se da valor a la objetividad y al valor común del conocimiento, que queda excluido en la construcción del saber.³⁰³

C. Medio:

Entre los polos opuestos conformados por el profesor que sólo observa desde la distancia y por el profesor que enseña existe un punto medio en el que el maestro da cabida al estudiante, pero sin abandonarlo, y al mismo tiempo asume la responsabilidad de la tarea educadora. Esta postura intermedia busca evitar el dogmatismo y el adoctrinamiento a la vez que pretende influir positivamente en el estudiante, ejerciendo una educación activa.

Los discursos escolares *cognitivos* pueden situarse en este punto medio, pero sin tanta virtud. Desde esta perspectiva, el profesor acompaña a sus estudiantes en un proceso que sólo ellos pueden llevar a cabo: aprender. El profesor, sin embargo, busca el control de la evaluación, el seguimiento y la organización de dicho proceso. Por eso, son discursos que se sitúan en el medio de la antinomia, pero mostrando una lógica tecnológica de la educación.

Finalmente, los discursos de la *desescolarización* también se ubican en este punto de equilibrio. Según los planteamientos y las propuestas educativas —que no siempre escolares—, los profesores enseñan según sus conocimientos o experiencia, pero no se

³⁰³ Algunos detalles extra sobre esta idea se presentaron en el *Capítulo II.5.2.2* de los *Discursos escolares del conocimiento poderoso*.

establece en sí una relación de dependencia entre maestro y alumno, sino entre personas que quieren aprender y otras que quieren enseñar.

7ª Antinomia: *El educando es aprendiz o estudiante.*



Esta antinomia tiene en cuenta la actividad que le es propia al educando. Aunque podríamos considerar si su papel es activo o pasivo, como lo han hecho algunas de las pedagogías contemporáneas —por ejemplo, las pedagogías activas, el *learning by doing* de Dewey o las propuestas de Montessori—, intentamos superar esta dualidad suponiendo que el papel del educando es siempre activo. Porque el estudiante al escuchar una clase, al poner atención a una explicación o al realizar un dictado está siendo activo, aunque se trate de una actividad más interna que externa (Luri, 2020). Por ello en esta antinomia se recoge el tipo de actividad que predomina en su rol, es decir, si es aprender o estudiar.

Esta distinción reúne también los dos tipos de actividades que comporta la educación: por un lado, las actividades que son previamente diseñadas y que apuntan a aspectos mecánicos o que simplifican los procesos educativos para componer teorías tecnológicas o cibernéticas. Y, por otro lado, las actividades de carácter más espiritual que destacan la complejidad y entienden la educación como un proceso imposible de controlar y gestionar (Quintana, 1988).

En el primero de los casos, el educando es un aprendiz que persigue unos resultados concretos con su aprendizaje y que puede ser eficaz y eficiente en su proceso. Mientras que, en el segundo, el estudiante está menos guiado por el control y más por la pasión, por el interés genuino y por la atención; en otras palabras, la actividad es el estudio.

A. El educando es aprendiz:

En este lado de la antinomia la tarea principal del educando es la de aprender. El aprendizaje supone el arreglo de las prácticas y los medios para alcanzar objetivos específicos y útiles; por eso, los estudiantes siguen un proceso concreto —de etapas y fases— desde el punto de partida al de finalización. Además, esta perspectiva considera

la escuela como un lugar fundamental para adquirir y evaluar el aprendizaje de los educandos expresado como resultados escolares.

Los discursos *mercantiles* sobre la escuela tienden hacia este polo de la antinomia. La acción continuada, la preocupación por las competencias y el foco en el aprendizaje que caracterizan a estos discursos están alineados con los valores de utilidad, eficacia y eficiencia. Valores que, además, llevan a responder a las necesidades laborales y a cubrir los requerimientos de aprendizaje para toda la vida, tan destacados por los discursos mercantiles.

También, y de manera bastante clara, los discursos *cognitivos* ubican su objetivo en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que concuerdan con enfocar la acción del estudiante hacia la adquisición de conocimiento y no tanto hacia el estudio. Es decir que este lado de la antinomia describe cabalmente el papel del educando en el discurso cognitivo.

Por otra parte, los discursos de la *desescolarización* se encuentran en este polo por el carácter utilitario al que responden. Porque proponen una trayectoria educativa centrada en el aprendizaje significativo y útil para el estudiante, criticando la escuela como un lugar de estudio sin resultado ni finalidad.

B. El educando es estudiante:

En el otro lado de la antinomia los educandos son principalmente estudiantes. Aunque no dejan de aprender su trabajo está dedicado al ejercicio, al estudio y la lectura; en definitiva, a actividades que no tienen un fin claro ni un proceso determinado.³⁰⁴

La ruptura con el utilitarismo y la concepción del tiempo liberado de las contingencias sociales y productivas sitúan a los discursos de la escuela como los de la *renovación del mundo* en este lado de la antinomia. La defensa de la contemplación, la repetición y el pensamiento afirma el carácter desinteresado del ejercicio del estudiante por encima de unos resultados de aprendizaje. El educando es estudiante por la tarea que asume, de ahí

³⁰⁴ El estudio es una actividad que tiene que ver con la libertad y la apertura y no con seguir unos pasos específicos. La dirección, profundidad, tiempo y resultados del estudio dependerán del proceso mismo. En este sentido, las decisiones no están predefinidas y es posible usar la intuición y el interés para seguir adelante con el estudio. Esta concepción del estudio puede encontrarse en obras como *Estudiosos y estudiantes* (2022) de Jorge Larrosa y Marta Venceslao o en *Escuela de aprendices* (2020) de Marina Garcés.

que un alumno se convierta en estudiante sólo cuando se entrega a las prácticas escolares que lo sacan de sí mismo y cuando es absorbido por el objeto de conocimiento.³⁰⁵

C. Medio:

El punto medio de esta antinomia entre aprendices y estudiantes comprende que el educando tiene una tarea doble. En algunos casos tiene encargados unos objetivos de aprendizaje y, en otros, busca la apertura al mundo y el estudio.

Los discursos *reaccionarios* sobre la escuela podrían considerarse desde este doble papel por parte de los estudiantes. Es decir, que deben estudiar e ‘hincar codos’, profundizando en temas con aparente poca utilidad, a la vez que demuestran su aprendizaje, competencias y conocimientos adquiridos.

En un sentido similar, los discursos del *conocimiento poderoso* sitúan la actividad y la utilidad como el fin de un camino estudioso. Los estudiantes deben intercalar actividades que tienen fin en sí mismas con actividades útiles, valores con exámenes de competencia.

Los discursos *terapéuticos* sobre la escuela no muestran una tendencia específica que nos permita situarlos en alguna de las tendencias anteriores.

³⁰⁵ Estas ideas se trabajaron con más profundidad en el *Capítulo II.5.2.3* y se tratarán, también, en la *Parte III* de esta tesis al considerar la escuela respetuosa.

8ª Antinomia: *La relación educativa es horizontal o se establece bajo autoridad.*



Esta antinomia se refiere a la forma que adopta la relación educativa, es decir, si hay o no jerarquía en el vínculo entre educador y educando. Por eso, la antinomia puede entenderse según la autonomía que se le reconoce al individuo en formación y, por tanto, al papel que asume el profesor (Quintana, 1988). Desde una tendencia de carácter autoritario el educador toma las decisiones por el estudiante, es responsable de la educación y establece los objetivos pedagógicos; una relación propensa a caer en el abuso de la autoridad. Desde el lado contrario, la libertad prevalece en la relación y se reconoce la plena autonomía y agencia del educando. En este extremo, se condena la heteronomía del estudiante y se rechaza cualquier forma de coacción o norma contra las posibilidades educativas.³⁰⁶

La forma que adopta la relación educativa también depende de si se reconoce o no una diferencia entre el estudiante y el maestro. Una diferencia que no se da en términos de dignidad o de respeto, sino en términos de conocimiento. Si no se acepta tal distinción la relación educativa no puede adoptar otra forma que la horizontal, mientras que si se reconoce la superioridad de los conocimientos del profesor la relación educativa supone autoridad del profesor sobre el estudiante.

A. La relación educativa es horizontal:

La relación horizontal entre estudiantes y profesores no encuentra apenas diferencia entre ellos y, por eso, el rol docente es de acompañamiento y de apoyo al estudiante autónomo y libre.

³⁰⁶ Esta segunda perspectiva ha sido la más representada en las pedagogías renovadoras, libertarias, antiautoritarias o anarquistas. También es una postura altamente cuestionada en términos del carácter educativo real que supone (¿la libertad total es o no es educación?).

Los discursos *mercantiles* de la escuela se ubican en esta tendencia que no establece una diferencia notable entre profesor y alumno. Los dos se encuentran en un proceso continuo de aprendizaje, buscan respuesta a los tiempos y a las condiciones sociales y laborales y apuntan al *lifelong learning*.

En el caso de los discursos *terapéuticos* ocurre algo similar. El profesor acompaña el proceso interno del alumno, ofreciéndole libertad y autonomía, sin poner normas e intentando intervenir lo menos posible para garantizar su autodeterminación. Por eso, la relación que se establece es casi horizontal.

B. La relación se establece bajo la autoridad:

La relación educativa de autoridad puede ser entendida desde el extremo del autoritarismo o desde una posición más flexible que ofrece al estudiante las posibilidades y los incentivos educativos en el caso de que él no se los de a sí mismo.³⁰⁷ Esta segunda posición entiende la autoridad como la conducción del estudiante para el uso adecuado de su libertad (Quintana, 1988).

Los discursos *reaccionarios* sobre la escuela reconocen la autoridad del profesor, de sus valores y sus normas. Por lo que su tarea es transmitir las a los alumnos, quienes deben obedecer a las exigencias del maestro.

En los discursos de la *renovación del mundo*, una posición menos extrema en esta antinomia, el maestro tiene autoridad por ser el responsable de la educación de los recién llegados al mundo. Autoridad que es obtenida por ser el representante de la sociedad y por poseer experiencia y conocimiento sobre la materia de estudio. El profesor ejerce la autoridad otorgada para conducir a los estudiantes al mundo, creando las condiciones de posibilidad para la atención, para el estudio y para el tiempo libre.

De manera similar, los discursos escolares del *conocimiento poderoso* apuntan a la responsabilidad del profesor de transmitir conocimiento. De ahí surge su autoridad y, también, el criterio diferenciador con el estudiante.

Los últimos discursos de esta tendencia son los *cognitivos*. En ellos, el profesor es quien sabe y conoce el proceso de aprendizaje y, por eso, es el encargado de guiar, evaluar,

³⁰⁷ En este sentido, el profesor es autoridad por su oficio y por su conocimiento. Más detalles sobre esta relación en el *Capítulo II.5.1.* de los *Discursos reaccionarios sobre la escuela*.

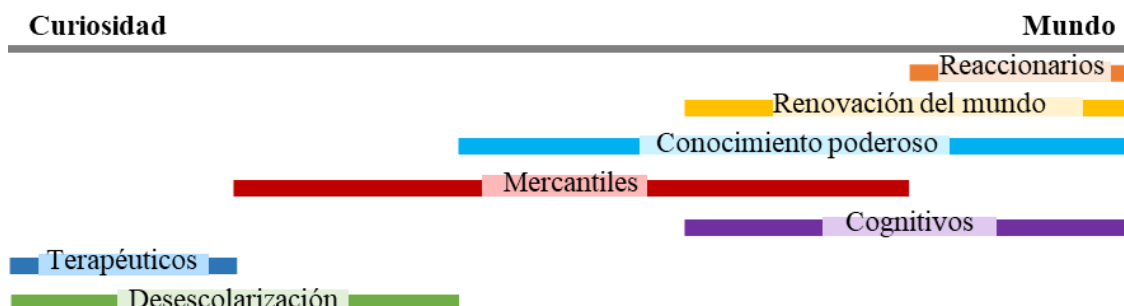
medir y corregir el proceso del estudiante. La diferencia entre los escolares descansa en el hecho de que el profesor ya ha adquirido el conocimiento o competencia y tiene más experiencia acumulada.

C. Medio:

El punto medio de esta antinomia no tiene una forma clara en la relación educativa; dependiendo de la finalidad pedagógica ésta puede variar. Los discursos de la *desescolarización*, que situamos en el punto medio, no especifican cuál es la relación entre las figuras escolares. Según las necesidades que la relación cubra, el estudiante puede acercarse a profesores expertos o a pares que acompañen su proceso pedagógico. Por lo tanto, la relación puede ser horizontal o de autoridad, según sea el caso.

6.4. Antinomias sobre las materias y las prácticas escolares

9ª Antinomia: *Los temas surgen de la curiosidad y tienden a la subjetividad o surgen del mundo y son objetivos.*



La primera antinomia sobre las materias y las prácticas escolares indica las razones que ponen en marcha el proceso educativo. Esta antinomia está compuesta por la contraposición de la naturaleza de dichos móviles o impulsos (Quintana, 1988). Así, las actividades escolares pueden partir de la voluntad del estudiante o bien de consideraciones externas, pueden suponer el placer o apuntar al esfuerzo y provenir de la naturaleza o de la cultura.

Estas contraposiciones responden a dos tendencias contrarias sobre el impulso educativo que también dan cuenta de un tipo de materias y prácticas escolares. Por un lado, tienden hacia la subjetividad cuando consideran la curiosidad y la voluntad del estudiante. Y, por otro lado, tienden hacia el esfuerzo, la adaptación y la apropiación de criterios culturales y objetivos. Con estas últimas, las materias de estudio dejan de fundarse en la curiosidad y abogan, más bien, por el interés.³⁰⁸

A. Los temas surgen de la curiosidad del estudiante y, por eso, tienden a la subjetividad:

La mentalidad moderna es sensible al individuo y, por eso, destierra toda violencia del acto educativo, cualquier requerimiento de esfuerzo, trabajo u obligación. Esto ocurre porque la naturaleza humana se ha dibujado según una imagen positiva, impulsada por el naturalismo rousseauiano que sostiene el desarrollo como la base de cualquier proceso educativo. De ahí que se alaben los impulsos naturales del estudiante hacia el aprendizaje,

³⁰⁸ Entendiendo el interés como *inter-esse*, es decir, como aquello que está entre las personas, como algo que se pone en el medio y que, por tanto, no parte de la subjetividad, sino de lo común y compartido.

la curiosidad de la infancia y su tendencia al juego. Estos focos de motivación están, sobre todo, ligados al tiempo presente.

Desde esta perspectiva los estudiantes se mueven a partir de intereses subjetivos y se resisten a los valores y a las prácticas a largo plazo que no respondan a sus deseos actuales (Quintana, 1988). El respeto a las tendencias infantiles desde las materias y los objetivos de estudio es el primer polo de esta antinomia. Resultan, pues, actividades y prácticas que satisfacen la subjetividad y se adaptan a la naturaleza infantil.

Para ejemplificar este lado de la antinomia podemos utilizar los discursos *terapéuticos*. Éstos defienden la libertad de los estudiantes y la posibilidad de que decidan bajo sus propios criterios, criticando la imposición de los temas de estudio no sólo porque contradice el principio de libertad, sino porque, además, conlleva malestar y frustraciones, contrarias al bienestar y a la felicidad que se buscan.

Los discursos de la *desescolarización* también dan relevancia a los impulsos individuales en el proceso educativo. En estos discursos, el individuo opta por aprender sobre aquellos temas que considera interesantes, ya sea por utilidad o por deseo.

B. Los temas de estudio parten del mundo y tienen un carácter objetivo:

Desde la perspectiva contraria la naturaleza humana se considera poco dispuesta hacia la cultura y, por eso, su adquisición implica una lucha de los principios racionales contra el instinto (Quintana, 1988). La educación y, consecuentemente, la escuela, requieren corrección, represión, conquista, logro y superación, alejándose del juego y la facilidad. Una posición extrema en este polo cae en la famosa frase ‘la letra con sangre entra’, en los castigos y en la violencia.³⁰⁹ Sin embargo, no se debe ir tan lejos para que los planes de estudios tengan una tendencia hacía la objetividad y la cultura. Es el caso, por ejemplo, de la elección de los temas pensando en el futuro del estudiante en vez de la volatilidad de su presente.

Los discursos *reaccionarios* sobre la escuela pueden ubicarse, en ciertos casos, en la parte más extrema de este polo. Porque, por un lado, proponen que las asignaturas y las

³⁰⁹ Las versiones extremas de esta antinomia ponen en duda el carácter educador. Ni el total sometimiento a un orden objetivo y universal ni el funcionamiento escolar únicamente a partir de impulsos subjetivos y egoístas cumplen con la función escolar o con el criterio relacional del respeto. Estas reflexiones se retoman más adelante en la relación entre la concepción escolar y el valor del respeto (*Parte III*).

prácticas surjan de un canon o de un currículo que marca qué se ha de aprender según la tradición y la cultura. Y, por otro lado, usan argumentos inundados de nostalgia en los que los valores de sacrificio y trabajo duro son primordiales.

En una parte no tan extrema del continuo antinómico los discursos de la *renovación del mundo* hacen parte de esta tendencia. En ellos, los temas provienen del mundo y, al entrar en la escuela, adquieren valor por sí mismos. En este sentido, son objetivos y públicos, pero también despiertan un vínculo personal con quienes las estudian.

En los discursos del *conocimiento poderoso* ni la curiosidad ni la violencia forman parte de la educación.³¹⁰ La escuela debe, más bien, ofrecer conocimientos objetivos y verdaderos a los estudiantes, pues son éstos los que empoderan y liberan a las personas (Luri, 2020).

De una manera diferente, los discursos *cognitivos* sobre la escuela tienden a la objetividad de los temas de estudio. Una objetividad que se deriva del mejor proceso para el aprendizaje de unas competencias o conocimientos y que no es sensible a las particularidades de la subjetividad. Los temas y las prácticas escolares son externas y buscan eficacia en el aprendizaje y en la vida de los estudiantes.

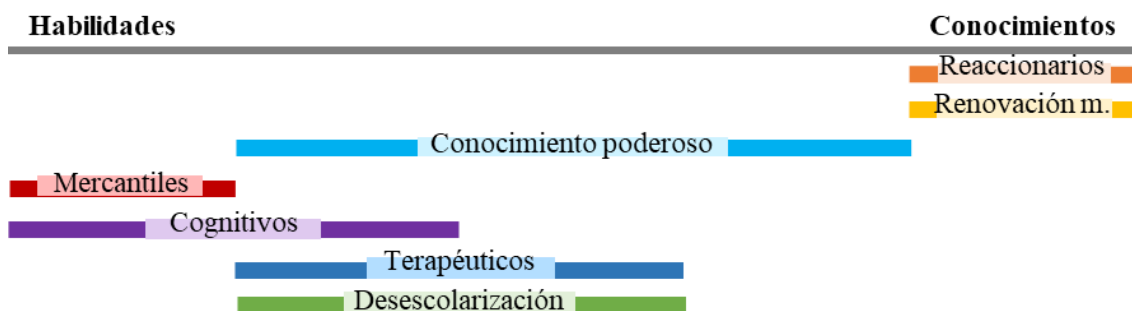
C. Medio:

El punto medio de esta antinomia relaciona los temas escolares que provienen de la curiosidad del estudiante con los temas objetivos que le proporcionan conocimiento del mundo.

Con una síntesis no ideal entre ambos polos los discursos *mercantiles* se establecen en el punto medio. Según estos discursos, los temas, habilidades y aprendizajes abordados se convierten en una carta de presentación de la persona, potenciando su subjetividad y permitiéndole responder a las necesidades sociales, laborales o económicas que se le presenten.

³¹⁰ Como la curiosidad supone una mirada que «resbala por el barniz de las cosas, frecuentemente atraída por el brillo de lo circunstancial de lo nuevo» (Luri, 2020, p. 17), se debe optar por el estudio, es decir, el apetito intelectual que busca el gozo del conocimiento. Esta diferencia, que parece olvidada, nos recuerda que el optimismo, la felicidad y el juego que derivan de una mirada curiosa no son siempre positivos, sino que dejan de lado la dimensión más importante del conocimiento escolar.

10ª Antinomia: *Las prácticas escolares buscan el desarrollo de habilidades o la transmisión de conocimientos.*



La forma en que se concretan los objetivos en prácticas escolares atiende a dos caminos contradictorios. Estas dos formas dependen del tipo de actividad psicológica que realiza la educación, es decir, si se espera un resultado material o formal (Quintana, 1988). El primer caso implica unos conocimientos y, el segundo, unas aptitudes o capacidades. Comúnmente, la educación tradicional se ha dirigido a la transmisión de contenidos y, la escuela moderna, por ser progresista y reformista, ha estado centrada en dar al sujeto los recursos para que él mismo fabrique el resultado escolar. Sin embargo, como las antinomias son un continuo las condiciones de los polos son indisolubles.

A. Las materias y prácticas escolares buscan el desarrollo de habilidades y capacidades:

Las tendencias modernas, reformistas o progresistas suelen dirigir al estudiante hacia la acción. Por eso, hacer cosas se convierte en una característica fundamental de la escuela; la formación de hábitos, el aprendizaje de técnicas para recopilar información y la gestión de los aprendizajes son ejemplos de ello. En definitiva, son formas en las que se expresa el aprender a aprender.

Algunas de las tendencias se inclinan por esta postura de manera determinante hasta el punto de generar una crítica despiadada a —su contrapartida— los conocimientos. Éstas se posicionan desde el antiintelectualismo y rechazan toda erudición, destacando el carácter obsoleto del conocimiento.

Este posicionamiento es compatible con el ‘saber hacer’ que los discursos *mercantiles* ponen en el centro de su argumentación, despreciando el conocimiento mismo. Además, defienden que la información está en cualquier parte y que no hay necesidad de memorizarla y conocerla, sino que basta con tener las estrategias necesarias para acceder a ella y utilizarla.

Los discursos escolares *cognitivos* presentan una aproximación similar al centrarse en fortalecer las posibilidades de los estudiantes para que ellos puedan aprender durante toda la vida. Por eso, la escuela se entiende como un dispositivo que acompaña y promueve el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, los discursos terapéuticos y los discursos de la desescolarización se sitúan en esta sección de la antinomia. Aunque parecen estar menos inclinados al extremo también tienen una opinión clara con respecto a las capacidades y al desprecio del conocimiento. En el caso de los discursos *terapéuticos*, presentan argumentos que defienden la adquisición de habilidades de educación emocional y de gestión personal que dan mayor importancia a las cuestiones procedimentales.

Y, en el caso de los discursos de la *desescolarización*, por su crítica al conocimiento y a los contenidos sin sentido. Estos discursos reprochan el aprendizaje de cosas que no sirven para nada y proponen un aprendizaje de las herramientas y capacidades que son invariables a lo largo de la vida de las personas.

B. Las materias y prácticas escolares buscan la transmisión de conocimientos:

El objetivo escolar de la transmisión y adquisición de conocimientos es el otro extremo de la antinomia. Esta tendencia agrupa los argumentos más clásicos sobre la educación y los sentimientos conservadores sobre la escuela. Desde esta perspectiva se concede relevancia al conocimiento enciclopédico, a la memoria y a la actividad del estudiante que le permite un conocimiento compartido del mundo y de la cultura. Por eso, más que el ‘hacer’ prevalece el ‘saber’, con la intención de que la escuela brinde a los estudiantes los contenidos y saberes que no son asequibles en otros contextos.

En este sentido, los discursos *reaccionarios* escolares se ubican en este extremo. La escuela, desde esta perspectiva, es el lugar de la instrucción más que de la educación y las habilidades que aparecen están relacionadas con la lectura y la escritura. Además, los discursos reaccionarios rechazan el lenguaje competencial y todo lo que éste comporta, porque construye una neolengua que parece olvidar lo realmente escolar.

Estas ideas también son compartidas desde los discursos de la *renovación del mundo*, aunque no se encuentran tan polarizados en la antinomia. Porque si bien estos discursos se enfocan en ciertas habilidades —principalmente las académicas, que tienen que ver con el estudio— son para atender el mundo. Por eso, sus argumentos exponen

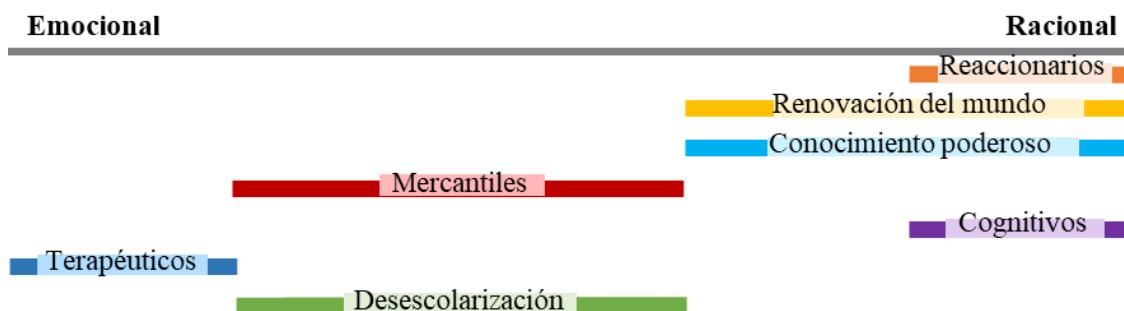
críticamente la capacidad y la habilidad entendidas de manera independiente a los conocimientos.

C. Medio:

En la actualidad las capacidades autodidácticas del alumno son de gran importancia, así como sus técnicas de actualización de los conocimientos (Quintana, 1988). Sin embargo, hay unos saberes básicos, imprescindibles, que la educación transmite para facilitar la tarea de asimilación, memorización y construcción a partir de ellos.

El punto medio de la antinomia, pues, no se inclina por ninguno de los polos y da importancia tanto a las capacidades como a los conocimientos que la escuela transmite. Los discursos del *conocimiento poderoso* se encuentran en esta posición. Aunque el nombre de estos discursos parezca indicar su preponderancia hacia uno de los lados, vinculan la actuación con el saber adquirido y, por tanto, reconocen que no puede haber capacidades o habilidades si éstas no tienen una base fuerte de conocimiento. Porque la habilidad sólo se construye a partir del conocimiento.

11^a Antinomia: *Las prácticas escolares tienen un enfoque emocional o tienden a la racionalidad.*



La construcción de esta antinomia supone, por un lado, la consideración de los impulsos espontáneos de los estudiantes y, por otro, la promoción de la vida reflexiva. En este sentido, la undécima antinomia se deriva de la visión antropológica de la naturaleza humana y de cómo ésta permea las actividades y las temáticas de la escuela (Quintana, 1988). Las dimensiones emocionales y racionales de las personas pueden convertirse en conflictos que la escuela busca nivelar.

Así, la escuela pretende formar en la actitud reflexiva o suscitar los intereses, sentimientos y entusiasmos de los estudiantes. Lo que lleva a entender la escuela como el lugar que racionaliza al individuo o que muestra sus fuerzas afectivas en las materias y las prácticas que propone. La prevalencia de una de estas tendencias o dimensiones de la personalidad sobre la otra es lo que conforma esta antinomia, aunque parece haber un acuerdo sobre su equilibrio (Mantovani, 1972).

El enfoque emocional o racional de las prácticas escolares establece el punto partida de la naturaleza del acto educativo, es decir, si es una actividad intelectual o amorosa. La escuela considera la educación obra de la inteligencia o del corazón cuando opta por una de las dos tendencias.³¹¹

A. Las prácticas escolares tienen un enfoque emocional:

³¹¹ Esta disyuntiva nos remite a la distinción entre la enseñanza, entendida en términos de educación de la inteligencia, y la educación, que implica, además, la formación en otras esferas humanas (Quintana, 1988). Además, hace referencia a un paradigma educativo que tiene como base los valores que inspiran las normas educativas: lo racional versus lo animal, lo objetivo versus lo subjetivo y lo absoluto versus lo relativo.

La aproximación al sujeto desde una perspectiva relativista compone las materias y las prácticas escolares, dando relevancia a la afectación emocional o sentimental de quien aprende. Además, si la afectación es positiva para el educando puede solucionar las problemáticas de motivación e interés que son tan comunes en el contexto escolar.

Los discursos *terapéuticos* sobre la escuela buscan, desde esta perspectiva, ofrecen un refugio emocional para los estudiantes. Esto es, proporcionan elementos de cuidado psicológico y personal para que ellos estén en totales condiciones para buscar el bienestar y la felicidad, confundiendo, a nuestro juicio, la escuela y la consulta terapéutica.

B. Las prácticas escolares tienden a la racionalidad:

No obstante, la tarea escolar es más amplia que la consideración de los aspectos subjetivos. De ahí la relevancia de conjugar las dimensiones naturales del individuo, incluyendo sus dimensiones emocionales, con las dimensiones racionales, culturales y espirituales (Quintana, 1988). Sin embargo, el énfasis en la racionalidad es un elemento tan imprescindible en la educación que es común que los discursos escolares se decanten hacia él. Con la racionalidad como objetivo las prácticas y materias escolares adquieren un carácter normativo, instauran un deber ser que impulsa la disciplina, el esfuerzo y la constancia del estudiante.

