

Es justo que yo...

Injusticia y Justicia,
momentos de reflexión socio-filosóficos

Susana B. Violante

Coordinadora

ES JUSTO QUE YO...

***Injusticia y Justicia,
momentos de reflexión socio-filosóficos***

Susana B. Violante

Coordinadora



Es justo que yo...: injusticia y justicia, momentos de reflexión socio-filosóficos /
Susana Violante ... [et al.]; coordinación general de Susana Violante. - 1a ed. -
Mar del Plata: EUDEM, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-8410-12-8

1. Justicia. I. Violante, Susana, coord.

CDD 306.25

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método,
sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-987-8410-12-8

Este libro fue evaluado por el Dr. Rubén Peretó Rivas

Fecha de edición: diciembre 2020

© 2020, EUDEM - Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata
EUDEM / 3 de Febrero 2538 / Mar del Plata / Argentina

© 2020 Susana B. Violante

Arte y Diagramación: Luciano Alem – Agustina Cosulich



Libro
Universitario
Argentino

ÍNDICE

Presentación	7
Resúmenes de los artículos presentados	9
Capítulo I	
Justicia, Derecho y Ley	
<i>Susana B. Violante</i>	13
Capítulo II	
El origen de la justicia. Hume y el fideísmo de la naturaleza	
<i>Romina Pulley</i>	53
Capítulo III	
Pasado traumático y redescrición visual y escrita de la experiencia. Marianne Hirsch y Hayden White	
<i>Omar Murad</i>	73
Capítulo IV	
Los jóvenes/adolescentes marplatenses de hoy. Abordaje acerca de su proceso de autoconstrucción identitaria. Coincidencias y diferencias entre los distintos grupos	
<i>Irene Bucci y Marta Ramos</i>	91
Capítulo V	
La perspectiva de derechos en la vejez: lecturas sobre las palabras y los actos del cuidar	
<i>Diego Ignacio Avale</i>	139
Capítulo VI	
La interpelación filosófica de los modelos mentales	
<i>Federico Emmanuel Mana</i>	165

Capítulo VII

Doppelgänger

Ginés del Mar Masía 181

Sobre los autores 191

Presentación

El tema que ofrecemos en esta publicación es el resultado del trabajo realizado en nuestro Grupo de Investigación con sus respectivos Sub-Proyectos. Está planteado sobre los variados ejes resultantes de la observación de algunos espacios en los que se utilizan los términos: “justo”, “justicia”, “injusto” o “injusticia”.

Nuestra tarea investigativa se inicia a partir de la escucha repetitiva de una frase: “¡no es justo!” y es, precisamente, sobre el enunciado “justo-injusto” que hemos decidido ahondar a partir de las teorizaciones en los habitantes de la polis griega del siglo V a.C. aunadas en las argumentaciones reflexivas –al respecto de la significación de los discursos– en que los nombrados conceptos se han ido reformulando y dando inicio, por modelo repetitivo, a una “legislación” en tanto regulación y orden deseable para los distintos usos y costumbres. Del mismo modo, nos hemos adentrado en el análisis del debate acerca de la domesticación, los maniqueísmos, lo femenino y lo masculino, el padecimiento del mal, los “beneficios considerados naturales”, las imposiciones y la mayor cantidad posible de derivadas. Por ello nos hemos detenido tanto en las situaciones problemáticas cotidianas como en las situaciones patológicas que rodean al ser humano a las que se les ha aplicado el análisis, a partir de herramientas teóricas provenientes de la bibliografía seleccionada, para ahondar en las cuestiones observadas.

Dada la complejidad del tema que vincula las diferentes indagaciones aquí expuestas, entendimos que era imprescindible recurrir a herramientas exploratorias interdisciplinarias proporcionadas a partir de las disímiles perspectivas de los miembros del

Grupo desde la filosofía, la psicología, la historia, la sociología y el derecho.

Los investigadores que conforman el plantel no se han dedicado solamente al análisis filosófico, sino que han teorizado los datos provenientes de encuestas y exploraciones en centros educativos de nivel secundario; en los medios de comunicación; en residencias de adultos mayores; en el uso de la informática o en el análisis psicológico, entre otros aspectos socio-disciplinares que proponen problematizar la pretensión tradicional que insiste en concebir la historia del pensamiento como un *continuum* de causas y efectos. Hemos de señalar que la concepción de *continuum* es insuficiente para explicar la complejidad en la conformación del concepto “injusto” cuando éste, a su vez, determina el discurso sobre lo que se ha de considerar “justo” y, esta exposición, justifica la formulación de leyes, siempre coercitivas sobre las acciones de los distintos sujetos, por su carácter de imprescindibles, predestinadas, necesarias. De este modo, se niega el reconocimiento de una contingencia que permita un cambio en la modificación de la “norma”. Por lo tanto, si la configuración de la “injusticia” instaura la necesidad de “justicia”, desde un análisis singular, se podrá pensar en la variación y giro de una realidad *construida* en la contingencia de la que derivan necesidades variables.

No podemos negar que los problemas permanecen y que, por ello, la historia de las mentalidades filosofantes nos permite abordar sus diferentes condicionamientos, visualizar la repetición que lleva a las personas a objetivar conceptos, ideales, conductas, deseos, preferencias que, para algunos, tendrían que transformarse en leyes justas y necesarias para el buen funcionamiento de una sociedad ideal y utópica.

Resúmenes de los capítulos presentados

Se deja constancia que, si bien cada uno de los temas presentados ha sido debatido en las reuniones del Grupo, el contenido es responsabilidad del autor/a porque sólo ella/él puede dar razones del mismo.

En “*Justicia, Derecho y Ley*”, **Susana Violante** señala que la presente propuesta se enmarca en el análisis de términos como *Lex et Ius* que, durante el periodo medieval, fueron centrales para la teoría del Derecho y que permitirán la introducción en la relación con los términos “justo”, “injusto”, “justicia”, “injusticia”, a partir de la perspectiva que nos brinda tanto la filosofía como la jurisprudencia y la teología en su sentido amplio. Los autores entre los siglos VI a. C. y XV d. C., variaban la utilización de estos signos/términos generando una divergencia en sus significados, lo que permite reconocer sus variaciones en las prácticas contemporáneas. Para ello la autora se detiene en la síntesis conceptual referida por algunos pensadores griegos, romanos, hispanos, francos y germanos y cuyo análisis esgrimirá para explicar los usos contemporáneos y el modo en que propiciaron el camino hacia la laicidad de la política. La relación que se establece entre ambos términos, *Lex et Ius*, será la que permita configurar el Derecho en el medioevo y la modernidad.

Romina Pulley, en su trabajo “*El origen de la justicia. Hume y el fideísmo de la naturaleza*” analiza el concepto de justicia como virtud artificial presentado por David Hume. En particular, se concentra en el aspecto naturalista de la teoría humeana, esto es, en las condiciones de posibilidad de la justicia en relación con las características propias de la naturaleza humana y las circunstancias históricas, sociales y contingentes de lo que es considerado “justo” e “injusto” por los individuos.

Por su parte, en “*Pasado traumático y redescrición visual y escrita de la experiencia. Marianne Hirsch y Hayden White*”, **Omar Murad** analiza la transmisión de experiencias traumáticas a partir de su redescrición visual y escrita. Estas experiencias funcionan en la memoria colectiva de un modo similar a la manera en que funcionan en la psique individual. Su enfoque rescata los procedimientos poéticos, tropológicos y figurativos, necesariamente presentes en cualquier transmisión de la experiencia, sea o no traumática. Para ello toma dos ejemplos. Primero analiza el concepto de “posmemoria” con el fin de ejemplificar la transmisión de la experiencia vicaria. Luego se concentra en el análisis que Hayden White realiza sobre un fragmento de *Si esto es un hombre* de Primo Levi. En ambos casos el objetivo es analizar el modo en que la experiencia es investida simbólicamente con valores a partir del uso del lenguaje verbal y visual. Esto permite transmitir junto con la información fáctica la particular perspectiva de los agentes individuales y colectivos que resulta ser la antesala de cualquier elaboración terapéutica o políticamente significativa.