La formación escolar intelectual es defendida por los discursos *reaccionarios* y los discursos *atencionales* sobre la escuela. Los últimos —la *renovación del mundo* y el *conocimiento poderoso*— siguen la idea ilustrada que busca el conocimiento de la cultura, la tradición y la ciencia para situar al estudiante en la actualidad. Es por eso que cumplen la función de introducir los sujetos al mundo, contextualizándolos y brindándoles herramientas para que incidan en él. Los aspectos emocionales, para estas tendencias, deben ser controlados e inhibidos para la verdadera atención, la disciplina y la concentración; mientras que las creencias, la formación en valores y el desarrollo psicológico están en su justa medida para evitar los intentos de adoctrinamiento.

La tendencia a la racionalidad también se da desde una aproximación individual cuando se entiende la persona en términos objetivos. Este es el caso de los discursos escolares *cognitivos* que toman la lógica científicista y el ideal de objetividad para esclarecer las prácticas de la escuela. Por esta razón, se vuelven importantes la evaluación continua y los procedimientos estandarizados que permiten obtener resultados de aprendizaje eficaces.

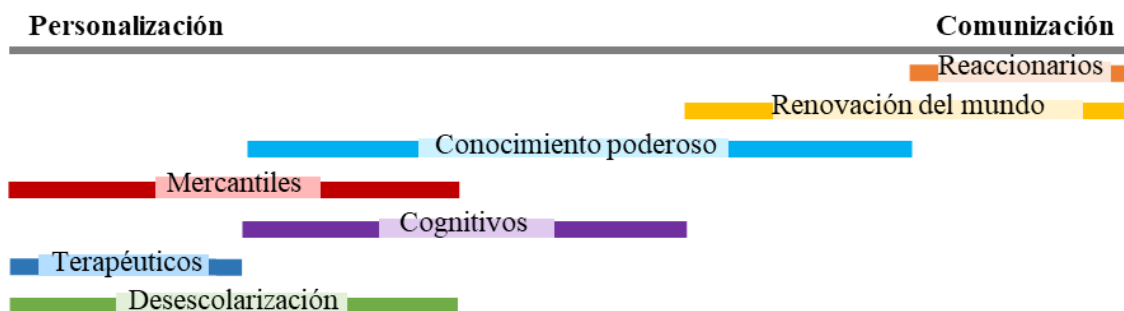
C. Medio:

El punto medio entre la emocionalidad y la racionalidad requiere de un equilibrio entre todos los criterios antes mencionados, una síntesis casi imposible de alcanzar. Los discursos que se ubican en el punto medio de la antinomia, paradójicamente, no sirven de ejemplo de la síntesis de la antinomia, puesto que se balancean entre los polos según las necesidades y los beneficios que cada uno de ellos aporta.

En el caso de los discursos *mercantiles* no parece haber una lógica interna propia de la escuela, sino, más bien, la adaptación a las necesidades del mercado laboral. En estas necesidades las emociones juegan un papel relevante, así como los criterios intelectuales y de racionalidad.

De la misma manera, en los discursos de la *desescolarización* las prácticas educativas se llevan a cabo según si son atractivas para la persona y si los temas son de interés o utilidad; por eso, no hay una organización totalmente racional y la propuesta educativa es susceptible de cambio según los impulsos, los gustos o las reacciones de quien aprende.

12ª Antinomia: *La escuela tiende a la personalización o a la comunización de sus materias y sus prácticas.*



Recogiendo las anteriores, esta antinomia sitúa el enfoque de la escuela sobre las materias y las prácticas escolares según la dirección educativa que éstas tienen. A saber, si el conjunto de acciones, prácticas, valores e intenciones finalizan en el estudiante o si, al contrario, se vuelcan hacia fuera del estudiante. Metodológicamente, esta contraposición se traduce en si la escuela opta por la personalización o si busca un enfoque hacia la comunización.

A. La escuela personaliza las materias y las prácticas:

Centrarse en la persona es una de las características claves de la modernidad que también se refleja en la educación escolar. De hecho, la personalización es uno de los cambios escolares esenciales que se ha dado a raíz de las corrientes renovadoras, de las pedagogías alternativas con ideas naturalistas y vitalistas (Pérez, 2022).

La personalización es un conglomerado de diversas metodologías escolares que surgen de pensar en el estudiante como la figura más importante de la relación educativa, descartando la preponderancia anterior del profesor. Por eso, la personalización en la escuela puede ser entendida de múltiples maneras.³¹²

Los discursos *mercantiles* sobre la escuela se sitúan en la tendencia de la personalización por el énfasis que hacen en el desarrollo de habilidades personales. También, porque resaltan lo individual frente a lo común por ser más útil en un mercado de necesidades económicas y laborales.

³¹² Más detalles sobre las formas de la personalización pueden encontrarse en el *Capítulo II.5.4* sobre los *Discursos psicológicos sobre la escuela*.

Por su lado, los discursos *terapéuticos* sobre la escuela entienden la personalización como la búsqueda de lo mejor para cada persona. Se trata de una aproximación a la persona a partir de la adecuación de la escuela a las necesidades individuales y, por eso, puede caer en el egoísmo y en el olvido del otro; sobre todo, porque consideran más importante el propio bienestar que el sacrificio por los demás.

Finalmente, los discursos de la *desescolarización*, al proponer la eliminación de la escuela, suprimen el carácter comunizador de la institución y resaltan la vivencia personal, la experiencia individual y el yo.

B. Se tiende a la comunización de materias y prácticas escolares:

La segunda tendencia que compone esta antinomia es la comunización que, en otras palabras, significa que las materias y las prácticas escolares son comunes a todas las personas. Por eso, tienen una pretensión de igualación —que dirige la atención de los estudiantes y el profesor hacia lo mismo— que le otorga un carácter público a la educación escolar. El hecho de que la escuela vuelva públicas las materias y las prácticas escolares, que las ofrezca a todos por igual y que establezca las oportunidades de conocimiento del mundo, caracteriza las visiones escolares más conservadoras.

Por eso, los discursos *reaccionarios* de la escuela se sitúan en esta tendencia. En términos de prácticas, estos discursos defienden las clases magistrales, iguales para todos, en las que se tiene la oportunidad de escuchar lo mismo, de realizar las mismas actividades y trabajos y se evalúa a los estudiantes bajo los mismos criterios.

Esta tendencia, además, describe acertadamente las pretensiones de los discursos de la *renovación del mundo* porque busca la introducción de los estudiantes a un mundo por renovar. Una visión que proporciona una igualdad de principio y, también, una igualdad ante las normas que se establecen como parte del marco escolar.

C. Medio:

Finalmente, dos discursos escolares se pueden situar en un punto intermedio. Los discursos del *conocimiento poderoso* enfocan las materias escolares desde una perspectiva doble. Se dirigen a la sociedad y a la igualación de oportunidades y, al mismo tiempo, impulsan la acción individual y el empoderamiento personal; dando lugar a una contribución común a través de procesos que se dan a nivel personal.

Y los discursos *cognitivos* de la escuela también tienden hacia el medio porque proponen un proceso igual para todos que, sin embargo, puede ajustarse a las características personales. Es decir, las materias y prácticas escolares son susceptibles de modificación sin que eso signifique cambiar el objetivo educativo que las sustenta.

Las antinomias recogidas en este capítulo nos sirven para profundizar en los discursos contemporáneos sobre la escuela. En su conjunto, presentan una comparativa de las características escolares que componen los diferentes imaginarios escolares actuales.

A grandes rasgos, puede distinguirse una agrupación de los discursos *psicológicos*, *mercantiles* y de la *desescolarización*, por un lado, y una tendencia, tal vez no tan aguzada, que reúne los discursos *atencionales* con los discursos *reaccionarios*. También puede verse como los discursos del *conocimiento poderoso* aparecen, casi siempre, en una tendencia hacia el medio de las antinomias, por lo que podrían ser entendidos como un ideal en términos de síntesis de dualidades.

Los puntos medios de las 12 antinomias pueden entenderse como la superación de la polaridad. Sin embargo, situar los discursos en el medio del continuo no siempre significa que sean representantes del carácter sintético, sino que, más bien, rebotan entre los extremos sin una tendencia clara.

Las tendencias que se encuentran en las antinomias corresponden a ideas generales de los discursos sobre la escuela, lo que, en ocasiones, supone una concepción caricaturizada o exagerada de los discursos. Por eso, el lugar en el que se sitúan los discursos en el continuo antinómico es aproximado y puede ser diferente según el argumento concreto que se utilice para su justificación. Siempre podremos encontrar más matices, excepciones y particularidades que llevan a reconsiderar la tendencia en la que se ubica el discurso. No obstante, este ejercicio busca la comprensión de los discursos a través de la comparación de sus argumentos más relevantes.

7. Síntesis de la escuela

A lo largo de la segunda parte de la tesis, dedicada íntegramente a la escuela, nos hemos detenido en sus múltiples elementos, en sus imaginarios y sus ideales. Todo ello nos ofrece una visión amplia sobre esta institución, pero, sobre todo, nos remite a concepciones sobre lo escolar que tienen una relevancia especial para definirla. Además, hemos notado la dificultad que conlleva su concreción y definición a causa de la pluralidad de las posiciones, en ocasiones contradictorias, que son presentadas por los discursos sobre la escuela y que se retratan en la *comprensión antinómica* de lo escolar.

Con el fin de dar cierre a este apartado se recogen a continuación algunas de las ideas más relevantes de cada uno de los capítulos que más adelante servirán para reflexionar sobre la escuela —y lo escolar— desde la perspectiva del respeto. Porque, tal y como se ha mencionado en algunas ocasiones, hay aproximaciones escolares que se alinean mejor con nuestra perspectiva del respeto —según el desarrollo realizado en la primera parte— o que conducen a posiciones respetuosas alternativas. Sin embargo, no es momento de entrar en estas consideraciones aún, ya que dedicamos la tercera parte de la tesis — *Conclusiones: Hacia una pedagogía del respeto*— a tratar tales reflexiones y argumentos. Recordemos, pues, el recorrido realizado.

Comenzamos por una aproximación etimológica al concepto de escuela que nos dio algunos puntos esenciales para comprenderla. La *scholé* griega y el *collegium* latino se refieren al tiempo libre, al ocio y a la posibilidad de dedicarse a las cosas que no tienen una finalidad concreta; son conceptos que se alejan del trabajo y resaltan la igualdad como uno de los aspectos más interesantes de la escuela. Etimológicamente, la escuela es un espacio distinto al del resto de la sociedad en el que unas personas —los escolares— se dedican a actividades que les son extrañas a los contextos del trabajo y la economía.

La concepción griega sobre la escuela se ha transformado a lo largo del tiempo y es lo que se ha plasmado en el capítulo posterior *Breve genealogía de la escuela*. Desde una perspectiva no tanto histórica como conceptual presentamos diferentes formas de comprender la escuela a través de los discursos que se crean a su alrededor. Los discursos contemporáneos sobre la escuela aparecen a posteriori, pues surgen de una mirada retrospectiva sobre los tiempos, los espacios, los valores y las prácticas escolares.

Además, destacan el hecho de que la escuela es una creación humana, un artificio que puede transformarse según la voluntad de quienes lo mantienen.

Siguiendo las ideas presentadas la escuela se entiende como una construcción que ha pasado por un proceso de expansión, de universalización y de obligatoriedad (Reimer, 1974). Todo esto a través de momentos que pueden ser entendidos como críticos o revolucionarios (Esteve, 2004) en los que cambian las características de lo escolar. Por eso, la historia de la escuela es la historia de la masificación (Dubet y Martuccelli, 2004) y de la transformación de las formas de socialización escolares, las cuales están marcadas por la domesticación (Masschelein y Simons, 2014) o por la sumisión a ciertos poderes sociales (Varela, 1995). En definitiva, la genealogía de la escuela es un proceso de modernización (Laval, 2004) de una institución que está siempre en crisis, pero que permanece gracias a la utopía educativa y al ideal de mejoramiento humano.

Sin importar las transformaciones de la escuela a lo largo del tiempo, en la breve genealogía realizada encontramos unos elementos que parecen ser esenciales a la escuela. Éstos han adquirido formas diferentes según los ideales de la sociedad y según las tareas educativas que se le encargan a la escuela. Por esta razón, nos centramos en dichas características escolares con el ánimo de acercarnos a la forma escolar. Los capítulos sobre las *características escolares* parten de una aproximación desde el estudio, el interés genuino y la admiración, alejándose de las habituales críticas a la escuela.

En estos capítulos nos centramos en el hecho de que la escuela siempre tiene una finalidad, función o aspiración que tiene que ver en mayor o en menor medida con el lugar que la escuela ocupa en la sociedad, con el imaginario de persona o con el ideal de ciudadano que es encarnado tras el del paso por la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 2004). Además, dedicamos unas páginas a mostrar cómo la escuela se crea en un espacio y en un tiempo particulares. Es decir, que hablar de la escuela es también hablar de una edad escolar, de unos tiempos diarios y rutinarios, de una cronología y una topología; todo esto desde una visión escolar clásica —como *scholé*— o desde una visión utilitarista o moderna.

Los tiempos y espacios escolares crean unos sujetos particulares, los escolares, quienes adquieren unas características específicas como profesores y estudiantes, y establecen una relación educativa entre ellos. Sin embargo, las creaciones de la escuela no se detienen en los sujetos. La escuela crea unas materias escolares, es decir, unos contenidos que se

transmiten o unos aspectos del mundo que entran en la escuela, que se concretan en prácticas, en formas de hacer y en rituales; y que además por ser escolares se diferencian esencialmente de las que ocurren en cualquier otro lugar.

Todos estos elementos nos llevan a tener una visión sobre la escuela tal y como esta es, puesto que son las características sin las cuales la escuela no se puede conformar, denominar ni identificar. En este sentido, parece que respetar la escuela significa respetarla en todos los niveles, en todas sus características. Aunque de estas cuestiones nos ocupamos más adelante.

Tras habernos centrado en los elementos de la escuela dimos paso a algunos de los *Discursos contemporáneos sobre la escuela*. Estos discursos concretan argumentos, ideas e imaginarios sobre el deber ser de la escuela, sobre sus asignaturas y prácticas concretas. En otras palabras, estos discursos presentan las diversas formas que adquiere la escuela en los universos conceptuales contemporáneos. Con su diversidad se hace explícito que la escuela se estudia y se dice en plural y no en singular. Por eso, referirnos a los discursos escolares es mencionar la multiplicidad de las ideas sobre la formación y sobre el papel de la escuela en la difícil tarea de educar.

Así pues, los discursos sobre la escuela ofrecen una visión comprensiva y detallada de las intenciones, valoraciones y funciones escolares. Los discursos *reaccionarios* lo hacen desde una mirada nostálgica, los discursos *atencionales* desde una postura más bien conservadora y los *mercantiles*, *psicológicos* y los de la *desescolarización* desde una perspectiva revolucionaria, de proyección al futuro y renovadora. Cada uno de ellos pone en valor y resalta un tipo de educación que se ofrece a los estudiantes y a la comunidad.

Finalmente, dimos paso a nuestra propuesta para comprender los discursos de la escuela a partir de las *concepciones antinómicas* de sus elementos. A través de las 12 antinomias presentadas, detallamos las múltiples posibilidades que pueden adoptar las finalidades, los tiempos y espacios de la escuela, los roles de estudiantes y profesores, las relaciones educativas y las prácticas escolares. Las antinomias son ejemplo del carácter bipolar o contradictorio de la educación escolar y sirven como herramienta de comprensión de los distintos discursos y de sus tendencias pedagógicas.

7.1. El interés de la escuela

El estudio de la escuela parece tener una atracción especial para quienes se dedican a la pedagogía, entre otras cosas porque no existe claridad sobre qué es la escuela, ni cuáles son sus finalidades, funciones o prácticas. Es por esto que la segunda parte de la tesis está dedicada, a través de dos vías alternativas, a la comprensión de la escuela y lo escolar. Dos caminos imprescindibles que se encuentran en la *Comprensión antinómica de la escuela*. Ambas aproximaciones clarifican lo esencial de la escuela. Y, siguiendo los argumentos que en esta tesis se defienden, es justamente lo esencial lo que tiene que ver con el respeto.

La identificación de las cuestiones esenciales de la escuela se dificulta, sin embargo, dada su multiplicidad conceptual, tal y como se vio a lo largo de esta parte de la tesis. Pero podemos dar cuenta de que estas variaciones o desacuerdos sobre lo escolar parecen ocurrir, sobre todo, en el plano del discurso. Decimos esto porque todos, sin excepción, podemos identificar una escuela sobre otras instituciones y podemos también asignarle un lugar imprescindible para la sociedad, aunque las razones que usemos para ello sean distintas. Así, en la práctica no parece haber mucha dificultad con la identificación de lo escolar, sino que es en las discusiones, los argumentos y la asignación de metas y finalidades donde se encuentra dicho problema.

7.2. Los discursos sobre la escuela como base de las corrientes educativas

Los discursos escolares condensan los imaginarios pedagógicos y los argumentos que los sustentan; por eso, son más abstractos que las corrientes pedagógicas. Con ello queremos decir que las corrientes pedagógicas toman los ideales sobre la escuela propuestos por los discursos y estructuran una respuesta educativa particular, ofreciendo una forma escolar concreta. Así, las pedagogías toman diferentes elementos discursivos para construirse y dar sentido a la propuesta escolar que presentan. Entendiéndolos de esta manera, los discursos sobre la escuela representan las diversas formas en las que actualmente se refiere a lo escolar.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación la forma en la que se articulan algunas corrientes pedagógicas a través de diferentes elementos discursivos. Esto con el objetivo

de mostrar la relación entre corrientes y discursos más que como ejercicio de profundización.

En primer lugar, la relación entre los discursos y las corrientes pedagógicas puede verse por contradicción. Es el caso de las corrientes pedagógicas como la Escuela Nueva, las pedagogías Antiautoritarias y libertarias, las cuales se conforman por oposición a los discursos reaccionarios. Estas corrientes toman, vía negativa, los argumentos que sostienen la autoridad, la tradición y la transmisión de valores, normas y conocimientos para su defensa como pedagogías modernas.

En el caso de la Escuela Nueva podríamos decir que se utilizan argumentos de los discursos *mercantiles*, específicamente aquellos sobre la utilidad del conocimiento y sobre el aprendizaje basado en necesidades reales y que, por eso, se le da especial relevancia al aprendizaje práctico sobre otros más abstractos o teóricos. Además, se puede reconocer en ella la idea del aprendizaje basado en el conocimiento de las ciencias psicológicas, así como la introducción de la noción de bienestar y la situación del estudiante como foco primordial del proceso educativo, que surgirían de los discursos *psicológicos*. Ello sin olvidar el concepto de educación para toda la vida compartido con los discursos *mercantiles* y de la *desescolarización* que lleva a la propuesta de un proceso educativo sin final y que, a su vez, permite la renovación y actualización de la persona en diferentes momentos vitales según las necesidades que se va encontrando a lo largo del camino.

En las Pedagogías Antiautoritarias y Libertarias se podría ver, además de los discursos reaccionarios mencionados, una postura centrada en los estudiantes y en la voluntad de garantizar y promover el bienestar de la infancia, ambas ideas derivadas de los discursos *psicológicos* de la escuela y, más específicamente de aquellos con matices *terapéuticos*. Evitar la frustración y buscar la liberación, la comodidad y alegría conecta con la enseñanza negativa y la ausencia de intervención por parte de los profesores. En este sentido podríamos entender que las pedagogías modernas de esta cohorte toman diversos elementos discursivos para sustentar teóricamente sus prácticas de promoción de la autonomía del educando.

En el caso de las Pedagogías Socialistas también pueden destacarse algunos elementos discursivos que permiten construirlas.³¹³ El énfasis en la comunidad, por ejemplo, puede alinearse con la defensa de los contenidos comunes y con la importancia de la cultura común, elementos que son defendidas por los discursos *reaccionarios* y *atencionales* sobre la escuela. Aunque en el caso de las Pedagogías Socialistas esta defensa de los contenidos, los conocimientos y los valores se lleve a cabo desde una posición política y social concreta. La escuela, por eso, se alza como un espacio que permite la renovación y el cambio de las situaciones actuales siguiendo algunas ideas de los discursos de la *renovación del mundo*; unos discursos que están a cargo de los nuevos, de quienes vienen al mundo y son incluidos en él ofreciendo, al mismo tiempo, una esperanza de conservación.

Como último ejemplo situamos el caso de las Pedagogías Críticas las cuales se construyen a partir de argumentos que, a nuestro juicio, provienen de los discursos *atencionales* al establecer la idea del conocimiento como elemento de poder en la sociedad en la que vivimos. Y que, por lo tanto, cuida y valora la atención en la medida que supone un factor primordial para la educación y la liberación. Estas pedagogías, en consecuencia, toman ideas de la escuela como un espacio crítico para la sociedad, ideas que comparten con los discursos renovadores (los *mercantiles*, *psicológicos* y *desescolarizadores*). Una escuela que es, además, vista como responsable de perpetuar las desigualdades de la sociedad y causar gran parte de los problemas sociales.

Con los párrafos anteriores se muestra, esquemáticamente, la relación de los diferentes discursos sobre la escuela identificados en esta tesis con algunas de las principales corrientes pedagógicas. Queremos resaltar, sin embargo, que no se trata de un ejercicio central en nuestro objetivo, sino que constituye, más bien, una posible vía de respuesta a la pregunta por la elección de discursos por encima de las corrientes pedagógicas o a la cuestión de la cercanía que puede encontrarse entre ellos.

³¹³ Con este caso puede ejemplificarse el hecho de que las corrientes pedagógicas no sólo se edifican a través de partes de los discursos sobre la escuela, sino que consideran esencial las situaciones contextuales, políticas, metodológicas y prácticas que permiten darles forma.

7.3. La escuela, el espacio educativo ideal

La última reflexión sobre lo presentado en esta segunda parte refleja y exalta el papel de la escuela en el ámbito educativo. Porque sin importar los discursos sobre la escuela a los que hagamos referencia, la escuela aparece como la concreción más clara de las pretensiones educativas que tiene una sociedad.

Por eso, la multiplicidad que encontramos actualmente en los discursos escolares, contradictorios y divergentes entre ellos, refleja las distintas visiones sobre la sociedad, igualmente plurales e incompatibles entre sí. Incluso ante tal dificultad la escuela se alza como un lugar imprescindible para la educación, la formación, la transmisión y la introducción de los niños y jóvenes en un mundo, una cultura y una sociedad que los precede. La escuela actúa como un paso intermedio entre la casa y la sociedad, entre el mundo interior, privado, y el mundo exterior, público, con todas las connotaciones que esto tiene en las diferentes formas de comprender la sociedad.

Comprender la escuela nos lleva a avanzar en nuestro objetivo de establecer las relaciones y las posibilidades del respeto en la escuela. Esto es así porque para respetar la escuela se ha de ser consecuente con aquello que es valioso para ella. Por eso, en la segunda parte de esta tesis hemos buscado lo esencial en la escuela; una búsqueda que pretendía identificar, seleccionar y capturar aquellas cosas que la hacen valiosa, aquellas que la llevan a ser lo que es y no otra cosa.

PARTE III.

Conclusiones: Hacia una pedagogía del respeto

1. Preámbulo a la pedagogía del respeto

Habiendo dedicado la segunda parte de esta tesis a concretar la escuela como el lugar educativo por excelencia nos encaminamos ahora a considerar la escuela como el lugar de la pedagogía del respeto. Esta parte consta de tres capítulos fundamentales. El primer capítulo se dedica a relacionar las partes anteriores y a enmarcar la escuela en una ética del respeto. El segundo capítulo consta de una reflexión en torno a la pedagogía del respeto y la escuela respetuosa que concreta lineamientos o tesis para una pedagogía del respeto escolar. El tercer capítulo recoge las conclusiones y reflexiones finales de la investigación, sus limitaciones, alcance y posibles líneas de investigación futuras.

2. La ética del respeto y la escuela

La escuela parece ser un lugar adecuado al que atender desde la ética del respeto. En los próximos apartados nos fijamos de nuevo en dos aproximaciones sobre la escuela —las características escolares y los discursos contemporáneos— para comprenderlas desde la perspectiva de la ética del respeto. Si bien este ejercicio se ha empezado a esbozar en los capítulos correspondientes a la segunda parte de la tesis aquí se concentran aquellas ideas y argumentos que surgen de una mirada integradora.

Para ello, en el primer capítulo se concreta la idea de que el respeto en la escuela tiene que ver con el reconocimiento de su valor intrínseco. Esto es, en otros términos, la búsqueda de coherencia entre los distintos elementos que la conforman y su finalidad última. En el segundo capítulo se relaciona el respeto con los discursos contemporáneos sobre la escuela, poniendo de relieve qué es lo que cada discurso considera valioso.

2.1 El respeto y los elementos de la escuela

El respeto en la escuela tiene que ver con el reconocimiento de su valor intrínseco, es decir, con dar cuenta de lo que es valioso en ella y actuar en consecuencia. Por eso, mirar con atención las funciones, tiempo, espacio, prácticas y materias de la escuela, así como las personas que la habitan nos pone en camino de encontrar una forma escolar respetuosa. En este capítulo se analizan los elementos escolares a través de los lentes del respeto, buscando la cohesión entre las características escolares y la propuesta ético-pedagógica que hemos desarrollado.³¹⁴

2.1.1. Las funciones y las finalidades respetuosas de la escuela

La escuela siempre está enmarcada por unas funciones, finalidades, aspiraciones o ideales que orientan las decisiones, las prácticas y las acciones que en ella se realizan. Ello supone un horizonte de valores particulares que encaminan la escuela hacia un lugar y no otro; por eso, un cambio en la dirección y en los valores implica un cambio en la totalidad de la escuela.

Hay dos maneras de aproximarse respetuosamente a las funciones y finalidades de la escuela. La primera es fijar el respeto como el marco de acción de la escuela. Esta aproximación supone situar el respeto como una actitud que merece ser adoptada por los estudiantes y la comunidad educativa, por lo que se busca construir una cultura moral respetuosa a través de un universo de valores y un sistema de prácticas coherentes entre sí.³¹⁵ En este caso, las demás características escolares terminan volcándose hacia la promoción del respeto.

La segunda aproximación es menos concreta pero no por ello menos interesante y supone respetar que la escuela tiene unos ideales, unas aspiraciones y unos objetivos propios. En

³¹⁴ Las múltiples aproximaciones desde las cuales se puede mirar con atención la escuela suponen una dificultad. Porque, por un lado, no es posible respetar todos los elementos escolares al mismo tiempo (en ocasiones son contradictorios y el respeto a uno de ellos imposibilita el respeto a otro). Y, por otro lado, la capacidad atencional humana es limitada y, por eso, dar preponderancia a un elemento supone, necesariamente, disminuir la atención a lo demás. Así, en la escuela no todo puede convertirse en objeto de respeto y tampoco todo puede considerarse valioso (algo del valor está relacionado con lo secreto o lo limitado), porque dejaría de serlo. A algunas de estas dificultades nos enfrentamos en el *Capítulo III.3.2.*

³¹⁵ Esta premisa se toma como punto de partida para la reflexión final de esta tesis, en la que se propone la escuela como el lugar idóneo para una ética pedagógica del respeto.

este sentido, respetar la escuela supone reconocer el valor de lo que la escuela quiere conseguir y apoyarla en su cumplimiento. En otras palabras, supone respetar la institución escolar y las funciones y finalidades que ésta desempeña en la sociedad.

La distinción entre el respeto a las funciones de la escuela y el respeto como finalidad escolar no se aplica a las demás características escolares, ya que el respeto hacia una característica y su comprensión desde una aproximación respetuosa son prácticamente lo mismo.

2.1.2. Tiempo y espacios escolares respetuosos

Si se considera el tiempo y el espacio de la escuela desde su visión griega como *scholé* o tiempo libre, respetarlo significa permitir y promover los momentos de ocio en la escuela. Es decir, guardar la escuela de las posibles intrusiones de otros tiempos y otros espacios, proteger el carácter autotélico y antiutilitario de sus actividades y prácticas y proporcionar momentos de reflexión, admiración, interés y atención genuina. El tiempo y el espacio respetuosos, en este sentido, tienen que ver con la separación de los espacios y con entender la escuela como un lugar aparte que valora dichas separaciones.

Respetar el tiempo y el espacio de la escuela también tiene que ver con permitir que la escuela sea escuela y no otra cosa. Lo que, por un lado, crea espacios de igualdad entre los estudiantes; tiempos en los que todos se rigen bajo las mismas reglas, en los que todos tienen las mismas oportunidades y se les exige lo mismo. Y, por otro lado, proporciona espacios en los que todos ellos pueden dedicar tiempo a compartir y atender las cosas valiosas del mundo. Es decir, momentos en los que los estudiantes pueden aprender a ser respetuosos al mismo tiempo que son respetados.

2.1.3. El respeto a los profesores, los estudiantes y la relación educativa

Pensar en el respeto hacia los profesores y los estudiantes tiene un largo recorrido en el campo educativo y en las investigaciones sobre la educación moral y los valores escolares.³¹⁶ Es una cuestión que queda dividida en dos: por un lado, supone el

³¹⁶ Algunos ejemplos de ello son las investigaciones llevadas a cabo por Goodrich y & Barnard (2019), Hargreaves (2009), Whitaker et al. (2003) y Hemmings (2003).

En estas investigaciones, hay dos tendencias principales: la primera piensa el respeto de los estudiantes hacia los educadores. Es decir, propone al profesor como digno de respeto, como un ser poderoso que merece consideración. La segunda entiende el respeto de los educadores hacia los estudiantes, una tendencia

reconocimiento de la autonomía, dignidad y valor intrínseco que se les debe a ellos como personas; y por otro lado, sugiere la pregunta sobre la acción educadora en este marco.

El respeto a los profesores, sin importar de quién provenga, tiene que ver con permitirles llevar a cabo su oficio. Es decir, respetar al profesor requiere no sólo tratarlo como un fin en sí mismo y como una persona digna, valiosa y autónoma, sino también ser coherente con los valores escolares. Por eso, se muestra respeto al profesor cuando se le reconoce como un mediador entre el mundo y el estudiante, como un agente educador valioso y cuando se tiene confianza en su tarea.

Siguiendo la misma línea argumentativa, el respeto a los estudiantes tiene que ver con la posibilidad de que efectivamente encarnen su rol. Dado que la definición de estudiante es difícil de especificar, ya que cada discurso, época y contexto lo caracterizan de manera diversa y le proponen distintos objetivos, la forma en que se manifiesta el respeto en cada caso debe ajustarse. Sin embargo, desde la perspectiva construida a lo largo de esta investigación el respeto al estudiante es efectivo cuando este tiene la posibilidad de *scholé*; esto es, cuando está en condiciones de interesarse por el mundo, introducirse en él y renovarlo. Así, el respeto a los estudiantes supone ayudarlos a encarnar valores valiosos, practicar habilidades y disciplinas y adquirir conocimientos que sólo pueden aprenderse en la escuela y a través del estudio.

El respeto hacia los estudiantes implica aceptarlos tal y como son, admitiendo que son diferentes a lo que deseamos que sean. Sin embargo, más allá de la aceptación, el verdadero respeto se manifiesta en brindarles una educación de calidad que les permita dirigirse al amor por la verdad y en acompañarlos a que se conviertan en quienes pueden llegar a ser (Jover, 1991). Esta actitud respetuosa guía al estudiante desde la dependencia con el educador hasta la autonomía en una relación de ‘amistad pedagógica’ que mira la dignidad del otro y sus posibilidades. En otras palabras, «Al educando, porque se le respeta, se le exige. Se solicita su empeño en su proceso formativo. No hacerlo sería dejar de respetarlo como la persona que puede, debe y tiene derecho a ser» (Jover, 1991, p. 191).

más reciente que surge acompañada de las corrientes pedagógicas que centran la acción educativa en el estudiante, pensándolo como el centro del proceso y como el objeto de toda la atención escolar. Sin embargo, la comprensión del respeto en esta tesis nos conduce a una relación recíproca que no considera cada uno de los casos de manera separada.

La conjugación del respeto hacia los educadores y los estudiantes ofrece una visión respetuosa de la relación educativa que considera especialmente valioso el vínculo entre ambas partes y que, por tanto, requiere cuidado y atención. En una relación educativa respetuosa se valora tanto a la persona como al objeto que media la relación, ya sea un conocimiento, una idea, un acontecimiento o una parte del mundo. Con ello, se da paso al siguiente apartado.

2.1.4. Prácticas y materias dignas de respeto

Desde la perspectiva del respeto la escuela es un lugar que propone y señala el valor de las cosas del mundo. La introducción de un tema, una cuestión, una tradición o un conocimiento en el aula para enseñarlo y transmitirlo insiste en que es valioso y que merece ser tratado en la escuela (Langford, 1975). Por lo tanto, que la escuela se dedique a unas actividades y no a otras, que incorpore unas asignaturas y que proponga unos valores es ya un ejercicio de identificación del valor.

Aunque diferentes escuelas tienen prácticas y materias diversas todas seleccionan una parte del mundo para ser tratada como objeto de estudio. Estas selecciones de valor son realizadas con criterios diversos. Sin embargo, la propuesta de nuestra investigación es que el criterio fundamental para la selección sea el respeto. En este sentido, la escuela se convierte en un lugar donde las cosas se miran con atención y con cariño, donde se tratan con cuidado y despiertan el interés. Por eso, las prácticas respetuosas en la escuela ofrecen a los estudiantes el tiempo y el ambiente en el que el mundo adquiere relevancia, dándoles la posibilidad de mirarlo, admirarlo y sorprenderse con aquello que puede decir.

La relación entre los elementos escolares a través del valor del respeto es la base de una propuesta de escuela respetuosa que reconoce y actúa de acuerdo con el valor intrínseco de cada uno de ellos. Si bien estos enunciados son fáciles de proponer resultan difíciles de poner en práctica, ya que su concreción conduce a dudas y contradicciones. No obstante, pensar en la escuela desde la perspectiva del respeto ofrece una mirada global que aporta coherencia entre las prácticas y los ideales, proporcionando una educación moral que trasciende los temas o asignaturas particulares.

De esta manera, las funciones, finalidades, tiempo y espacio escolar, así como los roles de los agentes, las prácticas y materias que se estudian conforman criterios que permiten identificar a la escuela respetuosa. Todos ellos sirven como indicadores de valor que muestran las categorías en las que se puede inscribir el respeto escolar.

En este capítulo se han considerado los elementos escolares desde la perspectiva del respeto. Partiendo de que el respeto en la escuela implica el reconocimiento del valor de sus características —que hacen que la escuela sea eso y no otra cosa—, se han descrito las formas ideales de estos elementos para que sean coherentes con una ética pedagógica basada en el respeto. En otras palabras, se ha delineado el universo de valores de una escuela respetuosa, se ha examinado la condición de posibilidad de los tiempos y espacios, se ha destacado el carácter mesurado y prudente de las relaciones interpersonales entre los escolares y se ha explorado la aproximación a las prácticas y contenidos escolares que ofrecen una coherencia general.

Esta primera aproximación de la escuela respetuosa o de la pedagogía del respeto se seguirá profundizando a lo largo de la tercera parte de la tesis, que concluye con la esquematización de los lineamientos para una pedagogía del respeto escolar en el *Capítulo III.3.2.*

2.2 El respeto y los discursos sobre la escuela

Considerar los discursos escolares a la luz del respeto supone entenderlos a través de una mirada que los contempla y atiende, que los entiende como una forma de acercarse al mundo para conocerlo. Cada discurso resalta aquello que, desde su propia perspectiva, es valioso en la escuela y, por tanto, merece respeto. Esto se traduce en una serie de objetos y formas de respeto específicos que conforman un universo de valores e ideas que distinguen ese discurso de otros. En otras palabras, cada discurso escolar destaca aquello que considera valioso.

Los discursos sobre la escuela son performativos, lo que significa que constituyen y crean realidad.³¹⁷ A través del lenguaje, captan y proyectan unos valores que se presentan como ideales de la forma y el funcionamiento de la escuela, animando unas formas de proceder

³¹⁷ La performatividad del lenguaje es el nombre que se le da al hecho de que el lenguaje no sólo transmite información, sino que influye en la percepción y acción sobre el mundo. Los enunciados performativos, pues, no están limitados a la descripción de los hechos: con su emisión, el hecho se realiza (Searle, 1988).

que les son coherentes. Por eso, los discursos sobre la escuela van más allá de la mera estructuración teórica: sus estandartes se traducen en intencionalidad y sus acciones se comprometen con la escuela que defienden, lo que hace que el discurso permee en el campo de la acción humana.

Es de esta manera que los discursos escolares forman parte de la cultura moral — conjunción de unas prácticas proyectadas hacia un universo de valores— pues reconocen el valor de ciertas cosas y animan a respetarlas. Cada uno de los discursos escolares fija la atención y considera contenidos diferentes: la tradición, la atención, el mercado, la economía, la psicología, el bienestar y la vida misma. Por eso, podemos decir que cada uno de ellos considera valiosas diferentes facetas de la escuela.

El contenido, intencionalidad, tono y forma de los discursos tienen unas derivadas prácticas que pueden entenderse desde la mirada del respeto. En otras palabras, los discursos presentan una forma particular de aproximarse al entorno escolar que se puede entender como respetuosa cuando permite captar, señalar, indicar y enseñar el valor de las cosas. Así, si partimos de que en la escuela se reconoce el valor de las cosas, la escuela se convierte en el escenario idóneo para mirar atentamente, para respetar y cuidar aquello que se trae a la presencia.

En las siguientes páginas destacamos qué es lo que cada uno de los discursos considera valioso.

2.2.1. El respeto en los discursos reaccionarios

Los discursos reaccionarios buscan el retroceso de la escuela basándose en la añoranza de que el tiempo pasado fue mejor. Dicho retroceso propone que se retomen algunas ideas pedagógicas y educativas que se han rechazado o superado, para ellos injustamente, en el curso de la evolución de la institución educativa.

Por esta razón, son discursos que ponen en valor la tradición, los ideales pasados y la nostalgia de lo que pudo haber sido la escuela (Trilla, 2018). Las personas que defienden esta visión alaban un ideal escolar en el que el estudio era el centro de la actividad educativa, en el que los profesores tenían un gran reconocimiento y consideración social, y en el que la escuela tenía una importancia capital en la formación de los jóvenes y en la construcción del futuro de la comunidad. En este discurso, las preguntas sobre la utilidad

de los contenidos y las razones prácticas del ejercicio del maestro no tienen cabida o bien quedan ocultas tras la autoridad del profesor.

Los discursos reaccionarios sobre la escuela dan valor al hábito, al esfuerzo y al sacrificio, pero también a la obediencia, al control y a los órdenes establecidos. Es decir, que proponen una serie de acciones y estrategias que les permiten situar estos ideales en el centro de su propuesta educativa y escolar. Con ello, respetan la forma en que está establecida la sociedad y consideran la escuela como un paso previo, necesario y funcional, para que las personas puedan prepararse para el mundo, se introduzcan en él y adquieran una formación en la tradición cultural. Así, se mantiene la idea de la escuela como un lugar en el que los estudiantes pueden dedicarse a mirar con atención el mundo.

En este sentido, la escuela ideal para los discursos reaccionarios permite enfocarse en la tradición y en valores y creencias que fueron preponderantes en la sociedad, fomentando una cierta pasividad frente al mundo. Pasividad que supone un dominio de las pasiones, acciones e impulsos que permite estar abierto y atento a lo que pueda pasar.

2.2.2. El respeto en los discursos atencionales

Los discursos atencionales, por su parte, establecen que la atención es un proceso fundamental en la escuela. Estos discursos se dividen en dos vertientes relacionadas que defienden la escuela como un lugar separado de la realidad y que ofrece el tiempo necesario para enfocarse en ella. En este sentido, se le da importancia a actividades, acciones y ejercicios específicos que son propios del entorno escolar y que permiten diferenciar la escuela de cualquier otra institución.

Discursos de la renovación del mundo

La primera vertiente tiene un carácter principalmente idealista, ya que pretende definir la escuela por sí misma y no por el papel que cumple en la sociedad. Por esta razón, pone en valor el *topos* escolar en el que es posible tener un tiempo libre y liberado para los estudiantes, en el que pueden llevar a cabo actividades que no tienen ninguna otra pretensión más allá del hecho mismo de realizarlas (Larrosa, 2019). Es decir, estos discursos presentan la escuela como el único lugar en el que se democratizan realmente el tiempo, el espacio y las actividades, porque permiten a todos los estudiantes atender, estudiar e interesarse por algo, sin importar su lugar de procedencia o su historia familiar o personal.

Estos discursos escolares consideran valioso, por un lado, el tiempo libre en el que todos los estudiantes pueden dedicarse a las actividades autotélicas y, por otro lado, el carácter público de la escuela. Ambas consideraciones establecen unas prácticas y unas formas escolares de situarse cierta manera ante lo valioso. Esto es, promueven unas actitudes y unas acciones de respeto ante lo relevante, ante el mundo y ante las cosas que van más allá del propio yo. Así, los estudiantes descubren y actúan coherentemente con el valor de las cosas, haciéndose responsables de su continuación y cuidado, pero también de su posible renovación.

Discursos del conocimiento poderoso

La segunda vertiente considera que la escuela es un lugar que brinda a los estudiantes oportunidades vitales en términos de conocimientos, habilidades y recursos, lo que les permite alcanzar una posición de igualdad social. Asimismo, afirma que la escuela forma ciudadanos a través de la educación de la atención.

Los discursos del conocimiento poderoso valoran la comunidad, la construcción conjunta y la formación crítica como aspectos valiosos. Por esta razón, respetan las posibilidades y proyectos de los estudiantes al mismo tiempo que proponen una visión democrática y libre de la sociedad. Así, el respeto se manifiesta a través del esfuerzo, la decisión y la defensa de conocimientos extensos, arraigados y profundos sobre la realidad. Estos conocimientos, valiosos por sí mismos, cumplen la función de prometer a los estudiantes una cultura general.

Además, son discursos que insisten que el estudiante es digno de adquirir conocimiento. Resaltan, por eso, la importancia de cada persona y su papel en el futuro de la comunidad. No en vano proponen una educación escolar exigente, acompañada por la creencia de que todos los estudiantes serán capaces, con la ayuda necesaria, de aprender lo necesario para ser exitosos.

Ambas vertientes denuncian la difuminación, la captura o el robo que sufre la atención en la sociedad contemporánea. Entienden la formación de la atención como sinónimo de educación y, por eso, consideran peligrosas las constantes demandas de atención, ya que pueden ser incapacitantes y difuminar las posibilidades de centrarse en lo realmente

valioso (Luri, 2020). De ahí que la escuela quiera conservar la atención a través de la disciplina, el esfuerzo y el ejercicio repetido.

Para estos discursos, la escuela se convierte en un dispositivo atencional que se encarga de centrar, mantener y dirigir la atención hacia aquello que realmente importa. Buscan educar la atención, es decir, educar en el sentido de lo relevante, de lo importante, de lo que debe mirarse o estudiarse detenidamente y de lo que tiene valor. En otras palabras, educar en el respeto y para el respeto.

2.2.3. El respeto en los discursos mercantiles

Los discursos mercantiles sobre la escuela tienen la finalidad de preparar a los estudiantes para el trabajo. Partiendo de un ideal de futuro profesional y de unas necesidades laborales de la sociedad, la escuela se organiza en términos de gestión, emprendimiento y utilidad de los conocimientos y habilidades que forman parte del currículo. Estos discursos imponen un ideal empresarial que identifica la educación con un bien privado cuyo valor es económico; por eso, buscan que los estudiantes acumulen capital —refiriéndose a ellos como capital humano— y utilizan la innovación como medio para lograrlo.

Las ideas implícitas del hombre flexible y del trabajador autónomo guían los objetivos escolares. De ahí que la escuela pretenda que los estudiantes se vuelvan seres humanos adaptables a cualquier situación laboral y personal, que puedan realizar tareas múltiples y tengan buenos resultados, ya que con ello serán competitivos en un mundo continuamente cambiante e incierto.

Desde estos discursos parece que lo que merece respeto es la sociedad, pero, más que ella, el mercado y sus necesidades. La escuela mercantil propone una mirada utilitaria de los contenidos y prácticas escolares, olvidando lo que no es útil para el futuro o práctico en la vida cotidiana. Se trata, pues, de la puesta en valor de unas ideas pragmáticas y de intercambio de valor que suponen una forma de vida concreta: el carácter moral que se desprende de estos discursos es la adquisición de un espíritu empresarial (Laval, 2004). Por eso, son discursos que valoran y reconocen la escuela por su capacidad formativa y por el producto final que ésta puede brindar al ámbito laboral.

Cuando los discursos mercantiles sobre la escuela son llevados al extremo el respeto y la atención auténtica no tienen cabida. Sobre todo, si se entiende a los estudiantes como meros engranajes de una organización superior que tiene intereses que van más allá de

las propias personas. En este tipo de situaciones y prácticas el cuidado real, que surge del respeto por el valor intrínseco, desaparece o carece de sentido. Sin embargo, en un escenario menos extremista de estos discursos se podría considerar que la atención diferencial y la personalización, que atienden a las necesidades de formación y adaptación, son prácticas respetuosas.

2.2.4. El respeto en los discursos psicológicos

En los discursos psicológicos sobre la escuela se pueden identificar dos vertientes que abordan de manera diferente la relación entre el conocimiento psicológico, la práctica educativa, los ideales escolares y la didáctica. Cada vertiente propone alternativas para reconocer el valor de los ideales y traducirlos en prácticas coherentes de respeto.

Discursos cognitivos

Los discursos cognitivos sobre la escuela se focalizan en el aprendizaje. Por eso, presentan ideas y prácticas escolares que buscan garantizar, promover y gestionar el aprendizaje de los estudiantes. La escuela, en todo esto, se entiende como el lugar del aprendizaje científico, metódico y estandarizado; por tanto, la evaluación constante, la determinación de las rutinas de aprendizaje y el ambiente de laboratorio convierten a la educación o, más bien, al oficio de profesor, en una técnica lanzada a los resultados de aprendizaje de sus pupilos.

Estos discursos persiguen la idea de control, preparación y planificación de la educación escolar. Como establecen que lo más importante de la escuela es el aprendizaje, respetan al estudiante en su faceta de aprendiz, estableciendo así que lo valioso del mundo es aquello que puede ser captado e introducido en el repertorio permanente de comportamientos de una persona.

En definitiva, los discursos cognitivos fijan la atención y promueven las actividades que permiten a los estudiantes progresar en sus capacidades y aprender de la mejor manera, respetando, en este sentido, las diferencias filogenéticas que pueda haber en este proceso. Desde esta perspectiva la escuela es respetuosa con los procesos personales de desarrollo y evolución de los estudiantes.

Discursos terapéuticos

Los discursos terapéuticos incorporan la tradición psicológica del bienestar y la autorrealización. Con un enfoque naturalista dirigen las pretensiones educativas a

metafinalidades como la libertad y la salud considerada de manera holística. De manera contraria a la manía de control de los discursos anteriores, estos abogan por una escuela cuya finalidad sea la felicidad de los estudiantes, su libertad y equilibrio emocional. Por esta razón, proponen evitar la frustración de los estudiantes dándoles, a cambio, actividades de poco esfuerzo y de baja dificultad, animándolos al autodesarrollo y brindándoles la confianza de que pueden aprender lo necesario para ser felices sin la intervención de los educadores o adultos.

Lo valioso desde este discurso es la sensación de libertad y autonomía personal que se traduce en la posibilidad de tomar decisiones y de ejercer la propia voluntad. En este sentido, son ideales que pueden estar en acuerdo con el respeto, porque reconocen como valiosa a la persona, sus consideraciones, perspectivas y deseos, ofreciéndole la posibilidad de ser agente de su propia vida y de su futuro. Sin embargo, se olvidan de que el respeto también tiene que ver con que cada persona consiga llegar a ser lo que es, que crezca y florezca, para lo cual es necesario el esfuerzo, la incomodidad y el trabajo. Por eso, los discursos terapéuticos pueden considerarse discursos escolares optimistas y permisivos sobre la función de la escuela en la formación de los estudiantes.

En definitiva, ambas vertientes de los discursos psicológicos sobre la escuela respetan el mundo interior de la persona en términos de potencialidad y de bienestar. Además, respetan la escuela entendiéndola como un entorno armonioso para con los objetivos planteados, ya sea el aprendizaje o el bienestar.

2.2.5. El respeto en los discursos de la desescolarización

Finalmente, los discursos de la desescolarización se extienden a ámbitos que van más allá de la propia escuela y velan por el desarrollo de las habilidades y las competencias de los estudiantes en términos generales. Afirman que la escuela no alcanza a proporcionar oportunidades educativas reales a la creciente población y menos aún con el ritmo acelerado de transformación de la sociedad y la tecnología.

Estos discursos hacen una crítica exasperada a la escuela, que ha fracasado en el cumplimiento de los encargos educativos que la sociedad le ha encargado. Por eso, afirman que no todo tiempo pasado fue mejor y anuncian la desaparición de la escuela

como punto esencial para el progreso social y humano. De ahí que propongan prácticas educativas que se apoyan en la tecnología y difuminan el ámbito escolar.

Aunque tomemos estos discursos como escolares están más enfocados en el proceso educativo que en el escolar. Su visión panorámica sitúa a la vida misma como el foco del proceso educativo y lo considera valioso en su totalidad. Razón por la cual estos discursos respetan una mirada holística de los procesos humanos y desechan la posibilidad de que la escuela sea valiosa. Además, debido a cómo se han construido, estos discursos dan valor a unos ideales que la sociedad había depositado en la escuela y que, al no ser cumplidos, merecen otras vías para su realización

Los apartados anteriores ponen de relieve lo que los discursos escolares valoran y respetan. En conjunto, ofrecen una visión comprensiva y detallada de los argumentos, las intenciones, las valoraciones, las proyecciones y las funciones de la escuela. En el caso de los discursos reaccionarios se presenta una mirada nostálgica; en el de los discursos atencionales, una postura más bien cuidadosa; y en el de los discursos mercantiles, psicológicos y de la desescolarización una perspectiva revolucionaria, proyectada hacia el futuro y con un enfoque renovador.

En resumen, desde posturas diferentes los discursos dirigen la atención hacia aquello que consideran valioso y relevante, mostrando su universo de valores y concretándolo en prácticas escolares múltiples. De ahí que no haya un acuerdo total en lo que se considera digno de respeto en la escuela, ni tan solo en las actividades escolares que llevan al ejercicio del valor.

Entre la diversidad de aproximaciones presentadas los discursos sobre la escuela y sus propuestas pueden favorecer o entorpecer la posibilidad de una pedagogía del respeto escolar.³¹⁸ Con todo, cada discurso pone sobre la mesa algunas propuestas que son coherentes con lo que hemos llamado ética o pedagogía del respeto. Es decir, que describen intenciones o prácticas para que los estudiantes reconozcan y sean reconocidos en su singularidad, dirijan y fijen su atención en lo que es valioso y se comporten con

³¹⁸ Ya se han notado aquellos casos que van a contracorriente. Sin embargo, se le dedica un capítulo más adelante (*Capítulo III.3 La pedagogía del respeto y la escuela respetuosa*) a la reflexión sobre las posibilidades de la pedagogía del respeto.

Parte III. Conclusiones: Hacia una pedagogía del respeto

cuidado, respeto y humildad. Además, consideran la relación con los profesores y con el conocimiento o el mundo como un criterio imprescindible para dar a la escuela una forma respetuosa.

3. La pedagogía del respeto y la escuela respetuosa

En el capítulo anterior nos acercamos a la pregunta sobre la forma respetuosa de la escuela desde sus elementos y discursos. Sin embargo, nos encontramos con la dificultad de capturar conceptualmente qué es la escuela, ya que su esencia, que es precisamente lo que la hace valiosa y digna de respeto, es imposible de captar completamente.³¹⁹ Por esta razón, en los siguientes capítulos continuamos nuestra dilucidación.

Para ello, nos fijamos en la escuela desde los lentes de la ética del respeto. Aproximación que deriva en una cuestión pedagógica. Así, en el primer capítulo se presentan unas reflexiones pedagógicas sobre el vínculo entre la pedagogía y el respeto, siguiendo nuestra hipótesis de que la escuela es un lugar especialmente propicio para el respeto. Y, en el segundo capítulo, se proponen algunas guías para la pedagogía del respeto escolar.

La ética del respeto y su derivada pedagógica en la escuela

El vínculo entre la ética del respeto y la pedagogía es una cuestión trabajada en el *Capítulo I.5.2. Consideraciones pedagógicas de la ética del respeto*. Allí se hacía énfasis en la necesidad pedagógica de cualquier propuesta ética; es decir, en la especificación de un camino, una formación, unas herramientas o unas prácticas que permiten que la ética pueda ser llevada a cabo. Y esto aplica también, por supuesto, a la ética del respeto.³²⁰

Las derivadas pedagógicas de la ética del respeto tienen una resonancia especial en la escuela. Puesto que, a través de ellas, la escuela se convierte en el terreno más propicio para la creación de una cultura moral respetuosa. La cualidad global de respeto promueve en la escuela una visión respetuosa de las disposiciones, de las acciones y de las actividades al mismo tiempo que enfoca a los estudiantes a la realización de prácticas respetuosas en las que aprenden a respetar mientras ellos mismos son respetados.

³¹⁹ En términos de Esquirol (2006) se nos escapa porque tiene algo que ver con la fragilidad, la cosmicidad y el secreto; la escuela es más que lo que puede ser conocido y en ello parece que se esconde su valor.

³²⁰ De ahí que la derivada pedagógica de la ética del respeto, a la que hemos llamado pedagogía del respeto, esté centrada en el carácter moral de la educación y en mostrar toda educación como educación moral. Tal como se ha presentado en el *Capítulo I.5.2.1 El carácter educativo de la ética*.

En otras palabras, la cultura moral respetuosa —cuyas formas particulares configuran la pedagogía del respeto— propone que las finalidades escolares estén atravesadas por el respeto. Así, las prácticas, valores e ideales se organizan coherentemente y dan forma a una escuela que respeta y, a su vez, es respetada. La ética del respeto queda, de esta manera, traducida en una pedagogía del respeto escolar que no sólo considera la forma de la escuela, sino también su contenido formativo.³²¹

Es por todo lo anterior que la tercera parte de la presente tesis busca comprender la escuela como una institución respetuosa, es decir, como un dispositivo educativo que ofrece a los escolares unas oportunidades que no son posibles en ningún otro contexto. Puesto que ambos, escuela y respeto, están íntimamente vinculados: por un lado, la escuela propone unos ideales, identifica lo que es valioso para la sociedad y propone un proyecto formativo acorde a ellos; y, por otro lado, el respeto, entendido como un indicador de valor, una forma de aproximación a la realidad y una actitud frente al mundo, da forma a las funciones escolares. El vínculo entre ambas, más que una relación indirecta o forzada, puede considerar el respeto como un valor intrínsecamente escolar.

En este sentido, la escuela delimita el tiempo y espacio donde se concreta la pedagogía del respeto, estableciendo el tipo de prácticas, ejercicios y roles de estudiantes y educadores. Si la idea de respeto como el carácter moral de la escuela se lleva hasta las últimas consecuencias, la escuela puede entenderse como una institución esencialmente respetuosa.

³²¹ Recordemos que el respeto y la atención son ambos principios de conocimiento y sirven como formas de aproximación a la realidad y a la verdad. Por eso, el respeto en la escuela no sólo es un criterio de las relaciones, sino también una invitación a salir del egoísmo y abrirse a lo que el mundo puede decírnos. Podríamos afirmar que incluso se trata de una actitud o postura metodológica —como la que proponemos en esta misma tesis— que permite situarse ante el mundo con atención, sin pretensiones utilitarias y estando abierto a establecer una relación recíproca de diálogo e interacción.

3.1 Reflexiones pedagógicas sobre el respeto en la escuela

En este capítulo se presentan cuatro reflexiones sobre la pedagogía del respeto en la escuela que aclaran el camino recorrido hasta ahora y se proporcionan unas *Orientaciones para una pedagogía del respeto*.

3.1.1. La escuela como *techné*, construcción humana o dispositivo educativo

La escuela es una institución humana creada para alcanzar objetivos y finalidades sociales específicos y funciona como un dispositivo que nos vincula con el mundo. A través de la disposición de tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, espacios y lenguajes, la escuela hace que el mundo esté disponible para los estudiantes. (Larrosa y Rechia, 2019).

Si consideramos la escuela como una construcción humana es nuestra responsabilidad como comunidad cuidarla y mantenerla, ya que es vulnerable a nuestras acciones y decisiones (Jonas, 1995). Podemos modificarla según nuestros intereses, tal y como se refleja en los diversos discursos escolares, e incluso tenemos el poder de hacerla desaparecer, pues no es necesaria ni natural ni biológicamente. De ahí se desprende, de hecho, que sea viable la propuesta inicial de los discursos de la desescolarización.

Por este motivo, el respeto que se le debe a la escuela supone una lucha constante y habitual contra su entropía, contra su tendencia a la desaparición, al desorden y a la disolución. A la escuela se le deben unas acciones de cuidado para que siga existiendo y, en este sentido, es garante de una dignidad —un valor intrínseco derivado del valor de las personas (Jonas, 1995)— que debe ser reconocida. Así, la escuela merece una aproximación que ponga en alto su valor, que la mire con amor, que reconozca sus bondades. No un acercamiento que sólo enumere sus defectos, proclame las cosas que debe cambiar y las características que la ponen en crisis. En otras palabras, por su especial naturaleza debemos a la escuela una aproximación respetuosa como la procurada en esta tesis.

Por otra parte, si consideramos la escuela como resultado de la *techné*, como hemos hecho en este apartado, podemos pensar que tiene algunas características en común con la tecnociencia, cuya capacidad de revelación del mundo es particularmente interesante (Esquirol, 2006). Así, la escuela se convierte en una forma de conocer y acercarse al

mundo, a la vida y a la sociedad.³²² Por lo tanto, la escuela está en diálogo con su exterior, y su forma de mirar —si podemos hablar de una mirada escolar— contribuye a configurar la realidad.