Irene Bucci y Marta Ramos, en “Los jóvenes/adolescentes marplatenses de hoy. Abordaje acerca de su proceso de autoconstrucción identitaria. Coincidencias y diferencias entre los distintos grupos”, indagan en la representación del sujeto pedagógico en los docentes. La primera parte de este proyecto, ya concluido, tuvo como objetivo central conocer y analizar las representaciones sociales que intervienen en el proceso de configuración identitaria en las/os adolescentes. En este segundo momento el objetivo ha sido problematizar la cuestión escolar, introduciéndose en las representaciones que de los “sujetos de aprendizaje” poseen los “sujetos de la enseñanza”, es decir los docentes. El concepto de “sujeto pedagógico” implica una dinámica relacional entre las que son de

por sí complejas y heterogéneas subjetividades anteriormente señaladas. El objetivo de este trabajo es conocer las representaciones de los docentes del Nivel Medio acerca de las/los adolescentes y considerar analíticamente las relaciones entre las dos subjetividades antes señaladas para describir, interpretar y cuestionar las prácticas educativas con el interés de aprender y reflexionar sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en su ineludible vinculación.

Diego Avale en *“La perspectiva de derechos en la vejez: lecturas sobre las palabras y los actos del cuidar”* se propone abordar las tensiones actuales que se suscitan en la organización social del cuidado de personas mayores, con algún tipo de padecimiento. Tales tensiones son el resultado de las profundas transformaciones que han acaecido en los tradicionales sistemas de cuidado. Este hecho da cuenta del pasaje de un sistema de reciprocidades intergeneracionales a otro basado en la co-responsabilidad (de la familia, la comunidad, el mercado y el estado). Las nuevas formas de entender el cuidado y sus configuraciones, sostiene Avale, nos sitúan ante el desafío de generar nuevas formas de sostenimiento de la vida en la vejez. Se trata de discusiones que, ineludiblemente, requieren de lecturas sobre lo justo e injusto del cuidar. Con el fin de abordar esta cuestión el autor realiza una caracterización de ambos modelos y un recorrido histórico sobre su ingreso en la agenda internacional y nacional. Para eso se utilizaron fuentes documentales y primarias, fruto de investigaciones desarrolladas en la ciudad de Mar del Plata.

En *“La interpelación filosófica de los modelos mentales”* **Federico Emanuel Mana** sostiene que, así como existen las modelizaciones científicas, también existen modelos mentales individuales cuyo fin es el de posibilitar a cada individuo la dotación de sentido al mundo que lo rodea. El autor afirma que, al momento de enfrentarse con el exterior de su subjetividad, cada sujeto social porta un

modelo desde el cual interpretará y conformará la realidad. Ahora bien, esta entidad mental que se origina a partir del propio imaginario del sujeto y de las representaciones sociales imaginarias instituidas en el ámbito en el cual se desarrolla, no es estática si no que sufre modificaciones a lo largo del tiempo. A su vez, es posible señalar que no es necesario sino contingente y que, además, puede ser requisado desde una dimensión consciente, es decir, se lo puede explicitar con el debido trabajo crítico. En este sentido el autor propone que, en ocasiones, ciertos conflictos existenciales/vitales a los que los seres humanos se ven expuestos, son emergentes de la aplicación errónea de estos modelos, con lo que se genera la necesidad de ponerlos en duda, cuestionarlos para reconocer el causante de dicho conflicto. Es aquí, entonces, donde se planteará la actividad crítica de la disciplina denominada “orientación filosófica” como práctica efectiva para interpelar estos esquemas e incluso llegar a modificarlos.

Ginés del Mar Masía en su artículo “*Doppelgänger*”, especifica que la pregunta ¿Quién soy? es universal pero que, cada respuesta que ensayamos es singular, ocasional. No es posible contestarla de una vez y por todas debido a la imposibilidad de llenar el Ser, agujero estructural no colmable que, si no queda igualado a la nada es porque se sostiene por sus bordes, como una vasija que es tal en tanto su cavidad.

El paliativo más adecuado para dicha falta en Ser es la adquisición de una identidad que se la toma prestada, vale decir, se la roba. Y procurará cubrir dicho agujero ajustándose a sus límites, es decir, intentando una justicia imposible. Por último, enclavado en el cuerpo, el Yo se dirigirá hacia el semejante.

El Yo, acorralado entre la fragmentación y la alienación, guarda el secreto de la identidad que juntos intentaremos descubrir, mediante un rodeo necesario, que pasa por el *Doppelgänger*.