Lo anterior nos lleva a entender la escuela desde una perspectiva ética porque no se trata de un objeto neutro, sino que tiene asociados unos valores, unos ideales y unas propuestas de cómo se ha de vivir. Concretamente, la escuela proporciona un marco ético que define unas formas de vida y unas tendencias ideales, que propone unas prácticas y que reconoce unos valores. También, la escuela toma decisiones sobre unos contenidos que merecen la pena ser transmitidos. Todas estas acciones quedan encarnadas en los escolares —tanto profesores como estudiantes— que se reconocen por llevar una forma particular de vida.

Las ideas recién mencionadas confirman la relevancia del respeto en la escuela no sólo como una actitud que se despliega y se enseña en su seno, sino como un valor que se debe prestar a la escuela misma. Esto quiere decir, por un lado, que la escuela debe ser agente de respeto y, por otro lado, que la escuela merece ser sujeto de él.

3.1.2. La escuela y el universo conceptual del respeto

La acción de respetar es llevada a cabo por las personas. De ahí que, estrictamente hablando, sólo ellas puedan ejercer el respeto. Sin embargo, a lo largo de esta tesis, hemos presentado la escuela como un dispositivo de respeto. Como mencionamos anteriormente, el respeto a la escuela deriva de las personas que la conforman y de los ideales y prácticas que promueve.³²³ De este modo, para hablar de una acción recíproca de respeto es necesario que haya una persona o una creación humana que posibilite la relación. Es en este sentido que se puede hablar de una escuela respetuosa.

En esta tesis no sólo nos proponemos establecer la relación entre la escuela y el respeto, sino también explorar su vínculo con conceptos como la dignidad, la autonomía, la responsabilidad y el cuidado. Cuando la escuela se convierte en un espacio respetuoso

³²² Dependiendo del tipo de mirada que se sostenga aquello que se revela y los valores que emergen son distintos. Por eso es valiosa la consideración de la escuela respetuosa que proporciona a la escuela una aproximación cuidadosa y atencional al mundo, permitiéndole revelar en él aquellas cosas que merecen la pena y que, también, guardan en sí cierto valor.

³²³ Ocurre lo mismo con la dignidad, la responsabilidad y el cuidado.

sus prácticas cotidianas también fomentan y promueven estos valores. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de ellos.

La escuela y la dignidad

Pensar en la relación entre la dignidad y la escuela puede conducirnos al menos por dos caminos. El primero de ellos considera la dignidad que tienen las personas en la escuela y el segundo propone otorgar dignidad a la escuela misma en tanto que configura un espacio autotélico, libre e igualitario. Ambas aproximaciones merecen ser comentadas brevemente.

La dignidad de las personas es difícil de reconocer de manera objetiva y racional. Por eso, algunos dirán que es indemostrable. Sin embargo, nos interesa la dignidad como un postulado de valor y no como un hecho empírico que se pueda observar y confirmar a través de los sentidos. La dignidad participa, más que nada, como un modo particular de ser de las realidades morales que no se conocen, sino que se reconocen sentimentalmente; como la dignidad ha de ser reconocida, la escuela ocupa en dicho reconocimiento un lugar importante.³²⁴ En palabras de Javier Gomá, «Lo que la dignidad sea se aprehende, no en la definición lógica ni en tratados discursivos, sino en la intuición directa de su esencia revelada en un ejemplo concreto de dignidad» (2019, p. 37).

La escuela es, pues, un lugar fundamental para entrar en contacto con ejemplos y el espacio para reconocerlos y aprender de ellos. Todo esto porque la cultura moral de la escuela, el sistema de prácticas y su universo de valores (Puig, 2012), proporciona el marco y el acompañamiento para la acción virtuosa. Es así como se convierte en el lugar privilegiado para la ampliación de la dignidad o, al menos, para estudiarla y ser conscientes de su necesidad y valor.

Los ejemplos invitan a reconocer la dignidad y ofrecen maneras adecuadas de responder ante ella.³²⁵ «Cada ejemplo de virtud incluye una invitación a la generalización a través de su imitación. Y esto es válido también para los actos prácticos de dignidad» (Gomá,

³²⁴ De hecho, el respeto en la escuela está íntimamente ligado al mutuo reconocimiento de la dignidad de sus actores, estudiantes y profesores, quienes son valiosos y que merecen ser escuchados y tenidos en cuenta (Geisinger, 2012).

³²⁵ Estas dos formas de enseñar la dignidad distinguen entre el ámbito moral y el de la ley. La ley se impone y exige su cumplimiento de manera coactiva, pero al bien (en el ámbito moral) se invita.

2019, p. 37). Estos actos son los que hemos llamado respeto —es decir, la dignidad en términos pragmáticos de lo que la persona hace digna o indignamente— y se diferencian de la dignidad de lo que la persona es ontológicamente de manera innata y originaria. Esta última, la dignidad ontológica, no es un hecho, sino un postulado que atribuye una base subjetiva, ampliada en el transcurso de la historia, y que se reconoce como una invitación positiva o por el rechazo del escándalo. El ejemplo y el antiejemlo son, pues, modos de reconocimiento de la dignidad.

La dignidad se amplía a través de los cambios morales, «El asco ante la indignidad indica a la humanidad el camino de su progreso moral» (Gomá, 2019, p. 39). Por lo tanto, los escándalos pueden generar un movimiento activo de cambio social que busca poner fin a la indignidad, ya que cuando se hace visible ante la comunidad se considera inadmisibile. Este mecanismo es fundamental para lograr un cambio moral permanente (Gomá, 2019). A pesar de que se considera que la dignidad es inviolable no siempre es reconocida ni respetada. Es por eso que es necesario mostrar y señalar la violación de la dignidad. Vale destacar que violar la dignidad no es posible sin envilecerse, aunque existan autores como Kolnai (1995) que defiendan lo contrario.

Por otra parte, «Se repite que la muerte todo lo iguala, pero antes de que llegue, estamos todos ya previamente igualados en una misma dignidad de origen» (Gomá, 2019, p. 41). Esta igualación se hace evidente en la escuela, cuyas consecuencias prácticas suponen una igualación del tiempo y del espacio previamente liberados.³²⁶ En este sentido, la escuela ofrece la muestra efectiva de la dignidad de las múltiples personas que la componen sin importar su lugar de procedencia, su pasado, su familia o su nivel social o económico. La escuela revela la dignidad humana, aquella que supone que, por ser persona, se tiene derecho al tiempo libre, al *otium cum dignitate* de Cicerón.

La escuela promueve esta igualdad, esta conciencia de dignidad, a través del *arte de vivir*, una forma de enfrentarse a las exigencias del mundo injusto en el que se conjugan dos fuerzas en la vida de las personas: «un sentimiento de feroz insumisión contra el

³²⁶ Este igualitarismo, según lo que presenta Gomá (2019), conduce a un cosmopolitanismo. Es decir, a un ideal en el que se establece una única ciudadanía para todos los habitantes de la *polis* global del planeta. Así, «Por pertenecer a la misma especie, dicho individuo posee una ciudadanía genérica de la que derivan unos derechos que los estados deben respetar siempre, aunque no se le haya concedido la ciudadanía conforme a sus leyes nacionales [...] ese Estado mundial que Kant anhelaba» (Gomá, 2019, p. 41-42).

absolutismo de la nada y el anhelo de contraponerle una ilusión de sentido donde lo humano se refugie y resista el asedio» (Gomá, 2019, p. 51). La síntesis de ambas tendencias supone un arte de vida y la escuela acompaña a realizarlo. Por eso, el artista de vida entiende que cada persona que se cruza por su camino vale por ella misma y que, por tanto, es objeto de consideración.

Desde la segunda aproximación se puede hablar de la dignidad de la escuela en tanto que vale por sí misma. La escuela como un lugar desinteresado que promueve las actividades sin utilidad o autotélicas como el leer, el amar, el vivir y el estudiar, adquiere ella misma una dignidad que le merece ser el centro de atención, ser cuidada y respetada. Así pues

Una escuela digna, una educación digna o un profesor digno es una escuela, una educación o un profesor que merezcan su nombre, es decir, que sean una escuela, una educación o un profesor «de verdad», que sean «realmente» escuela, «realmente» educación o «realmente» profesor, y no esos simulacros indignos a los que nos condenan los baremos y los *rankings* de calidad. (Larrosa, 2020, p. 62)

La dignidad de la escuela se basa en la promoción de un conjunto particular de actividades, tiempos y espacios que no pueden darse en ninguna otra institución, así como en el mantenimiento de aquellas cosas que merecen la pena. La escuela es digna por muchas razones, pero sobre todo porque su acción principal sostiene la dignidad de todo lo demás.

La escuela y la autonomía

La relación entre la escuela y la autonomía es estrecha e inseparable. De hecho, la autonomía se considera uno de los principales objetivos educativos que la escuela busca promover (Gimeno, 2000). En el *Capítulo I.4.2.* se mencionó que la autonomía se entiende principalmente como un proceso individual que abarca tanto aspectos biológicos como sociales, y se relaciona con la capacidad de autogobierno, la independencia frente a las autoridades externas y el dominio de uno mismo (Gibbs, 1979). No en vano todas estas cuestiones son centrales en el ámbito escolar (Bailey, 2014).³²⁷

³²⁷ Aún en contra de propuestas como la de Michael Hand (2006), que la entiende únicamente en términos políticos o técnicos y desincentiva su uso como objetivo educativo. Sin embargo, su alerta ante la autonomía

La escuela juega un papel fundamental en apoyar a los estudiantes en su transición de la heteronomía a la autonomía. Como la autonomía requiere del desarrollo de ciertas disposiciones, habilidades y acciones (Piaget y Heller, 1968), requiere de un ejercicio repetido y de un acompañamiento. La escuela ofrece este apoyo, respaldando la acción de los estudiantes, proporcionándoles un orden externo cuando aún no tienen uno interno y otorgándoles mayor libertad a medida que progresan (Freire, 1997). Esto es necesario porque cuando un estudiante se enfrenta a demasiada autonomía puede responder de manera insegura o con falta de iniciativa, lo cual es lo contrario de lo que se pretende promover. Por eso

Tanto en su dimensión intelectual como en su dimensión moral, la dependencia con respecto a la voluntad más madura y mayor experiencia y preparación del educador se manifiesta como una necesidad para la conquista de la autonomía en el educando. La misma exige la presencia y ayuda de aquellos que, por haberla alcanzado ya en más alto grado, pueden ponernos en las condiciones que favorecen su desarrollo y cuya influencia no se trata, por tanto, de provocar una sumisión incondicional a sus puntos de vista, sino de hacer crecer una posición personal y responsable. (Jover, 1991, p.166)

Tanto en términos intelectuales como morales, el estudiante necesita una guía para desarrollar su autonomía. Y la escuela, a través de sus profesores, prácticas y propuestas educativas, ofrece el sostén ante la creciente autonomía de los estudiantes, dándoles un marco de acciones y posibilidades, así como el conocimiento de la sociedad. Unos requisitos imprescindibles porque, contra ideas populares, la autonomía no supone ni el aislamiento ni la independencia (Ruiz Corbella, et al., 2012), puesto que una persona «no es alguien autónomo y libre porque esté como apartado o retirado de los valores comunitarios, sino porque está encajado e incrustado en ellos, con ellos y para ellos» (Martínez et al., 2016, p. 128).

Además de lo anterior, la autonomía en la escuela se entiende como una confianza en los educadores. Es decir, en darles la verdadera posibilidad de ‘dar normas’ y la libertad para acompañar los procesos educativos. Porque «Quizá elevar el grado de autonomía de la práctica educativa podría ser una buena estrategia para respetar no sólo a maestros, a

en educación surge por una concepción estrecha y limitada de lo que se entiende propiamente por este concepto y que, por ello, escapa de la influencia del acto pedagógico.

alumnos y aquello que debe ser enseñado y aprendido, sino a la propia práctica educativa» (Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016, p. 180). Por eso, reconocer la autonomía es ya un indicador de respeto que permite observar con atención, cuidar y hacerse responsable de las propias acciones.

La escuela y responsabilidad

De la misma manera que con los dos conceptos anteriores, la relación entre responsabilidad y escuela puede ser analizada desde dos perspectivas diferentes. La primera se refiere a la responsabilidad como contenido escolar, mientras que la segunda se centra en la responsabilidad de la escuela en sí misma. A continuación, se expondrá brevemente cada una de estas perspectivas

La vulnerabilidad, indefensión y fragilidad son cualidades que demandan una acción responsable. En la escuela, los profesores adquieren esta responsabilidad para con los estudiantes y crean el espacio escolar como un tiempo de crecimiento y florecimiento. En este sentido, la escuela puede considerarse como un lugar que acompaña a que los estudiantes se vuelvan responsables de ellos mismos (Escámez y Gil, 2001); una responsabilidad que va de la mano de la autonomía, de la educación, del conocimiento y del desarrollo porque empodera, fortalece y forma.

Esta aproximación a la responsabilidad escolar lleva a entenderla como un contenido escolar, es decir, como un valor y una forma de responder al mundo que los estudiantes aprenden y practican en la escuela. La responsabilidad no es sólo una forma de actuar que los interpela a ellos mismos, sino que también los conecta con la sociedad, la naturaleza y la comunidad en la que viven. Por lo tanto, una de las principales tareas de la escuela es ayudar a los estudiantes a comprender su poder como seres humanos y a actuar en consecuencia con él.

La segunda aproximación se centra en la responsabilidad de la escuela con la infancia. Es decir, en el encargo social que la escuela asume al convertirse en la principal fuente de la educación de los niños. Lo cual supone, además, que la escuela tiene poder sobre la vulnerabilidad de la infancia y que, justo de ahí, surge la responsabilidad de protegerla. De aquí que la escuela se pueda entender como una guarida, como un lugar que cuida y arropa a las personas, ofreciéndoles un lugar aparte que se rige por otros tiempos y otras normas (Larrosa, 2019).

A esta aproximación se le puede agregar la responsabilidad de la sociedad hacia la escuela. La existencia, sentido y posibilidad de la escuela dependen de las decisiones que tomamos como sociedad, ya que es vulnerable a ser modificada, transformada o eliminada. Por esta razón, se entiende como una institución que requiere la responsabilidad y el compromiso de la comunidad para continuar existiendo. Parte de esta responsabilidad implica considerarla y prestarle atención, es decir, respetarla.

La escuela y el cuidado

Al retomar la idea de la escuela como una guarida o como un lugar aparte no podemos dejar de pensarla en términos de cuidado. La escuela es un lugar donde los estudiantes reciben cuidado y protección, pero también aprenden a cuidar y preocuparse otras personas, lugares, objetos, animales e ideas (Ballarín, 2008). Esto sólo puede darse en unas relaciones que moldean a los estudiantes y les dan pautas para ser cuidadosos, atentos y respetuosos porque, como afirma Noddings, «Lo que aprenden allí les sirve de guía en la vida cuando se alejan del hogar y comienzan a dar nueva forma al mundo» (2009, p. 110).³²⁸

Si bien el cuidado puede entenderse como una de las funciones escolares no dejan de existir manifestaciones escolares que son contrarias al cuidado. Tal es el caso de la uniformidad de las asignaturas y de los horarios que tienen que seguir los estudiantes en la escuela moderna (Noddings, 2009). Estas prácticas, que estarían bajo el nombre de *pedagogía perniciosa* (Miller, 1983) por ser rígidas y limitantes, reemplazan la voluntad del estudiante con la de su maestro y los alejan de las prácticas cuidadosas. Unas prácticas que, desde una aproximación alternativa, Rancière (2010) situaría bajo la ‘pedagogía del embrutecimiento’.

En la realidad educativa las prácticas *perniciosas* suelen justificarse en nombre de la igualdad e, incluso, del cuidado. Esto ocurre cuando, por ejemplo, se toma la decisión de que todos los niños de la ciudad estudien las mismas asignaturas que los preparan para universidad. La pretendida igualdad, en este caso, olvida la pertinencia de dichas asignaturas para los estudiantes con planes alternativos y deja de lado sus intereses,

³²⁸ Siguiendo estas ideas se puede considerar la escuela bajo una noción ampliada del hogar, pues ofrece seguridad tras encontrarse en un mundo despiadado y porque es un lugar en el que es posible centrarse en un mundo por descubrir (Ruddick, 1989).

objetivos y capacidades particulares. En este sentido, «un requisito que presupone una meta particular sin que medie el conocimiento del alumno linda con la ‘pedagogía perniciosa’» (Noddings, 2009, p. 68).

El cuidado en la escuela tendría una aproximación totalmente contraria, es decir, la de informar, motivar y alentar a los estudiantes a que muestren intereses académicos al mismo tiempo que se les presta atención a su persona y a sus necesidades diversas. Puesto que, además de aprender a cuidar y a respetar, la educación escolar tiene la ineludible responsabilidad de acrecentar la atención y la sensibilidad moral de los estudiantes (Weil, 1977). Es por eso que es importante que en la escuela cada persona sea objeto y sujeto de cuidado.³²⁹

En resumen, la escuela respetuosa supone un tipo de relaciones con los conceptos de dignidad, autonomía, responsabilidad y cuidado que parecen darse en dos dimensiones diferentes. En la primera, se promueven estos valores y se los convierte en contenidos o índices de la cultura moral de la escuela. La escuela es, así, un lugar que busca que los estudiantes reconozcan la dignidad de otros, que se vuelvan más autónomos, responsables y aprendan a cuidar y a ser cuidados. Esta dimensión incluye las prácticas, las estrategias y las herramientas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos valores.

En la segunda dimensión se sitúa a la escuela como una institución digna, autónoma, cuidadosa y responsable de la educación de la infancia. Esta es una aproximación más abstracta, que va más allá de las características elementales de la escuela —como su funcionalidad, tiempos y espacios, profesores y estudiantes, y materias de estudio— y la entiende como un sistema con cualidades que no se reducen a la suma de sus partes.

A partir de lo expuesto con anterioridad podemos concluir que: 1) La autonomía forma parte del ejercicio escolar que posibilita el respeto. Es decir, que una escuela centrada en el desarrollo de la autonomía es, probablemente, una escuela respetuosa con las personas que en ella habitan y con la dignidad de dichas personas. 2) La autonomía en el ejercicio

³²⁹ La ampliación de lo que merece cuidado dificulta, en parte, la tarea de la escuela, que debe compaginar la personalización y el cuidado a los estudiantes con la enseñanza del cuidado a las ideas, a la tradición y a la cultura. Esta idea se retoma más adelante con la pregunta sobre lo que merece cuidado y respeto en la escuela (ver el *Capítulo III.3.2.*)

escolar no supone el abandono del estudiante, sino su empoderamiento o emancipación, el reconocimiento de su dignidad y la conducción hacia una mejor versión de sí mismo. 3) La escuela debe promover la conciencia de la propia dignidad y el reconocimiento de la dignidad de los otros. Para eso debe ofrecer maneras para que las personas puedan mejorar y perfeccionarse, impulsando a que su comportamiento también sea digno y coherente. 4) La escuela puede considerarse digna en tanto que es valiosa por sí misma y, por tanto, merece ser cuidada y respetada. 5) La escuela forma parte de una cadena de responsabilidades al tener responsabilidad con el futuro y con la sociedad que se materializa en el cuidado de los niños. Forma, pues, parte de una secuencia de relaciones, de vulnerabilidad y de cuidado que hace énfasis en la interdependencia humana.

3.1.3. El carácter respetuoso de la escuela

La escuela es un espacio fundamental en la vida de la infancia y la adolescencia, ya que no sólo prepara a las personas para el mundo en el que habitan (Gimeno, 2000), sino que también sirve como un lugar seguro y protegido desde donde se puede observar, comprender y compartir el mundo. En esta definición de escuela el respeto puede tener un gran impacto en las prácticas educativas y en el universo de valores; tanto es así que podría, incluso, considerarse como un valor intrínsecamente escolar. Por eso, la ética del respeto puede proporcionar criterios pedagógicos útiles.

Por otra parte, un prerrequisito esencial del carácter moral de cualquier escuela que sea digna merecedora de tal nombre es la utopía pedagógica según la cual todo el mundo puede aprender cualquier cosa (Verburgh et al., 2016). Lo cierto es que, en tanto que utopía, este prerrequisito es una realidad imposible que encamina hacia el ideal de igualdad. Pero, a pesar de ello, recoge muy bien el carácter moral por el que, creemos, debe estar atravesada la escuela. El carácter moral basado en la ética del respeto debe poder configurarse de tal modo que, con independencia de las capacidades, del origen social, los recursos y los condicionantes varios que en educación se dan, los escolares encarnen ese bueno, justo y bello ideal de que todo el mundo puede aprender cualquier cosa.

Junto con estos propósitos la escuela se centra en la tarea fundamental de, en palabras de Hannah Arendt (1996), «la renovación del mundo común». Con ‘común’ nos referimos a aquellos bienes y relaciones a los que se tiene un acceso universal, libre e igualitario (Larrosa, 2109b). Es decir, bienes que no tienen propiedad y que no se pueden comprar

ni vender porque están fuera de la lógica económica que dicta la mayoría de las relaciones y las funciones de nuestra sociedad. Las cosas comunes tienen fin en ellas mismas, merecen nuestro cuidado y respeto y no son medio para ninguna otra cosa.

El carácter común de las cosas nos lleva a entender la escuela como un lugar aparte en el que las cosas quedan despojadas de su función inicial. Esto, con la promesa de tener el tiempo deseado para entenderlas y estudiarlas, para ejercitarse con ellas y ponerlas como centro de nuestras reflexiones. La escuela, decíamos en el *Capítulo II.4.2.*, ofrece la posibilidad de que cualquier cosa sea considerada como fin en sí misma; por eso, es el escenario idóneo para mirar atentamente, para respetar y para cuidar aquello que se traiga a la presencia. Por esta razón no sería osado afirmar que el respeto es un valor, en este sentido, intrínsecamente escolar; la escuela brinda todas las condiciones de posibilidad —tiempo, distancia y despojo de utilidad e intencionalidad— para las relaciones de respeto.

La distancia vuelca la escuela hacia el mundo

La escuela que reúne las características anteriores está volcada hacia el mundo y no encerrada sobre sí misma. En primer lugar, porque en ella existe una primacía de la atención sobre la elección o la decisión; primero busca ver el mundo, atenderlo y detenerse ante él, antes que iniciar la acción (Gimeno, 2000). Además, la distancia de la escuela respetuosa permite contemplar atentamente, suspender la acción, maravillarse, quedarse atónito y observar sin la necesidad de una acción continua. Todas estas actitudes proyectan a la escuela hacia afuera; introducen el mundo dentro del aula, lo presentan y lo colocan en el centro de atención, sacándolo de su contexto original y convirtiéndolo en objeto de estudio.³³⁰ Paradójicamente, la distancia escolar vincula la escuela y el mundo en lugar de separarlos irremediabilmente.

La escuela volcada al mundo incorpora el respeto y lo hace desde la mirada educativa de Simone Weil (1994) que afirma que los valores auténticos de la enseñanza surgen a través del ejercicio de la atención. Es decir, que únicamente a través de la atención pueden surgir las acciones de cuidado y de respeto ante el valor intrínseco de las cosas y de las personas.

³³⁰ Sin embargo, la distancia es criticada por algunos discursos escolares que la tachan de inútil, poco práctica o tradicional; discursos que se centran en construir la escuela con pilares como la preparación para la vida, el aprendizaje y el bienestar.

Por eso, la escuela respetuosa es un lugar que permite tomar distancia de la realidad y de los acontecimientos cotidianos, que enseña a atender plenamente el mundo y, al hacerlo, crea un vínculo directo con él.

El respeto a los escolares

El respeto al estudiante es uno de los temas centrales cuando se estudia el respeto en la escuela. Si bien es cierto que el respeto al maestro o profesor también es altamente mencionado, este aspecto suele referirse a la percibida ausencia de respeto por falta de autoridad o poder.³³¹ Sin embargo, dado que la relación entre estudiantes y maestros es mutua y educativa es necesario considerar una doble vía de respeto.

La relación entre estudiantes y maestros es, por naturaleza, desigual. Sin embargo, esta desigualdad es necesaria para las relaciones de respeto y para las relaciones educativas. Pero más allá de eso, estudiantes y maestros deben ser conscientes de la desigualdad; la cual no se da únicamente en términos individuales, reconociendo la autonomía del otro como persona, sino también en términos de conocimiento, habilidad y experiencia. Puesto que son precisamente estas cuestiones las que permiten que la relación sea educativa y no de otro tipo (Quintana, 1988). Así pues, la desigualdad no es contraria al respeto ni a la educación, de hecho, es necesaria en ambos casos; por eso, no es aceptable que un profesor deje a un estudiante «en un irrespetuoso estado de ignorancia o error» (Jover, 1991, p. 157) por falta de instrucción. Los profesores no deben escudar su falta de agencia educativa en la equivocada opinión de que las influencias son un atentado contra la libertad del educando.

Es decir que el respeto al estudiante se manifiesta en ser enseñado por el maestro y no en la total libertad de su autonomía (Luri, 2020). Sin embargo, tampoco se considera respetuoso servirse de la dependencia de la relación educativa para formar al alumno según la propia imagen, en vez de ayudarlo y acompañarlo a alcanzar su genuina vocación y proyecto de vida personal. Esto supone que «respetar al educando no es sólo acogerlo

³³¹ Algunos de los artículos más recientes sobre el tema vinculan esta sensación de pérdida de autoridad a la ineficacia docente (Zayac et al., 2021), al bullying recibido por los docentes (Quiao y Patterson, 2021), a las estrategias docentes para evitarlo (Kazak y Koyuncu, 2021) o a las propuestas sistémicas para disciplinarlo (Griffith y Tyner, 2019).

tal como es, sino también, y sobre todo, ayudarle a superarse esforzándose en llegar a ser el que puede ser» (Jover, 1991, p. 157).

En otras palabras, el respeto al educando tiene que ver con las exigencias académicas y con la demanda de que sea cada vez mejor. Así, «Al educando, porque se le respeta, se le exige. Se solicita su empeño en su proceso formativo. No hacerlo sería dejar de respetarlo como la persona que puede, debe y tiene derecho a ser» (Jover, 1991, p. 191). Por lo tanto, en la escuela se deben fomentar el esfuerzo, el ejercicio y la disciplina, ya que son habilidades fundamentales para aprender a dirigir la atención y la voluntad, lo que a su vez es esencial para el desarrollo del respeto.

De esta manera, que en la escuela deba darse «respeto hacia la estrella de la película educativa, un respeto que se traduce en la promoción de la autonomía personal» (Martínez et al., 2016, p. 77) no significa abandonarlo o ser negligente. Por eso, para respetar al alumno es necesario cuidarlo y procurar su bienestar, creando las condiciones necesarias para que pueda superarse a sí mismo. Precisamente, «No respeta al alumno quien no está animado por este deseo, como tampoco lo respeta quien lo trata como medio y no como fin, pretendiendo hacer de él el súbdito de una causa que no es la suya, sino la del maestro» (Jover, 1991, p. 192).

En definitiva, el carácter moral de la escuela respetuosa surge por: 1) La dirección de la atención con esfuerzo, disciplina y ejercicio; 2) La distancia que existe con el mundo, que permite contemplarlo y observarlo, sacándolo de las lógicas mercantiles y de la utilidad que éstas puedan tener; 3) La relación respetuosa entre el estudiante y el educador que parte de la autonomía y libertad de ambos; 4) El cuidado y la orientación hacia las cosas del mundo que valen la pena y que tienen valor por sí mismas; y 5) La pretensión de igualdad de los estudiantes a través de la utopía pedagógica, pues el respeto en la escuela se puede considerar como un índice de igualdad (Gimeno, 2000).

3.1.4. Tres tendencias escolares actuales a la luz del respeto

La perspectiva de esta tesis pretende trascender o sintetizar las visiones parciales que se encuentran sobre el respeto en la escuela y que tratan el respeto como una característica necesaria para diferentes aspectos como la inclusión (Cabrera, et al., 2019; Muñoz-Llerena et al., 2022), la diversidad (Del Prette et al., 2013; Santillana y Bobadilla, 2015),

el intercambio de lenguas y culturas (Bermejo-Paredes, y Maquera-Maquera, 2019; Igu et al., 2022), la convivencia (Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019; Gutiérrez et al., 2019) o el énfasis en el conocimiento o la tradición; también, para caracterizar la relación entre maestros y alumnos o entre los mismos estudiantes (Aleu, 2019; Núñez, 2007).³³² Estas investigaciones aportan una visión del respeto a nivel interpersonal, pero no proponen una aproximación al respeto como una dimensión global y pedagógica. Por eso, la fundamentación teórica realizada busca ser algo más que una solución al *bullying* o que una propuesta aislada de un programa de educación moral.

A continuación, se presentan tres reflexiones breves sobre la escuela desde la perspectiva pedagógica del respeto que hemos ido elaborando a lo largo de la tesis.³³³

El desprecio de las humanidades en la escuela

El estudio de las humanidades y, en particular, de los clásicos ha ido perdiendo progresivamente relevancia en la educación.³³⁴ En ocasiones, se atribuye este fenómeno a la priorización de otros contenidos que se consideran más útiles para los estudiantes y más atractivos en términos laborales. Todo esto porque las humanidades no se consideran valiosas en nuestra sociedad, pues si así fuera la escuela tendría la misión de transmitir las y recalcar su valor.

También es posible pensar que el desprecio de las humanidades responde a un vaciamiento de los contenidos de la escuela —por el cual, curiosamente, también sufren las ciencias— a favor de otras actividades más inmediatas. Cada vez se da menos importancia a la cultura común, a los conocimientos básicos o a las tradiciones y, como consecuencia, son eliminados de la escuela. A pesar de ello, el respeto en la escuela tiene que ver con el hacerse cargo de una tradición, con la dedicación del tiempo y el espacio necesarios para —en palabras de Arendt (1996)— comprender el mundo y renovarlo.

³³² Mencionamos algunos ejemplos de estas investigaciones para constatar el tipo de investigaciones que presentan el vínculo entre escuela y respeto como su tema principal.

³³³ Las cuales no tienen intención de ser exhaustivas, sino más bien demostrar la riqueza que ofrece el análisis y la comprensión de situaciones a través de una aproximación teórica como la que aquí se propone.

³³⁴ Una tendencia que ha cogido velocidad en los últimos tiempos y que ha sido denunciada en gran cantidad de artículos en prensa, libros y conferencias. Tal es el caso del texto *Sin fines de lucro* de Marta Nussbaum (2010) y la proclamación del Manifiesto en Defensa de las Humanidades en las universidades españolas en 2014. Sin embargo, no es una cuestión que haya quedado en el pasado.

Cosa que, eliminando los conocimientos y las humanidades, se vuelve cada vez más difícil.

El olvido de las humanidades es un reflejo del olvido de lo humano. Esta cuestión es, a nuestro juicio, especialmente grave, ya que eliminar las humanidades de la escuela disminuye notablemente las oportunidades de fomentar el interés de los estudiantes por algo más allá de ellos mismos. La falta de valoración de las humanidades también limita la promoción de una cultura moral respetuosa en la escuela y, con ello, las posibilidades de desarrollo de la autonomía, del reconocimiento de la dignidad, de la conciencia de la responsabilidad y del ejercicio de cuidado, aspectos fundamentales para el cultivo de la sensibilidad moral.

En este sentido, las prácticas, historias, discursos y perspectivas que se derivan de las humanidades son fundamentales para dar coherencia al universo de valores que se quiere enseñar y promover en la escuela. Todas ellas contribuyen a formar ciudadanos críticos y responsables capaces de hacer frente a los retos éticos y sociales de nuestra época.

En definitiva, el desprecio a las disciplinas humanas y no utilitarias es muestra de falta de respeto a los estudiantes porque elimina la posibilidad de que fijen su atención y miren, admiren y se maravillen con una parte del mundo. Pero, también, supone una falta de respeto con la propia escuela construida y mantenida para introducir a los estudiantes a un mundo y darles *scholé*.

La introducción de las tecnologías en el aula

La tendencia del uso de las tecnologías se ha expandido al ámbito de la escuela.³³⁵ Si bien en un principio no parece haber razón para preocuparse, ya que la tecnología puede

³³⁵ Tanto es así que existen múltiples propuestas y proyectos dirigidos a la mejora de la educación que son eminentemente tecnológicos. La lista es interminable, pero algunos de estos son: *One Laptop Per Child*, *One to One Technology in the Classroom* o las propuestas educativas desde las grandes empresas tecnológicas como Google, Microsoft o Apple. Sin embargo, no es cuestión de pequeños aparatos. No podemos dejar de lado el gran debate que se está teniendo actualmente en relación a las tecnologías de la Inteligencia Artificial Generativa. Una herramienta que, por su expansión, cuestiona más que nunca las prácticas escolares, los contenidos, las formas de evaluación y la existencia misma de la escuela. La reflexión sobre esta cuestión va más allá de los objetivos de esta tesis y de este capítulo, pero da lugar a la pregunta sobre la apertura de la escuela y, en esta medida, es parcialmente abordada en las reflexiones sobre la escuela para el mundo.

proporcionar formación, capacitación y acceso a información, la cuestión no es tan sencilla como parece. La tecnología ya no es una herramienta moralmente neutra y, por esta razón, tiene escondida una intencionalidad que se expande con el uso (Esquirol, 2006).

La tecnología que se introduce en la escuela, por lo general, sigue unas lógicas externas a la propia escuela; lógicas provenientes de propuestas políticas, de grandes empresas tecnológicas o de otros ámbitos de la vida. Si miramos la escuela desde una perspectiva que la aísla del mundo podríamos afirmar que, debido a que estas tecnologías son externas a la escuela, no son coherentes con su cultura moral. Con todo, no es razón para cerrar totalmente la puerta a las tecnologías en la escuela. La educación y la educación moral deben poder ser coherentes con la sociedad y con sus prácticas y valores cambiantes y flexibles. Por tanto, deberíamos considerar la posibilidad de crear espacios educativos escolares que puedan introducir nuevos criterios y herramientas.

No obstante, estos espacios de apertura y adaptación pueden resultar perjudiciales para la escuela, ya que las tecnologías abren la escuela y conectan su tiempo y espacio con la vida de tal manera que el límite entre ambas se desdibuja y la escuela pierde su carácter de refugio o guarida ante el mundo. En este caso, la dificultad real de la introducción de las nuevas tecnologías en el aula desde la pedagogía del respeto tiene que ver sobre todo con el hecho de que capturan fuertemente la atención.³³⁶ Como la capacidad atencional de las personas no es infinita y las tecnologías suponen una gran cantidad de estímulos, todos ellos diseñados para captar y mantener la atención durante largos periodos de tiempo, incapacitan para mirar otras cosas con atención (Desmurget, 2020).

Si el respeto implica mirar atentamente y las tecnologías en el aula constantemente dirigen la atención de los estudiantes hacia un solo lugar —que no es siempre el más valioso o el que merece la pena—, es posible que la escuela pierda su capacidad de ofrecer pausa, tiempo y tranquilidad. En otras palabras, la tecnología le impedirá ofrecer *scholé* y también le dificultará tener las bases necesarias para el respeto. Aunque la tecnología en sí misma no niega el respeto, entorpece los procesos y los tiempos necesarios para ser

³³⁶ Esta captura de la atención impide dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios a los ejercicios y disciplinas. Más allá de esto podríamos aventurar que, en el caso de las nuevas inteligencias artificiales generativas, el problema no será solo la atención, sino también la eliminación de la necesidad de que los estudiantes se ejerciten y practiquen para obtener resultados valiosos o un buen producto.

respetuoso. Además de lo anterior está la conocida cuestión de que las tecnologías tienden a reemplazar las relaciones interpersonales, haciendo también más complicado el acompañamiento y el cuidado.

El currículo básico y la idea de igualdad

La tercera cuestión que abordaremos no es tan actual como las anteriores, pero es un fenómeno que ha prevalecido a lo largo de muchas décadas sin cuestionarse. Creemos que es interesante reflexionar sobre el currículo básico y su asociación con la idea de igualdad desde la perspectiva del respeto. Si bien el objetivo de que todos los estudiantes reciban el mismo contenido pretende establecer una base común o una cultura compartida, esto no implica una igualdad real y, en el mejor de los casos, sólo promueve una idea de comunidad en caso de que se cumpla.

Las consideraciones que tenemos en cuanto al respeto hacia los estudiantes pueden llevarnos, en ciertas ocasiones, a apartarnos del currículo básico. Sólo de esta manera es posible centrarse en la persona o en las personas que se tienen delante, en sus características, en aquello que les interesa y que les produce admiración y no sólo en unos criterios educativos. Además, un currículo estable y estandarizado para todas las escuelas elimina la responsabilidad del educador de proponer a sus estudiantes cosas que merecen la pena y traerlas a la escuela para ponerlas encima de la mesa. En estos casos lo que es valioso para la sociedad queda mediado por unas decisiones políticas que instauran una imposición en las escuelas, limitando la acción del profesor y del estudiante.

Otra de las cuestiones a considerar es que el currículo básico establece un perfil de salida para los estudiantes que poco tiene que ver con lo que es valioso y con lo que merece ser transmitido, y más con los perfiles laborales, la ciudadanía y los retos de la actualidad. Esto lleva a que la escuela sea un lugar donde se imparten contenidos y no un lugar que da tiempo; aunque no sean dos ideas contrarias, el objetivo extrínsecamente asignado a la escuela la despoja de su autonomía y la limita como un espacio de igualdad, irrespetando no sólo a los alumnos y profesores, sino también a la escuela misma.

Está claro que las reflexiones anteriores pueden realizarse en mayor profundidad y tener en cuenta muchos más criterios. No obstante, estas ideas sirven como ejemplo y muestran el tipo de aproximación que se propone en esta tesis, más que llevar un acabo un análisis

exhaustivo. Se pretendía presentar algunas líneas de reflexión desde una posible pedagogía del respeto escolar, haciendo honor al tiempo y al espacio libre, a las finalidades escolares que velan por el respeto de los estudiantes y profesores, a unas relaciones interpersonales caracterizadas por la mirada atenta, el reconocimiento, la atención y el cuidado, así como unas prácticas que promuevan estos valores.

En este capítulo se presentan tres reflexiones pedagógicas en torno a nuestra propuesta de respeto en la escuela. A través de ellas se han concretado las ideas principales de la ética del respeto, presentadas en el *Capítulo III.2 La ética del respeto y la escuela*, en una pedagogía que lleva el valor del respeto como estandarte. En definitiva, pensar la escuela como una construcción o un dispositivo creado por las personas, por su capacidad técnica y voluntad, permite considerarla como una institución que tiene dignidad, que es vulnerable, en cierta medida autónoma y que reclama responsabilidad y cuidado. Al mismo tiempo, propone una forma escolar que ofrece estos mismos valores a los estudiantes, a los educadores y a aquellas cosas que, al entrar en la escuela, se ponen sobre la mesa para compartidas, estudiadas y admiradas.

3.2 Orientaciones para una pedagogía del respeto en la escuela

Los capítulos anteriores se cuestionan por la pedagogía del respeto en la realidad educativa. Este capítulo de la tesis busca establecer unas orientaciones para una pedagogía del respeto escolar y, con ello, concretar las ideas y aprendizajes interiorizados a lo largo de la investigación.

Para ello, en primer lugar, se presentan la amistad, la comunidad, la cultura y el futuro como cuestiones de gran relevancia ante la pregunta de qué es lo que la escuela debe respetar y, por eso, se dedican algunas páginas a esbozarlas como posibles respuestas ante tal importante pregunta. En segundo lugar, se hará énfasis en los dos niveles en los que se puede responder a la pregunta sobre el respeto escolar. Finalmente, siguiendo las ideas anteriores, se presenta, a modo de lista, las tesis para una pedagogía del respeto escolar.

3.2.1. La pedagogía del respeto en la escuela: amistad, cultura, comunidad y futuro

La pregunta por el respeto en la escuela es un interrogante sobre lo que es valioso en la escuela y para la escuela. Repetidamente a lo largo de todos los temas trabajados en esta tesis han surgido conceptos que, aunque no forman parte directa de la comprensión del valor del respeto —como sí lo hacen la autonomía, la dignidad, la responsabilidad o el cuidado— o del fenómeno escolar, parecen tener una importancia capital. En este sentido, parecen agregar densidad a nuestra propuesta de una pedagogía del respeto situada en la escuela.

La amistad y la pedagogía del respeto

El respeto surge en cualquier relación en la que se reconoce la dignidad y la autonomía de sus interlocutores. Dado que las relaciones entre iguales son fundamentales en una pedagogía del respeto, la amistad merece una mención especial.

La amistad es uno de los ejemplos perfectos de relación respetuosa porque se dirige a las personas como fines en sí mismos y no como medios; los amigos no se tienen por su utilidad o por las ventajas que de ellos se puedan extraer (Jover, 1991). La amistad es una relación recíproca caracterizada por una benevolencia práctica y un obrar benéfico. Por eso, tiene un sentido eminentemente moral que no rebaja a ninguna persona a ser medio para los fines propios. En esta línea se puede entender, siguiendo la estela kantiana, que la ética del respeto es una ética de la amistad universal, porque a través de la amistad de otra persona uno se hace acreedor de un respeto universal (Gomá, 2019).

Sentir respeto es, para Nietzsche, ser conscientes de la dignidad del otro y tender hacia la superioridad que encarna esa persona (Jover, 1991). Por eso, los amigos son ejemplos morales encarnados que muestran a los demás sus propias posibilidades e incentivan la superación personal. De ahí que el respeto implique la aspiración, la voluntad y la acción de convertirse en aquello que se admira.

El reconocimiento mutuo de la dignidad entre los amigos conjuga, limita o relativiza las acciones de los demás, adecuándolas al respeto. En este sentido, la limitación autoimpuesta con los amigos proporciona un enriquecimiento gozoso y fecundo en la que «el ciudadano democrático aprende a aceptar algunos lazos que anudan su libertad en beneficio de una vida buena en común» (Gomá, 2019, p. 147). Por eso, podemos pensar en una ciudadanía o comunidad política basadas en el respeto mutuo, una especie de

amistad cívica aristotélica. De este modo, la amistad se entiende como una forma de socialización respetuosa con la dignidad de origen que «sacude el ensimismamiento egoísta al que siempre está tentado el individuo, lo pone en un contacto estable con otro como él y crea entre ambos una ley» (Gomá, 2019, p. 136).

Debido razones anteriores, la amistad tiene un lugar relevante en la pedagogía del respeto y, por ello, debe potenciarse y promoverse a través de las prácticas morales de la escuela, las propuestas de trabajo de los estudiantes, el reconocimiento de la dignidad y de la autonomía de cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa. Situar la amistad como un punto especial de la pedagogía del respeto nos lleva a entender la escuela como una comunidad que educa.

La comunidad y la pedagogía del respeto

La comunidad es el marco básico para el desarrollo de las virtudes. Esto es así porque «Una comunidad fuerte define y exhibe el significado de la vida buena, y produce modelos de cuyas virtudes deben ser emuladas» (Noddings, 2009, p. 121). Por eso, en la comunidad las personas enseñan y aprenden las tradiciones transmitiendo las prácticas compartidas necesarias para la formación de ciudadanos dignos (Bellah et al., 2005; MacIntyre, 1988; Nisbet, 1953; Oakeshott, 1984). De ahí que se pueda afirmar que la educación moral es una de las tareas más importantes de las comunidades.

Las comunidades que consideran valiosas a las personas y que las reconocen como interdependientes destacan las virtudes relacionales sobre las personales o individualistas. En ellas la educación se entiende como educación moral; es decir, comprenden su dimensión social, como formación para la convivencia y compromiso ético, y su dimensión individual, como desarrollo de la autonomía y sentido crítico (Martínez et al., 2016). Por este motivo, el respeto, el reconocimiento de la dignidad, la interdependencia de la autonomía y el cuidado se vuelven primordiales para entender la escuela como una comunidad.

Por otra parte, la construcción y el mantenimiento de la comunidad, de lo que es común a todos, es un ejercicio de carácter ético (Puig, 2021). Un ejercicio mediante el cual la escuela, los profesores y los estudiantes se encargan de que siga existiendo. Por consiguiente, la responsabilidad de renovar el mundo común, un conjunto de relaciones a las que se tiene un acceso universal, libre e igualitario (Larrosa, 2019), es tarea de la escuela. Y sólo es posible realizarla a través del enriquecimiento de su dimensión ética, a

través de la educación moral y la cultura moral que resalta lo valioso, lo que merece la pena ser transmitido y enseñado. Por eso, la tarea de sostener la comunidad es de todas las personas de la sociedad, pero está ineludiblemente atada a la escuela.

La cultura y la pedagogía del respeto

El concepto de cultura tiene múltiples acepciones, cuatro si nos remitimos a la taxonomía de Javier Gomá (2019): imagen del mundo, obra de arte, industria cultural y política cultural. Las dos primeras nos acercan a la cultura como criterio escolar sensible ante una pedagogía del respeto.

En primer lugar, la cultura como la imagen del mundo se refiere a un «conjunto de creencias y de costumbres, decantadas históricamente y estructuradas en marcos interpretativos, que comparten los miembros de una misma comunidad» (Gomá, 2019, p. 63). Es decir, se presenta como una forma de ver el mundo que, aunque invisible por sí misma, alumbra y permite ver las cosas a su alrededor, así como vernos a nosotros mismos. En este sentido de la cultura la escuela tiene un papel imprescindible: el de hacer posible la lectura del mundo, volviendo a los estudiantes sensibles ante lo que el mundo tiene por decir y enseñar, mostrando lo que merece la pena. En otras palabras, la escuela nos lleva a ser respetuosos a través de la cultura. De ahí que Gimeno afirme que «La educación obligatoria [la escuela] es la base cultural de un país o de un pueblo» (2000, p. 119).

En segundo lugar, se puede entender la cultura como obra de arte, puesto que «Llamamos también ‘cultura’ a determinadas obras producidas (*poiesis*) sin finalidad utilitaria, principalmente al entretenimiento, el placer desinteresado, la instrucción estético-moral o el conocimiento puro» (Gomá, 2019, p. 66). Así, la cultura se refiere al conjunto de obras creadas que pasan a ser parte de la comunidad y que enriquecen el mundo con una dignidad —propia de la obra— y una perfección que antes no existían. Por eso, renuevan el mundo común y actualizan la futura interpretación de la comunidad.

De esta manera, la cultura es una segunda naturaleza que perfecciona la primera —la material— y la hace más bella, justa y significativa, es decir, más humana (Gomá, 2019). Por esta razón, el cultivo de uno mismo se vuelve una condición necesaria para introducirse en el mundo, para comprenderlo y para actuar autónomamente; sin cultivar la cultura no es posible moverse por el mundo (Nietzsche, 2000). En esta idea descansa

la importancia que tiene la escuela en la transmisión del conocimiento y la cultura que enseña a leer y a estar en el mundo.³³⁷

Según lo anterior, la escuela tiene la obligación de convertir a los niños en estudiantes y presentarlos ante la autoridad del mundo a través de los textos, las lecturas, las películas y los ejercicios. La presencia de la cultura impone una autoridad educativa: «Una autoridad que no tiene nada que ver con la aceptación dogmática, sino que se relaciona con un cierto agradecimiento, con una especie de reverencia cortés que se resuelve en una actitud de prestar atención» (Larrosa y Rechia 2019, p. 54). A través de esta presentación la escuela reúne ambas acepciones de la cultura: la primera, como posibilitadora y, la segunda, como ejemplo y contenido.

El futuro y la pedagogía del respeto

La escuela ofrece a los estudiantes unos tiempos y espacios en los que pueden reflexionar sobre la cultura, atender a lo común o hacer amigos, entre otras cosas que suponen una postura antiutilitaria y educativa. Sin embargo, referirse a la escuela es una mención al porvenir. Esto es así por el tipo de población —los escolares—, por la función social de la escuela —a la que se atribuye la preparación para el mundo— y por su capacidad de abrir mundos y posibilidades.

Una pedagogía del respeto debe fijarse en el futuro, en respetar el porvenir de los estudiantes, de la comunidad, de la cultura y del mundo. En este marco la escuela tiene la difícil tarea de centrarse no sólo en el estudiante actual, sino en lo que ese estudiante se convertirá y en lo que podrá llegar a ser. En consecuencia, el respeto al estudiante se manifiesta en ser enseñado por su maestro, en las exigencias que este puede hacerle, en las tareas y los ejercicios; el maestro es quien busca sus más altas posibilidades (Luri, 2020).

Por esta razón, la escuela debe asumir la responsabilidad de la educación y no abandonar a los alumnos a su suerte. Tener en cuenta el futuro en la escuela no necesariamente supone entenderla como un medio, pero si lanzarla hacia un tiempo que no es el actual. De ahí surgen el compromiso y la responsabilidad que asume la escuela —y, en particular,

³³⁷ Por eso, «Lo específico de la escuela no es sólo facilitar la entrada en ese mundo cultural para participar de él, sino que su singularidad está en el poder permitírnos ensanchar la experiencia disponible, propiciar la superación de la cultura que nos es accesible de manera inmediata» (Gimeno, 2000, p. 107).

los profesores— con los estudiantes y con la comunidad. Una tarea que hace a la escuela valiosa por sí misma y que promete la renovación del mundo común (Arendt, 1996).

En resumen, una escuela que incorpore y favorezca la amistad, que dé valor a la comunidad, que promueva la cultura y que se preocupe por el futuro será coherente con los valores de la pedagogía del respeto.³³⁸ Por eso, no se podía cerrar la tesis sin dedicar algunas breves páginas a cada uno de estos elementos para prestarles atención, destacar su valor e introducirlos en el ejercicio pedagógico de esta investigación.

3.2.2. Sujetos de una pedagogía del respeto escolar

La pregunta por lo que se respeta en la escuela puede responderse desde dos aproximaciones. Por un lado, desde una comprensión amplia que entiende la escuela como digna de respeto, valiosa y autónoma. Y, por otro lado, desde un nivel interpersonal en el que el respeto se debe a las personas que componen la escuela. Estos niveles nos sirven como referencia para establecer, más adelante, las líneas para una pedagogía del respeto.

El respeto a la escuela misma

En la primera aproximación la pedagogía del respeto es un marco para la escuela. Un marco que lleva a mirar con atención, a tener en consideración y a valorar la escuela como una institución intrínsecamente respetuosa y con potencialidad educadora. Es decir, como una institución que tiene fin en sí misma y que está para la educación y para el mundo. Para la escuela,

La tarea, entonces, tiene que ver, en relación al mundo al menos con tres cosas: con hacer el mundo interesante /con hacer que los nuevos se interesen por el mundo o, (como ya he dicho y sin duda repetiré alguna otra vez, que se interesen por alguna cosa que no sea su propio ombligo), con presentarlo o hacerlo presente en su pluralidad y en su apertura (desde el punto de vista de sus posibilidades, es decir, como territorio para el juego, la experimentación y la invención), y con

³³⁸ En la línea de lo propuesto por Josep Maria Puig en su último libro *Pedagogía de la acción común* (2021).

alargarlo hacia el pasado y hacia el futuro. Tres cosas que, desde luego, no son nada fáciles, y mucho menos en los tiempos que corren. (Larrosa, 2019, p.170)

Esta perspectiva otorga a la escuela un tiempo y un espacio dedicados a la transmisión, a la comunización y a la renovación del mundo; esto es, a aquellas cosas para las que existe la escuela y nada más. Dichas tareas requieren que la escuela resalte la cultura, el mundo y las cosas que son valiosas y para las cuales la escuela se presenta como un refugio que otorga seguridad, cuidado y distancia. Así, a través de la atención a lo valioso y de la mirada cuidadosa, la escuela respetuosa busca cumplir su vocación de hacerse responsable de los recién llegados al mundo e introducirlos en él, sin dejarlos abandonados a su suerte.

Por todas estas razones la escuela es valiosa, digna de nuestro respeto y merece ser tratada con cuidado y aproximada con amor. Su tarea es incomparable e inasumible por cualquier otra institución u organización, de ahí que su relevancia educativa y su autenticidad. Por todo ello, la escuela es el lugar ideal para concretar una pedagogía del respeto.

El respeto a la humanidad encarnada

En la segunda aproximación, la pedagogía del respeto se enfoca en un nivel personal. Desde esta perspectiva se presta atención a las relaciones interpersonales y al reconocimiento de la dignidad y autonomía de cada persona. Es a través del respeto hacia lo concreto que se puede derivar el respeto hacia la humanidad, la cultura y la escuela en sí misma.

En la escuela el respeto queda concentrado en los escolares, alumnos y profesores. En el caso de los primeros, el respeto va más allá de su presente e incluye quienes llegarán a ser (Geisinger, 2012). Por eso, respetar a los estudiantes es exigirles y conseguir que salgan de ellos mismos, sean atentos y cuidadosos. En el caso de los segundos, el respeto se manifiesta en el amor que profesan a la materia y al estudiante, porque en ello consiste su ejercicio educador: en la presencia, en su deseo de saber y en su voluntad de enseñar. Por eso, Daniel Pennac en *Mal de escuela* afirma:

Esos profesores no compartían con nosotros sólo su saber, sino el propio deseo de saber. Y me comunicaron el gusto por su transmisión. Así pues, acudíamos a sus clases con el hambre en las tripas. No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados, diría la juventud de hoy), consideración que se manifestaba hasta en la corrección de nuestros exámenes,

donde sus anotaciones sólo se dirijan a cada uno de nosotros en particular. (2015, p. 221)

Así, la pedagogía del respeto escolar presenta unos ideales encarnados en las figuras del estudiante y del educador a través de las cuales se configura una educación moral respetuosa y una escuela que es valiosa en sí misma.

3.2.3. Tesis para una pedagogía del respeto escolar

A continuación, se presenta una relación de las ideas que consideramos imprescindibles para una pedagogía del respeto. La intención es que sirvan de guía para concretar esta pedagogía en la escuela y para orientar unas pautas de carácter más práctico. En esta tesis la pedagogía del respeto supone que:

1° Tesis: La escuela es intrínsecamente respetuosa.

La escuela es un lugar ideal para enseñar a respetar y a ser respetado, a cuidar y a ser cuidado. Su organización, sus prácticas y su universo de valores son coherentes con el respeto, la mirada atenta, el reconocimiento de la dignidad, la promoción de la autonomía y la responsabilidad. Por eso, la escuela tiene integrada, en su propia definición, la cualidad de respeto.

2° Tesis: La escuela es digna de respeto y de cuidado.

La escuela tiene fin en sí misma y es valiosa, por lo que debe ser objeto de respeto. Al mismo tiempo tiende a la entropía y es vulnerable, por lo que requiere de cuidado y responsabilidad, de la lucha contra la tendencia de las cosas humanas a la desaparición. Que la escuela sea digna de respeto y de cuidado tiene que ver tanto con lo que es en sí misma —una prolongación de lo humano— como con el papel que cumple en la sociedad y la tarea que le hemos encargado.

3° Tesis: La escuela respetuosa está para el mundo y para la educación.

La escuela está situada frente al mundo, lo que quiere decir que tiene un deber con él y con la humanidad; el deber que tiene con los estudiantes deriva de que ellos son el futuro de la humanidad. En el seno de la escuela se cultivan actitudes y valores que relacionan a los estudiantes con el mundo, proyectándolos hacia afuera a través de prácticas y actividades que despiertan admiración, sorpresa e interés. La escuela les presenta una realidad valiosa que les habla y les atrapa, sacándolos del egoísmo y buscando su

compromiso. En pocas palabras, la escuela para el mundo establece relaciones educativas y formativas entre los estudiantes y su entorno (Biesta, 2022).

4° Tesis: La escuela proporciona un tiempo y un espacio distanciado del mundo y, al mismo tiempo, conectado a él.

La escuela es un lugar que ofrece una separación con la realidad en la que el tiempo, el espacio, las lógicas de funcionamiento y las prácticas tienen un carácter diferente a las de la vida real. Por eso, es un tiempo y espacio libre y liberado de finalidades utilitarias, de las lógicas mercantiles y de la productividad. En la escuela se parte de la bella idea de la utopía pedagógica que afirma que cualquiera puede aprender cualquier cosa (Verburgh et al., 2016) y, con ella, ofrece igualdad a los estudiantes. Esta igualdad supone no dar importancia a quienes sean sus familias, a su proveniencia, a sus intereses y a todos se les exige lo mismo: convertirse en estudiantes.

Paralelamente, la escuela se conecta con el mundo, lo mira desde la distancia, lo atiende, lo respeta y busca cuidarlo e interesarse por él. Así pues, la postura de la escuela no es la de rechazo al mundo y a la realidad, sino la de dar dos pasos atrás para tener la posibilidad, la pausa, el tiempo y la perspectiva necesarias para reflexionar y conocer su densidad.

5° Tesis: La escuela es responsable de la introducción de los recién llegados a un mundo por renovar.

La escuela es el lugar de la educación donde se puede concretar la famosa frase de Hannah Arendt que afirma que:

la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1996)

En la tarea de introducir a los estudiantes a un mundo anterior a ellos y con la esperanza de renovarlo, la escuela presenta aquellas cosas que merecen la pena, que son valiosas y que continúan la tradición o la cultura. Es decir, la escuela tiene la responsabilidad de transmitir aquello que permite a las nuevas generaciones leer el mundo, comprenderlo y, en última instancia, renovarlo.

6° Tesis: La escuela es un dispositivo atencional que reconoce aquellas cosas que merecen la pena.

La escuela cultiva la atención y la mirada atenta o respetuosa a través de prácticas y ejercicios que, por un lado, permiten reconocer lo valioso, despiertan interés y pueden impactar la experiencia y que, por otro lado, suponen un gran esfuerzo, compromiso, disciplina y trabajo. Por eso, la escuela respetuosa, libre de resultados y de utilidad, se organiza como un lugar de práctica, de ejercicio, de repetición y de equivocación. Todo ello con la idea de poder educar en el sentido de lo valioso, de lo que merece el tiempo y la atención.

7° Tesis: La escuela establece relaciones respetuosas entre estudiantes y educadores.

La escuela es un lugar que enseña a respetar y a ser respetado en relaciones de mutuo reconocimiento como la amistad o la relación educativa. En ellas, los escolares encarnan el valor del respeto de maneras diferentes. Los educadores se vuelven responsables de la enseñanza, de la selección de las materias de estudio y de transmitir la cultura a nuevas generaciones, mientras que los estudiantes asumen la responsabilidad de dedicar su tiempo al estudio, de esforzarse para mantener la atención, de interesarse por lo que se trae a la presencia y estar abiertos a ser interpelados por lo que se pone sobre la mesa.

La escuela respeta a los estudiantes cuando se tiene en consideración su futuro y sus posibilidades, cuando no se les abandona en el camino y cuando se les exige e impulsa a convertirse en lo que realmente pueden ser. De igual manera, se respeta a los educadores cuando su labor es reconocida, cuando se les permite educar y cuando se les brinda la oportunidad de mostrar su amor por la materia que enseñan.

En este capítulo se ha presentado el recorrido necesario para establecer las siete tesis para una pedagogía del respeto escolar. Comenzamos abordando la amistad, la comunidad, la cultura y el futuro, elementos fundamentales que particularizan las respuestas sobre el respeto en la escuela. En este sentido, dedicamos algunas páginas a explicarlos y a reflexionar sobre ellos como criterios pedagógicos.

Parte III. Conclusiones: Hacia una pedagogía del respeto

Con esto clarificado, nos encaminamos al sentido de la palabra 'respeto' en la escuela y presentamos los dos sentidos en los que se puede afirmar que la escuela respeta: La primera, en relación a la escuela misma, que toma la escuela en su conjunto como sujeto de respeto. De ahí que sus características, sus prácticas y sus valores sean dignos de respeto. La segunda, en relación a la humanidad encarnada o las personas que forman parte de la escuela, profesores y estudiantes, sus experiencias y particularidades.

4. Consideraciones finales

Son dos las consideraciones que se proponen para dar cierre a la investigación. La primera busca poner de manifiesto el curso que ha tomado la tesis, encaminada por los objetivos planteados al inicio. Para ello, se destacan algunas de las reflexiones e ideas más importantes a modo de ejemplo y para recordar los escenarios visitados. La segunda consideración expone las preguntas abiertas, los caminos no recorridos, pero mencionados, y las limitaciones de la investigación.

4.1. Análisis de correspondencia

A lo largo de la tesis se ha tenido la posibilidad de profundizar en algunas implicaciones pedagógicas y escolares del respeto, entendiéndolo desde un marco ético. Para dar cierre a este estudio se retoman las conclusiones de la tesis según cada uno de los objetivos propuestos.

4.1.1. Apuntes sobre el respeto como metodología

En esta investigación el respeto no sólo se planteó como uno de los temas a trabajar, sino también como un criterio metodológico. Es decir, que el respeto, además de haber sido una de las cuestiones centrales de la tesis, ha sido la actitud y la forma de aproximación adoptada en nuestro ejercicio de investigación. La mirada atenta, el cuidado, la distancia y el tiempo necesario para que el mundo cobre densidad, han particularizado nuestras lecturas, críticas y reflexiones, dándole un matiz respetuoso al método fenomenológico-hermenéutico.

4.1.2. Sobre la comprensión del concepto de respeto y la ética del respeto

Atendiendo a los objetivos de esta tesis, en la primera parte se propusieron unas características para la definición del respeto y su correspondiente ética. De ahí que se entienda el respeto como una mirada atenta y como una aproximación prudente que emerge en el seno de las relaciones recíprocas y que supone una consideración, un aprecio y una puesta en valor de los interlocutores. Además, el respeto es un valor cuyo universo se compone por, al menos cuatro, conceptos que le otorgan una mayor densidad —

autonomía, dignidad, responsabilidad y cuidado— y que, en conjunto, permiten establecer pautas para una ética basada en el respeto.

4.1.3. Sobre el carácter pedagógico de la ética del respeto y sus consecuencias educativas

Es la relación particular entre el respeto, la atención y los conceptos de su universo conceptual la que, principalmente, nos lleva a considerar el carácter pedagógico de la ética del respeto. Se trata de una vinculación entre ética y pedagogía que se da a través del carácter moral de la educación o de la educación como educación moral (Puig, 1996) y que permite, desde su práctica escolar particular, la emergencia del respeto como ética o principio pedagógico.

En los capítulos finales de la primera parte afirmamos que cada espacio educativo concreta unas prácticas relacionadas con un mundo de valor que son coherentes entre sí y determinan su carácter moral. Es por esto que, si se toma el respeto como el carácter primordial de la ética, éste se trasladará a las prácticas educativas y al universo de valores, conformando el carácter moral de la educación. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de la educación en el aprendizaje de valores como la autonomía, la dignidad, la responsabilidad y el cuidado y sobre cómo, a su vez, éstos promueven y enriquecen el proceso educativo de cada persona.

4.1.4. Sobre los elementos de la escuela y su forma de reconocer valor

En la segunda parte de la tesis nos dedicamos a la comprensión de la escuela entendiéndola no sólo a través de una breve revisión genealógica, sino también desde una perspectiva que la enmarca más allá de las diferentes expresiones que ésta pueda tener. Para ello, consideramos las funciones y finalidades de la escuela, su tiempo y su espacio, los estudiantes y los profesores, y las prácticas o materias de estudio. Estos elementos nos permiten reconocer la escuela y pensar en sus diferentes dimensiones. En definitiva, son elementos esenciales que nos acercan a la verdadera naturaleza de la escuela, aquello que la hace ser escuela y no otra cosa.

4.1.5. Sobre los discursos contemporáneos sobre la escuela y lo que consideran valioso

Aunque el respeto pueda ser considerado un valor intrínsecamente escolar, no todos los discursos sobre la escuela lo entienden y lo concretan en los espacios educativos de la

misma manera. Según los ideales de la escuela, sus metas y finalidades, lo que se considera digno de respeto difiere ampliamente

Así pues, los discursos reaccionarios, atencionales, psicológicos, mercantiles y de la desescolarización son muy diferentes entre sí. Cada uno de ellos considera relevante una visión de la realidad y la destaca en su forma de describir y concebir lo escolar. Por eso, en la concepción antinómica propuesta en el *Capítulo II.6.* se puede observar la vinculación o la distancia que existe entre los discursos al ser comparados en diferentes dimensiones.

4.1.6. Sobre el marco ético del respeto para la escuela

La escuela es el lugar idóneo para concretar la ética del respeto; a través del análisis de diferentes conceptos como la atención, la distancia, el cuidado y las relaciones, podemos considerar que la acción respetuosa es intrínseca a la escuela. Esto es así porque, por un lado, la escuela favorece el ejercicio y la práctica de este valor y, por otro, permite la utopía pedagógica —según la cual todo el mundo puede aprender cualquier cosa (Verburgh et al., 2016)— tan necesaria para la igualdad escolar. De ahí que llamemos ‘pedagogía del respeto’ a esta visión educativa de la ética del respeto.

Siguiendo estas ideas, la escuela respetuosa debe propiciar la atención auténtica, vaciada de utilidad, y posibilitar el interés desinteresado por aquello que se pone sobre la mesa, lo que supone ofrecer a los estudiantes una escuela ambiciosa. Esta escuela no debe aspirar únicamente a entretenerlos y debe contar con profesores que no sientan lástima por ellos, sino que les exijan tanto como puedan dar de sí (Luri, 2020). En consecuencia, la escuela debe permitir el estudio y el trabajo de temas, cosas y objetos por el mismo hecho de que son interesantes en sí mismos y no necesariamente por algún objetivo ulterior. Esto, además, lleva a la posibilidad de respetar lo que se trae a la presencia, no sólo a los estudiantes y educadores, sino al mundo mismo, ya que es lo que permite que la escuela se escuela y no otra cosa.

Así pues, la ética del respeto proporciona una educación escolar que respeta tanto la escuela misma como la humanidad encarnada. Esto significa que tanto la escuela como las personas que habitan en ella se consideran valiosas, dignas y merecedoras de respeto, cuidado y responsabilidad. Para hacer de la escuela un lugar de respeto, la pedagogía del respeto debe incorporar, también, la amistad, la comunidad, la cultura y el futuro como fenómenos que merecen la pena.

4.1.7. Sobre los lineamientos para una pedagogía del respeto escolar

Centrar la mirada en el respeto no sólo es relevante desde una perspectiva académica y estudiosa, sino que también puede ser pertinente en términos prácticos y, por eso, esta investigación pedagógica puede decirnos algo sobre la realidad. Aunque el discurso se considere como el nivel más básico de la crítica pedagógica no por ello deja de mostrar una posibilidad e indicar oportunidades de mejora. Con este objetivo, se proponen las siete tesis que permiten reconocer una escuela que concreta, en su realidad, la pedagogía del respeto; tesis que tienen la vocación de servir de inicio para promover el respeto en las instituciones escolares.

Ello porque no sólo creemos, como Esquirol (2006), que es un buen momento para una ética del respeto, sino también que es una propicia ocasión para que dicha ética se introduzca en la escuela en la forma de una pedagogía del respeto. Es por eso que conviene procurar que el carácter pedagógico del respeto se vea reflejado en las prácticas educativas y en los ideales promulgados por los diferentes discursos escolares. Puesto que el respeto, como se ha entendido en esta investigación, modifica las actitudes de las personas e instaura una postura ética que valora las relaciones por encima de los intereses individuales. De ahí que el respeto se presente como una aproximación al mundo que puede promoverse de la mano de una pedagogía del respeto escolar.

4.2. Limitaciones y futuros caminos de estudio

Como cualquier estudio, esta tesis está limitada por factores relacionados con el tipo de investigación que se ha llevado a cabo y los criterios conceptuales utilizados. A continuación, los mencionaremos brevemente con el fin de detectar futuros caminos de estudio y próximas vías de trabajo sobre la temática del respeto y la escuela.

En primer lugar, haremos referencia a los factores metodológicos que han limitado —y a la vez posibilitado— esta investigación. La metodología fenomenológico-hermenéutica supone unas maneras de aproximarse a la realidad que, como recomendaciones, se derivan del supuesto de que es posible conocer la realidad a través de los textos, las producciones culturales, el lenguaje y los libros; y de la premisa que afirma que hay algo en ellos que nos permite comprender, desde diferentes perspectivas, los fenómenos a los que nos acercamos.

Se trata, tal y como lo decíamos en la introducción, de una propuesta metodológica en la que el método está ausente y se deja en libertad el juicio, la actitud y la decisión del investigador (Van Manen, 2003). Por esta razón nosotros mismos somos las herramientas de la investigación, incluyendo la experiencia, el conocimiento, las limitaciones, las dificultades, y las preconcepciones que tenemos y que, sin duda, determinan la forma y el curso de la misma. En este caso, se trata de un estudio situado en una perspectiva occidental y apoyado en disciplinas como la educación, la psicología, la filosofía y, en menor medida, la antropología y la sociología.

Además, se trata de una investigación de carácter teórico-conceptual cuyo proceso básico de elaboración ha consistido en un ejercicio de lectura y escritura en coherencia con los objetivos propuestos. Sin embargo, esto puede considerarse como una limitación cuando se entiende la educación como una actividad práctica. La investigación teórica en educación tiene una amplia cabida y sirve como detonante y como acompañante de un ejercicio de contacto con la realidad; en este sentido, se puede entender la presente investigación como una fundamentación previa a una propuesta para la práctica educativa.

En segundo lugar, cabe referirnos a los criterios conceptuales. Nuestra propuesta teórica para una pedagogía del respeto escolar es el resultado de lo que se ha podido trabajar con base en los autores, las teorías, los idiomas y los libros a los que hemos tenido acceso a lo largo de su elaboración y que se mencionan en cada caso. Como no puede ser de otra manera, esta selección conceptual limita las ideas y las perspectivas sobre las cuales se ha podido reflexionar y con las cuales se ha podido dialogar. Por lo que teniendo una visión global del camino realizado vemos que hay conceptos en los que una mayor profundidad nos hubiese permitido una comprensión mayor. Tal es el caso de la ética del cuidado o de las nociones de comunidad, cultura y futuro, así como de los vínculos con otros valores —mencionados, pero no atendidos con suficiente complejidad— como la libertad o la igualdad.

Recogiendo las limitaciones anteriores se pueden esbozar al menos tres posibles vías para futuras investigaciones. La primera de ellas consistiría en seguir la mayoría de los estudios que sobre el respeto y la escuela se realizan y tratar el respeto en la escuela desde una perspectiva más concreta. Por ejemplo, proponiendo una aproximación o propuesta de educación moral que sirva para tratar de solucionar algunos problemas relacionales en la escuela de manera tal que la investigación se centre en el análisis de necesidades y en

la propuesta de estrategias desde la ética o la pedagogía del respeto. La segunda vía se encaminaría al análisis de la realidad educativa actual —normativa y legislación, prácticas escolares, objetivos de los centros, etc.— a través de la pedagogía del respeto escolar. Lo que permitiría utilizar las elaboraciones realizadas en la presente tesis como una teoría que sirviese para leer la realidad escolar. La tercera y última vía consistiría en dar cuenta de que la pedagogía del respeto, en tanto que propuesta pedagógica, puede ser situada en otros contextos diferentes a la escuela. La familia, la sociedad y otras instituciones pueden ser objeto de reflexión desde una aproximación a la realidad como la que aquí hemos propuesto.

PARTE IV.

International doctorate mention

Respect and school: theoretical bases for a pedagogical ethics

1. Introduction

1.1. Preamble

In this study we focus on two fundamental issues: respect and school. Both are so broad that they could be the subject of countless separate studies. However, our aim is to bring together the essential elements of both and to propose a link that allows us to understand them intimately from an educational perspective. We believe that respect has interesting implications in the school environment and therefore hope that this study can serve as a guide and orientation for those working in and thinking about schools.

Thus, dedicating a thesis to the school is an opportunity to rethink it, to analyse it carefully and, if necessary, to renew it. At a time when the school seems to be in crisis or in danger of disappearing, it is particularly relevant to focus on its study. In doing so, we are showing respect for it, recognising its value and expressing hope for its preservation, attitudes that do not prevail in a context where the school is mentioned mainly to point out its shortcomings, to amplify its difficulties and to dismiss it as a legitimate way of education (Masschelein and Simons, 2014).

Currently, there is a growing interest in rethinking our institutions, and the school occupies a central place in this process. The existence of the school is an anthropological feature of complex societies, so revisiting it is a contemporary exercise (Gimeno, 2000). However, thinking about the school has become increasingly difficult and complicated due to the globalised and changing context in which it is immersed, which is not conducive to reaching agreements. In this regard, the large number of books that have been published on the school in the last decade³³⁹, from different perspectives, is

³³⁹ To mention some of them: *La escuela desafiada* (2021) by Antonio Jimenez, *Cómo resignificar la escuela* (2021) by Adolfo Llanos, *La escuela no es un parque de atracciones* (2020) by Gregorio Luri, *Aquella escuela* (2021) by Rafael Olivera, *World Centered Education* (2022) by Gert Biesta, *La universidad light* (2019) by Francisco Esteban, the reedition of *¿Para qué profesores?* (2019) from Georg Gusdorf, *La escuela importa* (2019) by Enric Prats, *Recuperemos la escuela* (2019) by Laurent Lafforgue, *Mal de escuela* (2005) by Daniel Pennac, *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio del profesor* (2019) by Jorge Larrosa (and other books by the same author: Larrosa, 2020; Larrosa & Rechia, 2019), *Lo que puede una*

significant and shows that we all have (or believe we have) the authority to say what the school is and how it should be.

On the other hand, the topic of respect is also of great interest because when we reflect on this value and get closer to its practice, which leads us to virtue. The clarification of values is an essential step for moral action, and the deep conceptual analysis of respect is a good example of this (Puig, 2012). Therefore, in our case, the study of respect as a school criterion has a double purpose: to clarify the content of our research and to frame the research methodology.

We cannot ignore the fact that we are at an opportune moment to reflect on respect and to propose an ethics based on it (Esquirol, 2006). On the one hand, the power that human beings possess thanks to technology is growing, but so is the vulnerability that comes with it (Jonas, 1995). On the other hand, we are living in a time when the values and characteristics of science and technology have been reduced to a utilitarian, mercantile and materialistic approach to society. For these reasons, it is more appropriate than ever to adopt an ethical perspective based on respect, responsibility and care.

In today's school context, the need for respect is evident in diversity, multiplicity and inclusion. Interpersonal relationships have become increasingly indirect, mediated by technology, which has led to the undervaluing of the other as a valid interlocutor and the loss of relevance. In this scenario, respect and the ethics of respect become a response to the excessive individualism, self-centredness and loneliness that characterise modern societies and, consequently, our students. These realities are characterised by forms of attention that do not demand respect and care, which makes it all the more important to promote respect as a fundamental value in education (Weil, 1994).

Reflecting on a pedagogy of respect implies reflecting on its application in educational and social reality. This reflection is valuable not only for the interest it arouses, but also for its educational consequences and, in this case, its consequences for schools. For this reason, this research takes respect and school as central concepts and places them at a crossroads to promote dialogue, discussion and the relationship between different disciplines. Thus, we seek to explore the possibilities of a pedagogy of respect in schools in the light of ethical and value conceptions that address moral and citizenship

escuela (2019) by Písera y Mónaco, *Defensa de la escuela* (2014) by Masschelein & Simmons or *La escuela que necesitamos* (2012) by E.D. Hirsch.

education.³⁴⁰ From a theoretical perspective, this research seeks to establish a framework that allows us to reflect on the implications of a pedagogy of respect in schools.

1.1.1. State of the matter

The concepts of respect and school are broad and complex, with different meanings and practical implications.³⁴¹ Respect, for example, is a quality that refers to reverence and recognition of a valuable or desirable attribute in interpersonal relationships. As for school, it is easy to recognise its existence, but not so easy to define its practices and ideal goals. In this sense, respect and school are fundamental issues whose understanding requires dialogue and reflection between different disciplines.

In recent years, several authors have reflected on the concept of respect. Some of them, such as Josep Maria Esquirol (2006) and Richard Sennett (2003), have placed this moral value at the centre of their ethical considerations. For these authors, respect is a manifestation of a humanised vision of the person, characterised by special attention, a specific concept of care and a renewed appreciation of natural development. Despite the many ethical connotations associated with respect, we believe that it is also possible to draw interesting pedagogical implications from this value.

In the second case, there is an important debate about what the school should be like, but less attention is paid to what the school itself is.³⁴² It is therefore difficult to separate the prospective discourse from the descriptive in this context. The school is presented as an essential institution, an important place, a burden or a contemporary problem to be

³⁴⁰ For example, we have Esquirol's (2006) study on respect, reflections on care from philosophy and psychology (Balbo, 1987, Gilligan, 2013, Noddings, 2009 and Tronto, 1993), Sennett's (2003) concept of respect in sociology, the proposal of an ethics of responsibility towards human technical power (Jonas, 1995), modern and contemporary conceptions of autonomy (Schneewind, 2009) and the changing concepts of dignity (Gomá, 2019).

³⁴¹ In this research, we will devote a section to each concept and provide an overview of its uses and meanings.

³⁴² This seems to be the case because the question of its ideal form concerns everyone who has passed through an educational institution. But the most elementary question has been forgotten or left to those scholars who are interested in it more than as an instrument of social reproduction or change. Therefore, «It is time to return to the fundamental questions: what is school for and what can it do that other institutions cannot do» (Laval, 2004, p. 368).

solved.³⁴³ Each epoch and each pedagogical movement develops a concept of the school that adapts or criticises the social and political values of the time and thus sets out the ideals, proposals and aims that it believes the school should have.

In the field of education, numerous articles and publications have been written on the relationship between school and respect. However, many of them offer a limited vision of the educational reality, as they tend to focus on the pragmatic dimension of respect, trying to solve problems such as bullying, cultural diversity or student-teacher relations.³⁴⁴ On the contrary, there are texts that take a deeper and more comprehensive approach, analysing the concepts, ideas and consequences that arise from the interaction between respect and school. Among these, the proposals of authors such as Thoilliez (2019), Vila Merino (2019) and Terreros (2005), which come close to our vision of a pedagogical ethics of respect in school, stand out.

In addition, there are ethical proposals such as responsibility (Jonas, 1995), care (Carol Gilligan, 2013; Joan Tronto, 1993; Nel Noddings, 2009; Virginia Held, 2005; o Laura Balbo, 1987) and respect (Esquirol, 2006), which could correspond to a pedagogy of responsibility, care and respect respectively. These authors have developed ethical theories that can be very useful in guiding educational practice and promoting a more respectful and harmonious coexistence in the school environment.

1.2. Aims and objectives of the research

The purpose of this dissertation is to deepen the pedagogical implications of respect by taking a theoretical approach to the ethics of respect as an educational principle, paying particular attention to the conceptual elements that this approach implies in educational practice. The aim is to explore the ethics of respect from an educational point of view

³⁴³ Consistent with the claim that schooling is an anthropological feature of complex societies (Gimeno, 2000).

³⁴⁴ Examples of such research include Muñoz-Llerena et al. (2022), Igu, Ogba, & Nwinyinya (2022), Cabrera, et al. (2019), Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera (2019), Carrasco-Aguilar, & Luzón Trujillo (2019), Gutiérrez et al. (2019), Aleu (2019), Vera (2018), Cárdenas & Aguilar (2015), Del Prette et al. (2013), Núñez, (2007) and Covell & Howe (2001).

and, finally, to determine how this ethics can be put into practice in the school environment.

The dissertation focuses on achieving the following specific objectives:

- Understand the concept of respect and its conceptual universe as a starting point for an ethics of respect.
- Examine the pedagogical nature of an ethics of respect and its educational implications.
- Identify and describe the elements of school that can serve as criteria for evaluating it.
- Analyse contemporary discourses on school in relation to what is considered valuable.
- Consider the school in the context of an ethics of respect.
- Propose guidelines for a pedagogy that promotes respect in the school.

1.3. Methodology

This phenomenological-hermeneutic research implies a particular way of reading and writing that gives rise to research questions and the interest of the person formulating them. In this sense, the experience of others is a valuable source of information that enriches our own experience. For this reason, it is justified to use books, texts and theories on respect and schooling as a starting point, as they allow us to deepen our understanding and interpretation of the phenomena under study.

On the other hand, writing becomes an essential tool for the human sciences as it allows us to separate what we know from what we do not know and to distance ourselves from the everyday world. By putting acquired knowledge into words, it is possible to objectify and abstract lived experience, both one's own and that of others, transforming it «into a tactful practice and concretising and subjectivising our deep knowledge into practical action» (Van Manen, 2003, p. 46).³⁴⁵

³⁴⁵ This quote is my own translation of the author's work in Spanish, as are the following quotes in this section.

The present research seeks for the object of study to acquire «a certain transparency that allows us to 'see' the deeper significance or structures of meaning of the lived experience it describes» (Van Manen, 2003, p. 138). The process is one of continuous questioning that creates depth and builds successive layers of meaning that search for the essence of the phenomenon. This is why we constantly ask ourselves what it means to respect and what that means in the particular context of the school. To this end, it is useful to focus on epistemological origins because they bring us into contact with an «original way of life in which terms still had living links with the lived experiences from which they originally emanated» (Van Manen, 2003, p. 77).

In pedagogy, the field in which our thesis is inscribed, the phenomenological-hermeneutic method has a reflexive and attentive character, a "pedagogical tact" —in the words of Van Manen (1998)— which can be understood as the exercise of respect by teachers, pedagogues or those closely related to education. For this reason, this type of research can provide «a reflective capacity with tact: a capacity for situational perception, discernment and deep knowledge. The fundamental thesis is that reflexivity and tact are essential elements of pedagogical competence» (Van Manen, 2003, p. 171).

In this sense, phenomenological-hermeneutic research seeks to establish an intimate connection between the object of study and life itself, as well as with the pedagogical challenges that arise from the experiences of the people to whom it is addressed. Therefore, «Pedagogical research cannot remain outside the moral values that give pedagogy its meaning» (Van Manen, 2003, p. 178). We therefore believe that respect, as both content and form, provides a framework of values that gives pedagogy its meaning.

1.3.1. Respect as a way of approaching and knowing the world

The attitudes, predispositions and gazes with which we approach reality acquire a particular character in the phenomenological-hermeneutic methodology. A character that we could describe as respectful and that, in the case of this thesis, acquires a special relevance. Therefore, we understand respect as one of the methodological criteria of this research and not only as one of the objects we intend to study in depth.

As noted above, phenomenological-hermeneutic methodology is closely related to respect in a number of ways. Both start from the premise that what is within our reach has intrinsic value and deserves our attention and effort. They therefore propose an approach to the particular and concrete without neglecting the essential and universal that underlies

phenomena. Moreover, they require a prudent and careful attitude in order to observe and understand without judging. In short, this methodological approach and respect share a sensitive and careful approach to the object of study.

From the above, we can affirm that respect is a specification of phenomenological-hermeneutic methodology. This idea, which situates respect as part of an epistemological approach to the world, is clarified in the first part of the thesis and included in the conclusions.

1.4. The structure of our dissertation

The present dissertation is a study for a pedagogical ethics of respect and consists of an introduction and three main parts. Each of them is briefly presented below:

In the *Introduction*, we present the aims, intentions, assumptions of the research and the methodological basis, as well as some ideas that allow us to frame the present work as a valid and relevant way forward for the present time. Based on these ideas, we argue that respect should be understood not only as one of the main themes of the thesis, but also as a methodological characteristic for research in pedagogy.

The *First part: The conceptual universe of respect and its pedagogical character* develops the first two objectives of this thesis; it delves into the phenomenon of respect and its elevation to an ethical category. In order to achieve this, it begins with the recommendation of Max Van Manen (2003), who suggests starting with an etymological approach to the phenomena, since it clarifies the meaning of this moral value and defines it with the simple concept of "to look again" or "to look repeatedly in order to have consideration". In this way, the aim is to provide a solid and clear basis for analysis and reflection on respect in the field of pedagogy.

Subsequently, different ways of understanding the phenomenon of respect from alternative perspectives and approaches are discussed. These enrich the vision of respect by understanding it as recognition, as a reflexive process in which subject and object coincide, and as an attitude or value reflected in the attentive gaze.

The different perspectives and approaches to understanding the phenomenon of respect require a broad view that encompasses the conceptual universe of this value. This is because it is impossible to understand respect without considering the dignity or intrinsic

value of people, things or the world, and without recognising and acting on their autonomy, independence or freedom. Respect also implies a responsibility to those people and things that are vulnerable, and to act with care, prudence and attention to meet their needs.

The final chapters of Part One present some basic ideas for an ethics of respect. They present our proposed understanding of respect as a primary value of an ethics.

The *Second part: The value of school: characteristics and discourses*, examines the school as a concrete site for an ethics of respect. It begins with an etymological approach that defines the school as *scholé*, as a space and time for leisure, and with a brief genealogy of the school that shows its multiplicity and difficulty of definition.

Then, we identify the elements of the school that transcend the differences that can be found in its ideals or practices. These elements are described as criteria for recognising value and as indicators of the school that distinguish it from any other institution. Thus, the school is constituted by a purpose, a time and space, teachers and students, a school experience, and school practices and contents.

Afterwards, we examine the contemporary discourses on schooling, which vary widely in their conception of the school ideal. We identify and describe reactionary, attentional, mercantile, psychological and unschooling discourses. In an antinomic exercise on school, these discourses are compared, and twelve school antinomies are presented as examples of what is considered valuable in each of the current educational trends.

The *Third part: Towards a Pedagogy of Respect* contains the final reflections and conclusions of the thesis. Firstly, it explores the links between the ethics of respect and the school, questioning what deserves respect in the school and what it means to have a respectful school attitude. Secondly, it focuses on understanding and proposing guidelines for a pedagogy of respect. These sections summarise the relationship between ethics and pedagogy, emphasising the ethics of respect as a pedagogy of respect and understanding respect as an intrinsic school value. As a culmination of the research, we propose some theses for a pedagogy of respect in schools, which reflect respect for the school itself and for the people who live in it.

Finally, there is a section on the correspondence between the objectives proposed at the beginning of the research and the limitations encountered, as well as the questions that could serve as a starting point for further studies.

2. Summary Part I.

The conceptual universe of respect and its pedagogical character

The first part of the dissertation is devoted to understanding the conceptual universe of respect. This exercise has led us to consider the meaning of respect —its derivations and approaches from moral philosophy, ethics, sociology and related disciplines— and concepts such as dignity, autonomy, responsibility and care, concepts without which we would fall short in our approach to what is understood by respect. Throughout the reflections on this moral value, we have focused on those that allow for a contextual and practical vision because they focus on an ethics or pedagogy of respect.

We then present some of the most important ideas in the conceptual universe of respect, before moving on to an understanding of the school as the ideal place for the implementation of the pedagogical ethics of respect. In our opinion, the vision of the school from a respectful perspective arouses great interest on the part of the academic community, but above all it offers the possibility of thinking about school practice and reality.

First, the etymological approach to respect was presented. Taking up the meaning of *respectare*, which means to look again or to look at things before seeing them, offers the attentional aspect that respect requires. To look with attention, to stop, to persist in our gaze or to return to the focus of our perception are ways of describing an attitude or modes of respectful action.

Although it seems that the etymology of the word respect could already be the focus of our research, the three approaches or theories of respect were essential to bring it to the centre of an ethics. Each of them focuses on certain perspectives of this moral value, thus offering us a multidimensional and multidisciplinary view of what it means to respect.

Respect as recognition of the other highlights the relational nature of this value. It therefore emphasises those social values which consider respect to be necessary for the coexistence of any community, whatever it may be. For this reason, even in situations of vulnerability and need, when helping others, the recognition of the autonomy and value of the other person allows such a relationship to be functional, lasting and successful (Sennett, 2003). Recognising the other person as a valid interlocutor in matters that concern him or her is the most basic and essential element of respect (Honeth, 1995).

Respect as self-respect has a slightly different character. Self-respect is part of the construction of one's own personality, in which the value of one's own dignity and self-worth—closely related to self-esteem and self-image—come into play, offering a view of respect as a relationship with oneself (Dillon, 1995). A relationship in which all the characteristics that would apply to other people are followed, but in which the subject and object of respect are the same person. The construction of self-respect serves as a first exercise in promoting respect for others and is therefore proposed as an ideal in the development and education of individuals.

Respect as an attentive gaze emphasises the quality of respectful actions and attitudes. It no longer focuses on the relational or intrapersonal character, but on what respectful relationships are like in general; relationships that can also be established with objects, with nature, with ideas and with society as a whole. They therefore represent a concrete way of relating to the world, a way of caring for, preserving and appreciating those things that are valuable and worth approaching in order to get to know them (Esquirol, 2006).

Combining these three approaches to the concept of respect and detailing its conceptual universe—dignity, autonomy, responsibility and care—we propose an understanding of respect. In this research, respect is understood as a particular, attentive way of acting and relating to the world; a way that takes place in reciprocal relationships and that, by its configuration, allows us to notice and emphasise those things that are valuable. Respect is therefore an indicator of value and, for this reason, we believe that it can provide interesting reflections in ethics and pedagogy.

Accordingly, respect has been proposed as the central value of an everyday ethics that is close to people's lives, along the lines of Esquirol's (2006) proposal. An ethics that promotes prudence in action, considering particular situations and contexts, rather than offering a single way of proceeding. This is one of the reasons why the ethics of respect is intimately linked to pedagogy, since an educational setting is required for such an ethics to be effectively implemented. In this sense, it is proposed that the ethics of respect is also the pedagogy of respect.

3. Summary Part II.

The value of school: characteristics and discourses

Throughout the second part of our dissertation, which is entirely devoted to the school, we have focused on its multiple elements, its imaginaries and its ideals. All of this offers us a broad vision of this institution, but above all it refers to concepts of the school that are particularly relevant to its definition. In addition, we have noted the difficulty of its concretisation and definition due to the plurality of positions, sometimes contradictory, which are presented by the discourses on the school and which are represented in the antinomic understanding of the school.

To present this section, some of the most relevant ideas from each chapter are summarised below, which will later be used to reflect on the school from the perspective of respect. This is because, as has been mentioned on several occasions, there are approaches to schooling that are better aligned with our perspective on respect —as developed in the first part— or that lead to alternative respectful positions. However, this is not the time to go into these considerations, as we dedicate the third part of the thesis —*Conclusions: Towards a Pedagogy of Respect*— to deal with such considerations and arguments. Let us recall, then, the path we have taken.

We began with an etymological approach to the concept of school, which gave us some essential points for understanding it. The Greek *scholé* and the Latin *collegium* refer to free time, leisure and the possibility of dedicating oneself to things that have no specific purpose; they are concepts that move away from work and highlight equality as one of the most interesting aspects of school. Etymologically, school is a space that is different from the rest of society, where people —scholars— engage in activities that are alien to the contexts of work and the economy.

The Greek conception of the school has changed over time and this is reflected in the following chapter *A brief genealogy of the school*. From a perspective that is not as much historical as it is conceptual, we present different ways of understanding the school through the discourses that are created around it. Contemporary discourses on the school appear *a posteriori*, as they emerge from a retrospective look at times, spaces, values and school practices. They also highlight the fact that the school is a human creation, an artefact that can be transformed according to the will of those who maintain it.

According to the ideas presented, the school is understood as a construction that has undergone a process of expansion, universalisation and obligation (Reimer, 1974). All this through moments that can be understood as critical or revolutionary (Esteve, 2004), in which the characteristics of schooling change. The history of schooling is therefore the history of massification (Dubet and Martuccelli, 2004) and of the transformation of forms of school socialisation, characterised by domestication (Masschelein and Simons, 2014) or by submission to certain social powers (Varela, 1995). In short, the genealogy of the school is a process of modernisation (Laval, 2004) of an institution that is always in crisis, but which remains thanks to the educational utopia and the ideal of human improvement.

Regardless of the transformations that the school has undergone over time, this brief genealogy reveals some elements that seem to be essential to the school. These have taken different forms according to the ideals of society and the educational tasks entrusted to the school. For this reason, we focused on these school characteristics in order to approach the school form. The chapters on *school elements* start from an approach based on study, genuine interest and admiration, moving away from the usual criticism of the school.

In these chapters we focus on the fact that the school always has a purpose, a function or an aspiration that has to do, to a greater or lesser extent, with the place that the school occupies in society, with the imaginary person or the ideal citizen that is embodied after passing through the school institution (Dubet and Martuccelli, 2004). We also devote a few pages to showing how the school is created in a particular space and time. That is to say, to speak of the school is also to speak of a school age, of daily and routine times, of a chronology and a topology; all this from a classical vision of the school —as *scholé*— or from a utilitarian or modern vision.

School time and space create specific subjects, scholars, who acquire specific characteristics as teachers and students, and establish an educational relationship between them. But the school's creations do not stop at the individuals. The school creates school subjects, that is to say, contents that are transmitted or aspects of the world that enter the school in the form of practices, ways of doing things and rituals that are essentially different from those that take place elsewhere.

All these elements lead us to have a vision of the school as it is, since they are the characteristics without which the school cannot be shaped, called or identified. In this

sense, it seems that respecting the school means respecting it at all levels, in all its characteristics. But we will deal with these questions later.

After focusing on the elements of school, we turned to some of the *Contemporary discourses about school*. These discourses concretise arguments, ideas and imaginaries about what school should be, about its subjects and concrete practices. In other words, these discourses represent the diverse forms that school takes in contemporary conceptual universes. Their diversity makes it clear that school is studied and talked about in the plural, not the singular. For this reason, to refer to scholarly discourses is to mention the multiplicity of ideas about education and the role of the school in the difficult task of education.

The discourses on school thus offer a comprehensive and detailed view of the intentions, evaluations and functions of schools. The *reactionary* discourses do so from a nostalgic point of view, the *attentional* discourses from a rather conservative stance, and the *mercantile*, *psychological* and *unschooling* discourses from a revolutionary, forward-looking and renovating perspective. Each of these discourses emphasises and highlights a type of education offered to students and the community.

Finally, we moved on to our proposal to understand school discourses through *antinomian conceptions* of its elements. Through the 12 antinomies presented, we detailed the multiple possibilities that the purposes, times and spaces of school, the roles of students and teachers, educational relations and school practices can adopt. The antinomies exemplify the bipolar or contradictory nature of schooling and serve as a tool for understanding the different discourses and their pedagogical tendencies.

3.1. The interest in the school

The study of the school seems to have a special attraction for those who dedicate themselves to pedagogy, partly because there is no clarity about what the school is, what its purposes, functions or practices are. For this reason, the second part of the dissertation is dedicated to understanding school and schooling through two alternative paths. Two essential ways that meet in the *antinomic understanding* of school. Both approaches clarify what is essential to the school and, in our opinion, respect in the school has to do precisely with what is essential to it.

Nevertheless, as we have seen in this part of the dissertation, it is difficult to identify the essential issues of schooling given its conceptual multiplicity. We can see, however, that these differences or disagreements about schooling seem to occur mainly at the level of discourse. We say this because we can all, without exception, identify a school above other institutions, and we can also assign it an indispensable place in society, even if we use different reasons for doing so. In practice, therefore, there do not seem to be many difficulties with the identification of the school, but it is in the discussions, the arguments and the assignment of goals and objectives that the problem is found.

3.2. The school: The ideal educational space

The final reflection on what has been presented in this second part reflects and highlights the role of the school in the field of education. Because, whatever the discourses on the school to which we refer, the school appears as the clearest concretisation of a society's educational aspirations.

For this reason, the multiplicity of contradictory and divergent school discourses that we find today reflects the different visions of society, which are equally plural and incompatible. Even in the face of these difficulties, the school is an essential place for the education, formation, transmission and introduction of children and young people to a world, a culture and a society that precedes them. The school acts as an intermediary between home and society, between the inner, private world and the outer, public world, with all the connotations this implies for the different ways of understanding society.

Understanding the school leads us to further our goal of creating the relationships and opportunities for respect in the school. This is because in order to respect the school, one must be consistent with what is valuable to the school. Therefore, in the second part of this dissertation, we have searched for what is essential in the school; a search that has sought to identify, select and capture those things that make it valuable; those things that make it what it is and not something else.

4. Summary Part III.

Conclusions: Towards a pedagogy of respect

After dedicating the second part of this dissertation to the school as the place of education par excellence, we now turn to the school as the place of the pedagogy of respect. This part consists of three basic chapters. The first chapter is dedicated to linking the previous parts and framing the school in an ethics of respect. The second chapter consists of a reflection on the pedagogy of respect and the respectful school, which gives guidelines or theses for a pedagogy of respect in schools. The third chapter contains the conclusions and final reflections on the research, its limitations, scope and possible lines of future research.

4.1. Summary: Ethics of respect and school

The school seems an appropriate place to approach from the perspective of the ethics of respect. In the following sections we will summarise the two approaches to schools — school characteristics and contemporary discourses— in order to understand them from the perspective of the ethics of respect. Although this exercise has already been outlined in the chapters corresponding to the second part of the thesis, here we concentrate on the ideas and arguments that emerge from an integrative perspective.

4.1.1. Respect and the characteristics of the school

This chapter looks at school elements from the perspective of respect. Starting from the fact that respect in the school implies the recognition of the value of its characteristics — which make the school what it is and not something else— we described the ideal forms of these elements so that they are consistent with a pedagogical ethics based on respect. In other words, we defined the universe of values of a respectful school, examined the condition of possibility of times and spaces, emphasised the measured and prudent nature of interpersonal relations between scholars, and explored the approach to school practices and contents, offering a general coherence.

4.1.2. Respect and the educational discourses

This section highlights what school discourses value and respect. Taken together, they offer a comprehensive and detailed view of the arguments, intentions, evaluations,

projections and functions of the school. In the case of the reactionary discourses, a nostalgic view is presented; in the case of the attentional discourses, a rather cautious attitude; and in the case of the mercantile, psychological and unschooling discourses, a revolutionary perspective, projected into the future, with a renovating approach.

In short, from different positions, the discourses draw attention to what they consider valuable and relevant, showing their universe of values and concretising it in multiple school practices. Thus, there is not total agreement on what is considered worthy of respect in school, nor only on the school activities that lead to the exercise of values.

Among the diversity of approaches presented, the discourses on schools and their proposals can favour or hinder the possibility of a pedagogy of respect in schools. However, each discourse makes certain proposals that are consistent with what we have called an ethics or pedagogy of respect. That is, they describe intentions or practices for students to recognise and be recognised in their uniqueness, to direct and focus their attention on what is valuable, and to behave with care, respect and humility. Furthermore, they consider the relationship with teachers and with knowledge or the world as an indispensable criterion for giving the school a respectful form.

4.2. Pedagogy of respect and the respectful school

We are faced with the difficulty of grasping conceptually what the school is, since its essence, which is precisely what makes it valuable and worthy of respect, is impossible to grasp completely.³⁴⁶ For this reason, in the chapters that follow, we continue our quest to elucidate it.

To do this, we will look at the school through the lens of the ethics of respect. An approach that leads to a pedagogical question. Thus, the first chapter presents pedagogical reflections on the link between pedagogy and respect, following our hypothesis that the school is a place that is particularly conducive to respect. The second chapter proposes some guidelines for the pedagogy of respect in schools.

³⁴⁶ In the words of Esquirol (2006), it escapes us because it has something to do with fragility, cosmicity and secrecy, the school is more than what can be known and therein, it seems, lies its value.

The ethics of respect and its pedagogical derivation in schools

The link between the ethics of respect and pedagogy was discussed in the first part of the dissertation. There we stressed the pedagogical necessity of any ethical proposal, that is to say, the specification of a path, training, tools or practices that allow ethics to be carried out. And this, of course, also applies to the ethics of respect.³⁴⁷

The pedagogical implications of the ethics of respect have a particular resonance in schools. Through them, the school becomes the most favourable ground for the creation of a respectful moral culture. The overall quality of respect promotes a respectful approach to attitudes, actions and activities in the school, and at the same time focuses students on the implementation of respectful practices, where they learn to respect while being respected.

In other words, the respectful moral culture —whose particular forms make up the pedagogy of respect— proposes that the aims of the school are marked by respect (Puig, 2012). Thus, practices, values and ideals are organised coherently and give shape to a school that respects and, in turn, is respected. The ethics of respect is thus translated into a pedagogy of respect in schools that considers not only the form of the school, but also its formative content.³⁴⁸

For all these reasons, the third part of this thesis seeks to understand the school as a respectful institution, that is, as an educational institution that offers students opportunities that are not possible in any other context. This is because school and respect are closely linked: on the one hand, school proposes ideals, identifies what is valuable for society and proposes an educational project in accordance with them; on the other hand, respect, understood as an indicator of value, a way of approaching reality and an attitude

³⁴⁷ Therefore, the pedagogical derivative of the ethics of respect, which we have called the pedagogy of respect, focuses on the moral character of education and the idea that all education is moral education.

³⁴⁸ Let us remember that respect and attention are both principles of knowledge, they are ways of approaching reality and truth. Therefore, respect in school is not only a criterion of relationships, but also an invitation to leave egoism behind and open up to what the world can tell us.

We could even say that it is a methodological attitude or posture —such as the one we propose in this thesis— that allows us to face the world with attention, without utilitarian pretensions, and with an openness to establish a reciprocal relationship of dialogue and interaction.

towards the world, shapes school functions. The link between the two, rather than an indirect or forced relationship, allows respect to be considered as an intrinsic school value.

In this sense, the school delimits the time and space in which the pedagogy of respect takes shape, determining the nature of the practices, exercises and roles of students and educators. If the idea of respect as the moral character of the school is taken to its ultimate consequences, the school could be understood as an essentially respectful institution.

4.2.1. Pedagogical reflections on respect at school

This chapter presents four reflections on the pedagogy of respect in schools, which clarify the path taken so far and provide horizons for the *Guidelines for a Pedagogy of Respect*.

School as *techné*, human construction or educational device

The school is a human institution created to achieve specific social goals and objectives, and it functions as a device that connects us to the world. Through the arrangement of times, bodies, relationships, objects, technologies, disciplines, spaces and languages, the school makes the world available to students (Larrosa & Rechia, 2019).

If we consider the school as a human construction, it is our responsibility as a community to care for and maintain it, as it is vulnerable to our actions and decisions (Jonas, 1995). We can modify it according to our interests, as reflected in the various school discourses, and we even have the power to make it disappear because it is neither natural nor biologically necessary. It follows that the original proposal of unschooling discourses is indeed viable.

For this reason, the respect owed to the school implies a constant and habitual struggle against its entropy, its tendency to disappear, to disorder and dissolution. The school must be cared for in order to continue to exist, and in this sense, it is the guarantor of a dignity—an intrinsic value derived from the value of the human being (Jonas, 1995)—that must be recognised. The school therefore deserves an approach that values its worth, that looks at it with love, that recognises its goodness. Not an approach that only lists its shortcomings, proclaims the things it needs to change, and the characteristics that put it in crisis. In other words, we owe the school, by its very nature, a respectful approach of the kind we have sought in this dissertation.

On the other hand, if we understand school as a result of *techné*, as we have done in this chapter, we can assume that it shares some characteristics with technoscience. The most

interesting of these, in our opinion, is its capacity to reveal the world (Esquirol, 2006), because it presents the school as a way of knowing and approaching the world, life and society.³⁴⁹ In this sense, the school is in dialogue with its exterior and the form of its gaze—if we can speak of a school gaze—will be a shaper of reality.

This leads us to understand the school from an ethical perspective, because it is not a neutral object, but one that is associated with values, ideals and proposals for how to live. Specifically, the school provides an ethical framework that defines ways of life and ideal tendencies, proposes practices and recognises values. The school also makes decisions about what is worth transmitting. All these actions are embodied in the scholars—both teachers and students—who are recognised as leading a particular way of life.

The ideas just mentioned confirm the relevance of respect in the school, not only as an attitude to be displayed and taught in the school, but also as a value to be given to the school itself. This means, on the one hand, that the school should be an agent of respect and, on the other hand, that the school deserves to be the subject of respect.

School and the conceptual universe of respect

The action of respecting is performed by people, so, strictly speaking, only they can exercise respect. However, throughout this dissertation we have presented the school as an agent of respect. As we have already mentioned, since it is a human construction, its respectful action can be derived—in the same way as dignity, responsibility or care—from the people who make it up or from the ideals and practices it promotes. Thus, in order to speak of a reciprocal act of respect, there must be a person or a human creation that makes the relationship possible. In this sense, we can speak of a respectful school.

In this dissertation we aim not only to establish the relationship between school and respect, but also to explore its link with concepts such as dignity, autonomy, responsibility and care. When the school becomes a respectful space, its daily practices also foster and promote these values.

³⁴⁹ What is revealed and the values that emerge are different depending on the type of gaze. This is why it is valuable to consider the respectful school, which offers the school a careful and attentive approach to the world, allowing it to reveal in it those things which are worthwhile, and which also have a certain value in themselves.

A respectful school thus implies a type of relationship with the concepts of dignity, autonomy, responsibility and care that seems to take place in two different dimensions. In the first, these values are promoted and become the content or indicators of the moral culture of the school. The school is thus a place where students learn to recognise the dignity of others, to become more autonomous and responsible, and to learn to care and to be cared for. This dimension includes the practices, strategies and tools of the teaching and learning processes of these values.

The second dimension positions the school as a dignified, autonomous institution responsible for the education of children and as an object of care. This is a more abstract approach that goes beyond the elementary characteristics of the school —such as its functionality, times and spaces, teachers and students, and subjects of study— and understands it as a system with qualities that are not reducible to the sum of its parts.

From the above we can conclude that: 1) Autonomy is part of the school practice that makes respect possible. This means that a school that focuses on the development of autonomy is probably a school that respects the people who live there and their dignity. 2) Autonomy in school practice does not mean the abandonment of the student, but the empowerment or emancipation of the student, the recognition of his or her dignity and the guidance towards a better version of himself or herself. 3) The school must promote the awareness of one's own dignity and the recognition of the dignity of others. To this end, it must offer people ways to improve and perfect themselves, encouraging them to behave in a dignified and coherent manner. 4) The school can be considered dignified in that it is valuable in its own right and therefore deserves to be cared for and respected. 5) The school is part of a chain of responsibilities because it has a responsibility to the future and to society, which is embodied in the care of children. It is thus part of a sequence of relationships, vulnerability and care that emphasises human interdependence.

The respectful nature of the school

School is a fundamental space in the lives of children and adolescents because it not only prepares people for the world they inhabit (Gimeno, 2000), but also serves as a safe and protected place from which to observe, understand and share the world. In this definition of school, respect can have a great impact on educational practices and on the universe of values, so much so that it could even be considered an intrinsic school value. The ethics of respect can therefore provide useful pedagogical criteria.

Furthermore, an essential prerequisite for the moral character of any school worthy of the name is the pedagogical utopia that everyone can learn anything (Verburgh et al., 2016). The truth is that, as a utopia, this assumption is an impossible reality on the way to the ideal of equality. Nevertheless, it captures very well the moral character that we believe the school should have. The moral character, based on the ethics of respect, must be able to be shaped in such a way that, regardless of ability, social origin, resources and the various conditioning factors in education, students embody the good, just and beautiful ideal that everyone can learn anything.

Together with these purposes, the school focuses on the fundamental task of, in the words of Hannah Arendt (1996), «renewing the common world». By 'common' we mean those goods and relations to which there is universal, free and equal access (Larrosa, 2109b). That is, goods that are not owned and cannot be bought or sold because they are outside the economic logic that dictates most of the relations and functions of our society. Common things have an end in themselves, they deserve our care and respect and are not a means to something else.

The commonness of things leads us to understand school as a place apart, where things are stripped of their initial function. This is done with the promise of having the desired time to understand them, to study them, to practice with them and to place them at the centre of our reflections. The school, as we said in *Chapter II.4.2*, offers the possibility of considering anything as an end in itself; it is therefore the ideal setting for looking carefully at, respecting and caring for what is brought into our presence. For this reason, it would not be daring to affirm that respect is a value that, in this sense, is intrinsic to the school; the school offers all the conditions of possibility—time, distance and the removal of utility and intentionality—for relations of respect.

- **Distance turns the school towards the world**

The school that fulfils the above characteristics is open to the world and not closed in on itself. Firstly, because in it there is a primacy of attention over choice or decision; it seeks first to see the world, to attend to it, to pause before it before initiating action (Gimeno, 2000). In addition, the distance of the respectful school allows for attentive contemplation, suspension of action, wonder, amazement and observation without the need for continuous action. All these attitudes project the school outwards; they bring the world into the classroom, present it and place it at the centre of attention, taking it out of

its original context and turning it into an object of study.³⁵⁰ Paradoxically, school distance connects school and the world rather than irretrievably separating them.

The school turned towards the world incorporates respect and does so from the pedagogical point of view of Simone Weil (1994), who affirms that the authentic values of teaching arise through the exercise of attention. In other words, it is only through attention that acts of care and respect for the intrinsic value of things and people can emerge. The respectful school, therefore, is a place that allows one to distance oneself from reality and everyday events, that teaches one to be fully attentive to the world and, in doing so, creates a direct connection with it.

- **Respect to the scholars**

Respect for the student is one of the central themes in the study of respect in schools. While it is true that respect for the teacher is also frequently mentioned, this aspect often refers to a perceived lack of respect due to a lack of authority or power.³⁵¹ However, as the relationship between student and teacher is mutual and educational, it is necessary to consider a dual path of respect.

The relationship between students and teachers is inherently unequal. However, this inequality is necessary for respectful and educational relationships. In addition, students and teachers must be aware of inequality; inequality not only in terms of the individual, recognising the autonomy of the other as a person, but also in terms of knowledge, skills and experience. It is precisely these aspects that make the relationship educational and not otherwise (Quintana, 1988). Thus, inequality is neither contrary to respect nor to education, on the contrary, it is necessary for both; therefore, it is unacceptable for a teacher to leave a student «in a disrespectful state of ignorance or error» (Jover, 1991, p. 157) due to lack of instruction. Teachers should not hide their lack of pedagogical agency behind the misconception that influence is an attack on the learner's freedom.

³⁵⁰ However, distance is criticised by some school discourses as useless, impractical or traditional; discourses that focus on building the school on pillars such as life skills, learning and well-being.

³⁵¹ Some of the most recent articles on this topic link this sense of loss of authority to teacher ineffectiveness (Zayac et al., 2021), to the bullying teachers experience (Quiao and Patterson, 2021), to teaching strategies to avoid it (Kazak and Koyuncu, 2021), or to systemic proposals to discipline it (Griffith and Tyner, 2019).

In other words, respect for the student is manifested in being taught by the teacher and not in the total freedom of his or her autonomy (Luri, 2020). Nor is it respectful to take advantage of the dependency of the educational relationship to shape the student in one's own image, instead of helping and accompanying him or her in the fulfilment of his or her true vocation and personal life project. This means that «to respect the learner is not only to accept him as he is, but also and above all to help him to improve himself by striving to become what he can be» (Jover, 1991, p. 157).

In other words, respect for the learner has to do with academic demands and the request to be increasingly better. Thus: «The learner, because he is respected, is demanded. They are asked to make an effort in their formative process. Not to do so would be to fail to respect him as the person he can, should and has the right to be» (Jover, 1991, p. 191). Therefore, effort, practice and discipline should be encouraged in school as they are fundamental skills for learning to direct attention and will, which in turn is essential for the development of respect.

Thus, the fact that the school must show «respect for the star of the educational film, a respect that translates into the promotion of personal autonomy» (Martínez et al., 2016, p. 77) does not mean abandoning him or her or being negligent. Then, to respect the learner, it is necessary to care for him or her, to ensure his or her well-being and to create the necessary conditions for him or her to improve himself or herself. More precisely, «those who are not animated by this desire do not respect the student, just as those who treat him as a means and not as an end, pretending to make him the subject of a cause that is not his own but that of the teacher, do not respect him» (Jover, 1991, p. 192).

In short, the moral character of the respectful school derives from: 1) the orientation of attention with effort, discipline and exercise; 2) the distance that exists from the world, which allows it to be contemplated and observed, removing it from mercantile logics and the utility that these may have; 3) the respectful relationship between student and teacher, based on the autonomy and freedom of both; 4) the care and orientation towards those things in the world that are worthwhile and valuable in themselves; and 5) the claim to equality of students through pedagogy; 4) the care and orientation towards those things in the world that are worthwhile and have value in themselves; and 5) the demand for equality of students through pedagogical utopia, since respect in school can be considered as an index of equality (Gimeno, 2000).

4.2.2. Guidelines for a pedagogy of respect for schools

The previous chapters questioned the pedagogy of respect in educational reality. This chapter of the dissertation seeks to establish guidelines for a pedagogy of respect in schools, giving concrete form to the ideas and insights internalised throughout the research.

In order to do this, it will firstly address the two levels at which the question of respect in schools can be answered. Secondly, the theses for a pedagogy of respect in schools are presented in the form of a list, building on the previous ideas.

Subjects of a pedagogy of respect

The question of what is respected in school can be answered from two approaches. On the one hand, from a broad understanding of the school as worthy of respect, as valuable and autonomous. On the other hand, from an interpersonal level, where respect is owed to the people who constitute the school. These levels serve as a reference to later establish the lines of a pedagogy of respect.

- **Respect for the school itself**

In the first approach, the pedagogy of respect is a framework for the school. A framework that leads us to look carefully, to take into consideration and to value the school as an institution that is intrinsically respectful and has educational potential. That is to say, as an institution that has an end in itself and that is there for education and for the world. For the school:

The task, then, in relation to the world, has to do with at least three things: to make the world interesting, to make the new people interested in the world, or (as I have already said and will no doubt repeat some other time, interested in something other than their own navel), to present it or make it present in its plurality and its openness (in terms of its possibilities, that is, as a territory for play, experimentation and invention), and to extend it into the past and into the future. Three things that are not easy, of course, and even less so in these times.
(Larrosa, 2019, p.170)

This perspective gives the school a time and space dedicated to the transmission, communion and renewal of the world, to those things for which the school exists and nothing else. Such tasks require the school to highlight the culture, the world and the things that are valuable and for which the school is presented as a refuge that provides

security, care and distance. Thus, by paying attention to what is valuable and by looking carefully, the respectful school seeks to fulfil its vocation to take responsibility for newcomers to the world and introduce them to it, without leaving them to their own fate.

For all these reasons, the school is valuable, worthy of our respect, and deserves to be treated with care and approached with love. Its mission is unique and cannot be matched by any other institution or organisation, hence its educational relevance and authenticity. For all these reasons, the school is the ideal place to put into practice a pedagogy of respect.

- **Respect for incarnated humanity**

In the second approach, the pedagogy of respect focuses on the personal level. From this perspective, attention is paid to interpersonal relationships and to the recognition of the dignity and autonomy of each person. It is from respect for the concrete that respect for humanity, culture and the school itself can be derived.

In schools, respect is focused on scholars, students and teachers. In the case of the former, respect goes beyond their present and includes who they will become (Geisinger, 2012). Respecting students, therefore, means demanding of them and getting them to come out of themselves, to be attentive and caring. In the case of the latter, respect is manifested in the love they profess for the subject and for the student, because that is what their educational exercise consists of: their presence, their desire to know and their will to teach. This is why, in *School Blues*, Daniel Pennac says:

Those teachers shared with us not only their knowledge, but also their own desire to know. And they communicated to me a taste for their transmission. So we went to their classes with hunger in our guts. I won't say that we felt loved by them, but we certainly felt considered (respected, as today's youth would say), a consideration that manifested itself even in the marking of our exams, where their marks were only addressed to each one of us in particular. (2015, p. 221)

The pedagogy of respect at school thus presents ideals embodied in the figures of the student and the teacher, through which a respectful moral education and a valuable school in itself are configured.

Thesis for a pedagogy of respect

The following is a list of ideas that we consider essential for a pedagogy of respect. The intention is to use them as a guide to concretise this pedagogy in the school and to provide more practical guidelines. In this dissertation, the pedagogy of respect assumes that:

1° Thesis: The school is intrinsically respectful.

The school is an ideal place to teach respect and to be respected, to care and to be cared for. Its organisation, its practices and its universe of values are consistent with respect, attentive gaze, recognition of dignity, promotion of autonomy and responsibility. This is why the school, by its very definition, has the quality of respect.

2° Thesis: The school is worthy of respect and care.

The school is an end in itself and is valuable, so it must be respected. At the same time, it tends towards entropy and is vulnerable, and therefore requires care and responsibility, the struggle against the tendency of human things to disappear. That the school is worthy of respect and care has as much to do with what it is in itself—an extension of the human—as with the role it plays in society and the task we have given it.

3° Thesis: The respectful school is meant for the world and for education.

The school is situated facing the world, which means that it has a debt to the world and to humanity; the duty it has to the students derives from the fact that they are the future of humanity. Within the school, attitudes and values are cultivated that relate students to the world and project them outwards through practices and activities that arouse admiration, surprise and interest. The school presents them with a valuable reality that speaks to them and involves them, drawing them out of selfishness and seeking their commitment. In short, the school for the world establishes educational and formative relationships between students and their environment (Biesta, 2022).

4° Thesis: The school provides a time and a space that is both distant from the world and connected to it.

School is a place that offers a separation from reality, where time, space, logics of functioning and practices have a different character from those of real life. Therefore, it is a time and space that is free and liberated from utilitarian purposes, commercial logics and productivity. The school starts from the beautiful idea of the pedagogical utopia, which states that everyone can learn anything (Verburgh et al., 2016), and thus offers

equality to students. This equality means that it does not matter who their families are, where they come from, what their interests are, and that they are all required to do the same thing: become students.

Simultaneously, the school connects with the world, looks at it from a distance, attends to it, respects it, seeks to care for it and take an interest in it. Thus, the stance of the school is not to reject the world and reality, but to take two steps back in order to have the possibility, the pause, the time and the perspective necessary to reflect and get to know its density.

5° Thesis: The school is responsible for the introduction of newcomers to a world to be renewed.

The school is the place of education where Hannah Arendt's famous phrase can be put into practice:

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it, and by the same token save it from that ruin which except for renewal, except for the coming of the new and the young, would be inevitable. (Arendt, 1996)

In the task of introducing students to a world before them and in the hope of renewing it, the school presents what is worthwhile, what is valuable, what perpetuates tradition or culture. In other words, the school has the responsibility to transmit what enables new generations to read, understand and ultimately renew the world.

6° Thesis: The school is an attentional device that recognises those things that are worthwhile.

The school cultivates attention and the attentive or respectful gaze through practices and exercises that, on the one hand, allow us to recognise what is valuable, arouse interest and have an impact on experience, and, on the other hand, require a great deal of effort, commitment, discipline and work. Therefore, the respectful school, free of results and utility, is organised as a place of practice, exercise, repetition and error. All this with the idea of being able to educate in the sense of what is valuable, what deserves time and attention.

7° Thesis: The school establishes respectful relationships between students and educators.

School is a place that teaches to respect and to be respected in relationships of mutual recognition, such as friendship or educational relationships. In it, scholars embody the value of respect in different ways. Educators take responsibility for teaching, for the selection of subjects to be studied and for the transmission of culture to new generations, while students take responsibility for dedicating their time to study, for striving to maintain attention, for being interested in what is brought into the presence and for being open to being challenged by what is brought to the table.

Schools respect students when their futures and possibilities are considered, when they are not abandoned along the way, and when they are challenged and pushed to become what they really can be. Similarly, educators are respected when their work is recognised, when they are allowed to educate and when they are given the opportunity to show their love for the subject they teach.

4.3. Final considerations

Two considerations are proposed to conclude the research. The first is to highlight the course that the dissertation has taken, guided by the objectives set out at the beginning. To this end, some of the main reflections and ideas are highlighted, as examples and as reminders of the scenarios visited. The second consideration presents the open questions, the paths not taken but mentioned, and the limitations of the research.

4.3.1. Correspondence analysis

Throughout the dissertation, it has been possible to deepen some pedagogical and scholar implications of respect, understanding it from an ethical framework. Finally, the conclusions of the thesis are reiterated according to each of the proposed objectives.

Notes on respect as a methodology

In this research, respect was considered not only as one of the issues to be addressed, but also as a methodological criterion. In other words, respect was not only one of the central themes of the dissertation, but also the attitude and method of our research. The attentive gaze, the care, the distance and the time necessary to allow the world to take on density

have characterised our readings, criticisms and reflections, giving a respectful nuance to the phenomenological-hermeneutic method.

On understanding the concept of respect and the ethics of respect

In accordance with the objectives of this dissertation, the first part proposed some characteristics for the definition of respect and its corresponding ethics. Respect is thus understood as an attentive gaze and a prudent approach that emerges in reciprocal relationships and implies consideration and appreciation of the interlocutors. Moreover, respect is a value whose universe is made up of at least four concepts that give it greater density—autonomy, dignity, responsibility and care—and which, taken together, make it possible to establish guidelines for an ethics based on respect.

On the pedagogical nature of the ethics of respect and its educational consequences

It is the particular relationship between respect, attention and the concepts of their conceptual universe that leads us, above all, to consider the pedagogical nature of the ethics of respect. It is a link between ethics and pedagogy that is established through the moral character of education or education as moral education (Puig, 1996) and that allows respect to emerge from its specific school practice as a pedagogical ethic or principle.

In the final chapters of the first part, we affirmed that each educational space specifies practices related to a world of values that are coherent with each other and determine its moral character. Therefore, if respect is taken as the primordial character of ethics, it will be transferred to educational practices and to the universe of values, shaping the moral character of education. This leads us to reflect on the need for education in the learning of values such as autonomy, dignity, responsibility and care, and how these in turn promote and enrich the educational process of each person.

On the elements of the school and the way it recognises value

In the second part of the dissertation, we dedicate ourselves to understanding the school, not only through a brief genealogical review, but also from a perspective that frames it beyond the different expressions it may have. To do this, we consider the functions and purposes of the school, its time and space, the students and teachers, and the practices or subjects of study. These elements allow us to recognise the school and to reflect on its different dimensions. In short, they are essential elements that bring us closer to the true nature of the school, to what makes it a school and not something else.

On contemporary school discourses and what they consider valuable

Although respect can be seen as an intrinsic school value, not all school discourses understand it in the same way and concretise it in educational spaces. Depending on the school's ideals, aims and objectives, what is considered worthy of respect varies widely. Thus, reactionary, attentional, psychological, mercantile and unschooling discourses are very different from each other. Each of them considers a vision of reality to be relevant and emphasises it in their way of describing and conceiving schooling. Thus, in the antinomian conception proposed in *Chapter II.6*, it is possible to observe the connection or distance that exists between the discourses when they are compared in different dimensions.

On the ethical framework of respect for the school

The school is the ideal place to give concrete expression to the ethics of respect; through the analysis of various concepts such as attention, distance, care and relationships, we can consider that respectful action is intrinsic to the school. This is because, on the one hand, the school favours the exercise and practice of this value and, on the other hand, it enables the pedagogical utopia —according to which everyone can learn anything (Verburgh et al., 2016)— so necessary for school equality. We therefore call this educational vision of the ethics of respect the 'pedagogy of respect'.

According to these ideas, the respectful school should encourage authentic attention, free of utility, and enable disinterested interest in what is on the table, which means offering students an ambitious school. This school should not only aim to entertain them and should have teachers who do not feel sorry for them, but who demand as much from them as they can give (Luri, 2020). Consequently, the school should allow the study and work on subjects, things and objects for the very fact that they are interesting on their own and not necessarily for some ulterior purpose. This also leads to the possibility of respecting what is brought into the presence, not only the students and the teachers, but the world itself, because this is what allows the school to be a school and not something else.

Thus, the ethics of respect offers a schooling that respects both the school itself and embodied humanity. This means that both the school and the people in it are seen as valuable, worthy and deserving of respect, care and responsibility. To make the school a place of respect, the pedagogy of respect must also include friendship, community, culture and the future as worthwhile phenomena.

On the guidelines for a pedagogy of respect in schools

Focusing on respect is not only relevant from an academic and scientific point of view, but can also be relevant in a practical sense, and thus this pedagogical research can tell us something about reality. Even if the discourse is considered as the most basic level of pedagogical critique, it still shows a possibility and opportunities for improvement. With this aim in mind, we propose seven theses that allow us to recognise a school that concretises the pedagogy of respect; theses that have the vocation to serve as a starting point for promoting respect in schools.

This is not only because we believe, like Esquirol (2006), that this is a good time for an ethics of respect, but also because it is a good time to introduce such an ethic into schools in the form of a pedagogy of respect. It is therefore important to ensure that the pedagogical nature of respect is reflected in educational practices and in the ideals promulgated by the various school discourses. Respect, as understood in this research, changes people's attitudes and establishes an ethical stance that values relationships above individual interests. Respect is therefore presented as an approach to the world that can be promoted through a pedagogy of respect in schools.

4.3.2. Limitations and future lines of investigation

Like any study, this dissertation is limited by factors related to the type of research carried out and the conceptual criteria used. We will mention them briefly below, with the aim of identifying future avenues of study and future ways of working on the subject of respect and school.

First, we will refer to the methodological factors that limited —and at the same time enabled— this research. The phenomenological-hermeneutic methodology is based on ways of approaching reality, which, as recommendations, are derived from the assumption that it is possible to know reality through texts, cultural productions, language and books; and from the premise that there is something in them that allows us to understand, from different perspectives, the phenomena we are approaching.

It is, as we said in the introduction, a methodological approach in which the method is absent, and the researcher's judgement, attitude and decision are left free (Van Manen, 2003). For this reason, we ourselves are the tools of the research, including the experiences, knowledge, limitations, difficulties and prejudices that we have and that undoubtedly determine the form and course of the research. In this case, it is a study

situated in a Western perspective and supported by disciplines such as education, psychology, philosophy and, to a lesser extent, anthropology and sociology.

Moreover, it is a theoretical-conceptual research whose basic elaboration process consisted of a reading and writing exercise in coherence with the proposed objectives. However, this can be seen as a limitation when education is understood as a practical activity. Theoretical research in education has a wide scope and serves as a trigger and accompaniment to an exercise of contact with reality; in this sense, the present research can be understood as a foundation prior to a proposal for educational practice.

Secondly, it is important to refer to the conceptual criteria. Our theoretical proposal for a pedagogy of respect in schools is the result of what we have been able to work with, on the basis of the authors, theories, languages and books to which we have had access throughout its elaboration, and which are mentioned in each case. Evidently, this conceptual selection limits the ideas and perspectives on which we have been able to reflect and with which we have been able to engage in dialogue. Thus, if we take a global view of the path taken, we can see that there are concepts where greater depth would have allowed us to understand them better. This is the case with the ethics of care or the concepts of community, culture and future, as well as the links with other values — mentioned but not addressed with sufficient complexity— such as freedom or equality.

Considering the previous limitations, at least three possible avenues for future research can be outlined. The first would be to follow the majority of studies on respect and school and to address respect in school from a more concrete perspective. For example, to propose an approach or a proposal for moral education to try to solve some relational problems in the school in such a way that the research focuses on analysing needs and suggesting strategies based on the ethics or pedagogy of respect. The second way would be to analyse the current educational reality —regulations and legislation, school practices, school objectives, etc.— through the pedagogy of respect in schools. This would allow us to use the elaborations made in this dissertation as a theory that helps us to read the school reality. The third and last way would be to show that the pedagogy of respect, as a pedagogical proposal, can be situated in other contexts than the school. The family, society and other institutions can be the object of reflection from an approach to reality such as that proposed here.

Referencias

- Aladro, E. (1999). Walter Benjamin- Simone Weil: Una teoría de la atención. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 4, 53-61.
- Aleu, M. (2019). Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta educativa*, (51), 61-72.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74, (1): 217-60.
- Alumnos de la escuela de Barbiana. (1976). *Carta a una Maestra*. Editorial Nova Terra, 5ed.
- Alvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones la Piqueta.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Asensio, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Graó
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación*, 336, 219-248.
- Azevedo, F. (1942). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos educativos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bailey, A. (2014). Autonomy and the ethical status of comprehensive education. *Education Theory*, 64(4), 393-408.
- Balbo, L. (Ed.) (1987). *Time to care. Politique del tempo e diritti quotidiani*. Franco Angeli.
- Balbo, L., May, M^a P. y Micheli, G. A. (1990). *Vincoli e strategie nella vita quotidiana*. Franco Angeli.
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática, en Cobo, R. (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 151-186.

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Bárcena, F., López, M. V y Larrosa, J. (comps.) (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Miño y Dávila.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A. y Tipton, S.M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and Commitment in American Life*. University of California Press.
- Benjamin, W. (1991). El narrador. En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus.
- Bentham, J. (1995) *El Panóptico*. Bozovic.
- Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 66-80.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning'. *E-Journal of Philosophy of Education*, 4, 55-69.
- Birbalsingh, K. (Ed.). (2020). *Michaela: The power of culture*. John Catt Educational.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Labor, S. A.
- Bonilla, M. (2012). Mediación de otros en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes. *Hallazgos*, 9(18), 207-215.
- Bornas, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo Crack en Harlem*. Siglo XXI Editores.
- Bubner, R. (1984). *La filosofía alemana contemporánea*. Cátedra.

- Buxarrais, M. R. (2011). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales* (4a. ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I. (coords.). (2018). *Una mirada femenina de la educación moral*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Cabezas, M. (2009). The emotional basis of morality: is autonomy still possible? *Universitas Philosophica*, 53(26), 195-217.
- Cabrera, J. M., Cale, J. P., y Cabrera, E. L. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(44), 3.
- Cahn, S.M. (ed.) (1997) *Classic and contemporary readings in the philosophy of education*. McGraw-Hill.
- Cárdenas, B. E. y Aguilar, M. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186.
- Carrasco-Aguilar, C., y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74.
- Castello, L. y Mársico, C.T. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Altamira.
- Cerezo Galán, P. (2013). *Dignidad, autonomía moral y respeto. Apuntes para una historia conceptual*. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (pp. 179-208). Ministerio de Justicia.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Chomsky, N. (2000). *Assaulting Solidarity—Privatizing Education*. ZNet, Mayo, 12.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven Myths About Education*. Routledge.
- Coetzee, J. M. (2016). *Desgracia*. Debolsillo.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones Akal.
- Conill, J. (2013). La invención de la autonomía. *EIDON*, 39, 2-12.

- Conklin, T. y Hartman, N. (2014). Appreciative Inquiry and Autonomy-Supportive Classes in Business Education: A Semilongitudinal Study of AI in the Classroom. *Journal of Experiential Education*, 37(3), pp. 285-309.
- Covell, K., y Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of moral education*, 30(1), 29-41.
- Cranor, C.F. (1983). On Respecting Human Beings as Persons, *Journal of Value Inquiry*, 17, 103–117.
- Crozier, M. (1969). *El fenómeno burocrático*. Amorrortu.
- Darwall, S.L. (1995). Two Kinds of Respect. En Dillon, R. (ed.). *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C., Amaro, L., Benitez, P., Laurenti, A., y del Prette, A. (2013). La tolerancia y el respeto a las diferencias: efectos de una actividad educativa en la escuela. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 59-66.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (trad. Alan Blass). University of Chicago Press.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (1a. ed., 1a. reimp.). Madrid: Morata.
- Dillon, R.S. (ed.). (1995). *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu: en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia* (2a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Dore, R. (1958). *City life in Japan*. Routledge & Kogan Paul.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Atalaya.

- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Morata.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Harvard university press.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*, W.W. Norton.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Paidós.
- Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V. y Pérez, C. (1998). *Educar en la autonomía moral*. Generalitat Valenciana.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Esquirol, J.M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Editorial Gedisa.
- Esquirol, J.M. (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Esteve, J.M (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Fernández, E. (2018). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Ferrater Mora J. (2004) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel (4 vols.).
- Ferrière, A. (1926). *Actualidades pedagógicas: La educación autónoma*. Francisco Beltrán.
- Ferrière, A. (1930). Participación que debe tomar la disciplina y la autonomía en la educación moral. *Revista de Pedagogía*, 107, 508-510.
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. En Abel, E. y Nelson, M. (ed.). *Circles of care: Work and identity in women's lives*. State University of New York Press.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (1980) *El ojo del poder*. La Piqueta.
- Freire. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Tierra del Sur.
- Gadamer, H.G. (2000). *Educar es educarse*. Paidós.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gardner, H. (1983). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Geisinger, J. (2012). Respect in education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 100-112.
- Gibbs, B. (1979). Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education*, 13(1), 119-132.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y educación en valores*. Graó.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Goldstein, E. B. (2010). *Sensación y Percepción*. (8ª edición). Ed. Cengage Learning.
- Gomá Lanzón, J. (2019). *Dignidad*. Galaxia Gutenberg.
- Gomensoro, A. (1970). *Hacia una educación comprometida*. Siglo XXI.
- Goodrich, K. y Barnard, J. (2019). Transgender and gender non-conforming students in schools: one school district's approach for creating safety and respect. *Sex Education*, 19(2), 212-225.

- Gough, I. (1994). Economic Institutions and the Satisfaction of Human Needs. *Journal of Economic Issues*, 28 (1); 25–66.
- Griffith, D. y Tyner, A. (2019). *Discipline Reform through the Eyes of Teachers*. Thomas B. Fordham Institute.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño & Dávila Editores.
- Gutiérrez, C. P. T., Olaeta, F. J. V. y Mardones, O. C. (2019). La escuela como espacio de articulación y comprensión de la convivencia, la ciudadanía y la transparencia. Una mirada desde los estudiantes. *Encuentros*, 17(02), 152-164.
- Hadot, P., Carlier, J. y Davidson, A. I. (2009). *La filosofía como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Han, B.C. (2023). *Vida contemplativa: Elogio de la inactividad*. Taurus
- Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, 32(4), 535-550.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128.
- Heath, D. (1994) *Schools of hope: Developing mind and character in today's youth*. Jossey Bass.
- Held, V. (2005). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press.
- Hemmings, A. (2003). Fighting for respect in urban high schools. *Teachers College Record*, 105(3), 416-437.
- Hill Jr., T.H. (1995). Self-Respect Reconsidered. En Dillon, R. (ed.). (1995). *Dignity, Character and Self-Respect*. New York: Routledge.
- Hirsch, E.D., López Rupérez, F. y García de Celis, G. (2012). *La escuela que necesitamos* (Vol. 470). Encuentro.
- Holt, J. (1982). *El fracaso de la escuela*. Alianza Editorial.

- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT press.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral.
- Ignatieff, M. (1985). *The Needs of Strangers*. Viking
- Igu, N. C. N., Ogba, F. N. y Nwinyinya, E. (2020). Managing Diversity in Schools: The Pedagogical Imperatives of Recognition and Respect for the Cultural Individuality of Learners. *In Implementing Culturally Responsive Practices in Education* (pp. 195-210). IGI Global.
- Jiménez Hernández, A.S. y Mayor, F. (2021). *La escuela desafiada*. Dykinson.
- Jonas, H. (1995). El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Herder.
- Jover, J. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Kant, I. (1981). *Crítica del Juicio*. Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1989). *La Metafísica de las Costumbres*. Tecnos.
- Kant, I. (1994). *Crítica de la razón práctica*. Sígueme.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Alianza.
- Kakzak, E. y Koyuncu, V. (2021). Undesired student behaviors, the effects of these behaviors and teachers' coping methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 637-659.
- Kohlberg, L. (1981) *The philosophy of moral development*. Harper and Row Publishers.
- Kolnai, A. (1995). Dignity. En: Dillon, R. (ed.). *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela*. Encuentro.
- Langford, G. (1975). *Filosofía y educación*. Publicaciones Cultural.

- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio del profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Noveduc Libros.
- Larrosa, & Venceslao, M. (2022). *De estudiosos y estudiantes*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Lee, E., Pate, J. y Cozart, D. (2015). Autonomy support for online students. *TechTrends*, 59(4), 54-61.
- Lemann, N. (1999). *The Big Test: The Secret History of American Meritocracy*. Farrar, Straus & Giroux.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12)*. John Wiley & Sons.
- Levinas, E. (1989). *The Levinas reader* (S. Hand, ed.). Blackwell.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Locke, J. (1986). *The second Treatise of Government* (ed. Thomas Peardon). Macmillan.
- Lomas, C. (ed.). (2002). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Paidós.
- Lozano, C. (1981). *La escolarización: historia de la enseñanza*. BMontesinos.
- Luri, G. (2013). *Por una educación republicana*. Proteus.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Editorial Ariel.

- MacIntyre, A. (1981) *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1988) *Whose justice? Which rationality?* University of Notre Dame Press.
- Mackenzie, C. y Stoljar, N. (2000) *Relational Autonomy: Feminist Perspective on Autonomy, Agency, and the Social Self*. Oxford University Press.
- Makarenko, A. (2008). *Poema pedagógico*. Ediciones Akal.
- Mantovani, J. (1972). *Educación y plenitud humana* (9ª ed.). El ateneo.
- Martínez Muñoz, J.A. (2007). *Autonomía*. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XL.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación en teoría*. Editorial Síntesis.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Massey, S. J. (1995). Is Self-Respect a Moral or a Psychological Concept? En Dillon, R. (ed.) *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Mauss, M. (1990). *The Gift*. Routledge.
- Mazo, H. M. (2012). La Autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Meyers, D.T. (1995). Self-Respect and Autonomy. EN Dillon, R. (ed.) *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Miller, A. (1983) *For your own good* (trad. H. Hannum y H. Hannun). Farrar, Straus & Giroux.
- Miri, M. (2015). Autonomy and the university. *Current Science*, 107(10), 1631-1632.
- Moody-Adams, M.M. (1995). Race, Class and the Social Construction of Self-Respect. En Dillon, R. (ed.). *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.

- Muñoz-Llerena, A., Pedrero, M. N., Flores-Aguilar, G. y López-Meneses, E. (2022). Design of a Methodological Intervention for Developing Respect, Inclusion and Equality in Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 390.
- Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of the Good*. Routledge & Kegan Paul.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Editorial Cincel.
- Neill, A.S. (1984). *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica España.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Fábula.
- Nisbet, D.F. (1953). *The quest for community*. Oxford University Press.
- Noddings, N. (1999). Two concepts of caring. En R. Curren (ed.), *Philosophy of education*. Philosophy of Education Society, 36-9.
- Noddings, N. (2003a). *Caring. A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003b). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Nohl, H. (1948). *Teoría de la educación*. Losada.
- Núñez, P. (2007). *Los significados del respeto en la escuela media. Propuesta educativa*, 27, 80-87.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oakeshott, M. (1984). Political education. En M. Sander (ed.). *Liberalism and its critics*. New York University Press, p. 219-38.
- Olivera, R. (2021). *Aquella escuela*. Editorial Alfíl.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto* (decimotercera ed.) (tran. Bayod, J.). Acantilado.

- Otón, J (2009). *Història i pedagogia en l'obra de Simone Weil*. Editorial Mediterrània.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
- Pennac, D. (2015). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Peters, R. S. (1965). Education as initiation. En Archambault, R.D. *Philosophical analysis and education*. Routledge and Kegan Paul, p. 87-111.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *Autonomía en la escuela*. Losada.
- Piaget, J. (1986) *Psicología evolutiva*. Editorial Paidós.
- Pisera, A. y Mónaco, J. (2019). *Lo que puede una escuela. Una construcción sin modelos*. Miño y Dávila Editores.
- Plée, M. (1969). Por una pedagogia de las relaciones. *Cahiers pédagogiques Paris*, 81, 42.
- Prats, E. (2019). *L'escola importa*. Eumo Editorial SAU.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Puig, J.M. (2012): La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En Puig, J.M. (Coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (2021). *Pedagogía de la acción común* (1ª edición). Graó.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. Simon & Schuster.
- Qiao, B., y Patterson, M. M. (2021). Teachers as targets of student bullying: Data from China and the United States. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1133-1150.
- Quintana, J.M. (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson.
- Rabassó, G. (2013). Atención, contemplación, vacío. Iris Murdoch, lectora de Simone Weil. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (60), 127-140.

- Radel, R., Pelletier, L. G., Sarrazin, P., & Milyavskaya, M. (2011). Restoration process of the need for autonomy: the early alarm stage. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(5), 919.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes.
- Rawls, J. (1995). Self-Respect, Excellences and Shame. En: Dillon, R. (ed.) *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Rawls, J. (2004). *A theory of justice*. Ethics Routledge.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto: Alternativas en materia de educación*. Barral Editores S.A.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Editorial Ariel
- Rogers, C. (2003). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Román, B. (2011). Sobre el respeto a la autonomía del paciente: dignidad en juego, p. 105-121. En Bilbeny, N. (coord.). *Bioética, sujeto y cultura*. Horsori.
- Roth, P. (2013). *El profesor del deseo*. Random House.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Roura-Parella, J. (1944). *Spranger en las ciencias del espíritu*. Ediciones Minerva.
- Roura-Parella, J. (2020). *Textos fundamentales en el exilio: Pedagogía culturalista y educación viva*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rousseau, J. J. (1987). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Alba.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: Towards a politics of peace*. Beacon Press.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., & Escámez Sánchez, J. (2012). *uno mismo: repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual, 24*(2). 59-81.

- Ryan, R. y Deci, E. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ryan, R. y Deci, E. (2006). Self-regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-determination and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Santillana, B. E. C., & Bobadilla, M. D. R. A. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186.
- Sartre, J. P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. EDHASA.
- Scanlon, T. (1972). A Theory of Freedom of Expression. *Philosophy & Public Affairs*, 1(2), 204-226.
- Scheler, M. (1957). *Esencia y formas de la simpatía* (Trad. José Gaos). Losada.
- Schneewind, J.B. (2009). *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*. Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1998). *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*. Alianza Editorial.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 27-35.
- Singer, P. (1984). *Ética práctica*. Ariel.
- Slote, M. (2000). Caring versus the philosophers. En Curren, R. (ed.) (1999). *Philosophy of Education*. University of Illinois & Philosophy of Education Society, p. 25-35.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía. Educación intelectual, moral y física*. Akal.

- Spranger, E. (1946). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Editorial Revista de Occidente.
- Suchodolski, B. (1977). *La educación humana del hombre*. Laia.
- Tanner, L. N. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904). *J. Curriculum Studies*, 23(2), 101-117.
- Telfer, E. (1995). Self-Respect. En Dillon, R. (ed.) *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Terigi, F. (1999). Sobre las características del conocimiento escolar. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (ed.). (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Terreros, M. I. G. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Pedagogía y Saberes*, (22), 49-56.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314.
- Thomas, L. (1995). Self-Respect: Theory and Practice. En Dillon, R. (ed.). *Dignity, Character and Self-Respect*. Routledge.
- Tolstoi, L. (2017). *Escritos pedagógicos. Tolstoi y la escuela Yasnaia Poliana*. (Trad. Rebón, M.). Ediciones La Llave.
- Torralba, F. (2005). *¿Qué es la dignidad humana?* Herder.
- Tosel, A. (1999). Hacia una escuela desemancipadora. *La pensee*, abril-junio, 318.
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela* (2a ed). Laertes.
- Trilla, J. (1996). Escuela Tradicional: Pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, Diciembre; 14-19.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Tronto, J.C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. Routledge.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books, S.A.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta.
- Vasta, R., Haiths, M. y Miller, S. (2001). *Child psychology: The modern science*. Wiley.
- Veblen, T. (1992). *The Theory of the Leisure Class, New Beunswick*. Transaction.
- Vera, F. S. (2018). Percepciones del profesorado de secundaria ante la falta de respeto en clase: Un estudio etnográfico. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (9), 56-79.
- Verburgh, A., Simons, M. Masschelein, J., Janssen, R., Elen, J. y Cornelissen, G. (2016). School: Everyone can learn everything. En Achten, V., Bouckaert, G. y Schokkaert, E. (eds.) (2016). *A Truly Golden Handbook: The Scholaru Quest for Utopia*. Leuven University Press.
- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación*, 31(2), 173-192.
- Walter, J. y Friedman L. (2014). Relational Autonomy: Moving Beyond the Limits of Isolated Individualism. *Pediatrics*, 133(1), 16-23.
- Weil, S. (1994). *La gravedad y la gracia*. Editorial Trotta.
- Weil, S. (1977) *Simone Weil reader* (ed. G.A. Pnichas, reimpresiones). Moyer Bell Limited.
- Whitaker, D. J., Rosenbluth, B., Valle, L. A. y Sanchez, E. (2003). Expect respect: A school-based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sex harassment. En Espelage, D. y Swearer, S. *Bullying in American schools*. Routledge, p. 349-372.
- White, J.T (1909) *Character lessons in American biography*, Character Development League.

- Wild, R. (2003). *Calidad de vida: educación y respeto por el crecimiento interior de niños y adolescentes* (trad. Rubies, C.). Herder.
- Williams, J. (2015). *Stoner*. Review of Books.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula* (Vol. 34). Graó.
- Wilson, J.Q. (1993) *The moral sense*. Free Press.
- Young, M. (2013). Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a ‘sexy sounding term’? A response to John Beck’s ‘Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge’. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195-198.
- Young, M. (2017). *The rise of the meritocracy*. Routledge.
- Young, M. (2008). *From social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 1, 14-46.
- Zayac, R. M., Poole, B. D., Gray, C., Sargent, M., Paulk, A. y Haynes, E. (2021). No disrespect: Student and faculty perceptions of the qualities of ineffective teachers. *Teaching of Psychology*, 48(1), 55-62.
- Zweig, S. (2014). *Confusión de sentimientos. Apuntes personales del consejero privado R. v. D.* (Trad. de Joan Fontcuberta). Acantilado.