Capítulo I

Justicia, Derecho y Ley

Susana B. Violante

La presente propuesta se enmarca en el análisis de términos como *Lex* et *Ius* que, durante el periodo medieval, fueron centrales para la teoría del Derecho y que nos permitirán introducirnos en la relación con los términos “justo”, “injusto”, “justicia”, “injusticia”, a partir de la perspectiva que nos brinda tanto la filosofía como la jurisprudencia y la teología en su sentido amplio. Los autores entre los siglos VI a. C. y XV d. C., variaban la utilización de estos signos/términos generando una divergencia en sus significados como veremos reflejado en otros artículos que forman parte de este volumen y, a su vez, podremos reconocer sus variaciones en las prácticas contemporáneas. Para ello nos detendremos en una síntesis conceptual referida por algunos autores griegos, romanos, hispanos, francos, germanos e ingleses cuyo análisis esgrimiremos para explicar los usos contemporáneos y cómo propiciaron el camino hacia la laicidad de la política. La relación que se establece entre ambos términos: *Lex* et *Ius* será la que permita configurar el Derecho en el medioevo y la modernidad.

Encontramos que podemos distinguir dos acciones como las determinantes para la idea de “justicia”: una puede ser el concepto de igualdad entre las partes y la otra la posesión de algo o su restitución si le fue quitada, esto último nos permitiría incorporar el concepto de “compensación”. A partir de esto podemos pensar la justicia como un principio universal que una vez instituido otorgará la armonía y equilibrio entre las personas y entre éstas y la naturaleza. Pensadores como Platón y Aristóteles intervinieron en

Es justo que yo...

esta preocupación al generar nuevas nociones y así incrementar las argumentaciones en lo que tiene que ver con el surgimiento del concepto “justicia” en relación con la *Polis*.

Realizaremos una sucinta síntesis de principios y autores.

Un esbozo del concepto de justicia en Platón y Aristóteles

Comenzaremos con Platón (Atenas o Egina 427/347 a. C.). Es necesario tener en cuenta que para este pensador la búsqueda del saber se torna venerable y es por esto que el espacio que adquiere para fundar su *Academia*, es un espacio que había sido dedicado al héroe Academo y las actividades allí desarrolladas tenían a las Musas como amparo. Lo que pudieran decir a partir de la consideración de una acción como “injusta” se basa en la reflexión y en el deseo de que la Filosofía fuera siempre un “arte” para el buen vivir y, es por esto, que Platón se esfuerza en sus *Diálogos* por significar que lo más importante en la *Polis* y en el hombre que la constituye, es la “justicia” en tanto producto del conocimiento. De aquí que su discurso mostrará un impulso hacia lo ético a partir de una armonía entre los diferentes linajes de las personas (núcleos sociales diríamos hoy), que encuentra en las partes del alma de cada una de ellas. Por lo tanto, la estructura social sería tripartita conforme estas tres partes del alma: el apetito, representado por artesanos y labradores; el espíritu: guerreros y guardianes y la razón: gobernantes que, necesariamente, tendrían que ser filósofos. Posiblemente, el tema de la justicia que intentamos concebir cómo lo construye Platón, tendríamos que relacionarlo con sus relatos sobre el juicio y posterior condena de Sócrates. Los argumentos y las acciones ejecutadas sobre la persona y la figura de Sócrates como filósofo, por parte del gobierno ateniense que se consideraba “democrático” y, posiblemente lo fuera en cuanto al respeto de los estamentos pero, conforme el relato platónico, obser-

vamos que no lo era porque no permitía el disenso y, además, utilizaba la retórica como arte de la persuasión en lugar de sostenerse en la *episteme* otorgada por el conocimiento, resultado de la búsqueda filosófica de la verdad. De aquí que el filósofo, por ser el único que, posiblemente, alcanzara a conocer el *eidos*, habría de ser el auténtico gobernante, imbuido por la particularidad que poseyó la muerte de Sócrates.

La obra *República*, o *de lo justo*, está dedicada al análisis del proceso educativo en los integrantes de la *Polis* para generar filósofos que procuren la tan deseada vida en armonía. La lectura pormenorizada de esta obra nos permite sugerir que Platón no ignora lo utópico de su propuesta, entendiendo por utópico aquello para lo cual las personas no están –y posiblemente no lleguen a estar nunca– preparadas para lograr ese “buen vivir en armonía” en una *Polis* “sana” y explica la necesidad (dicho irónicamente) de la corrupción.

En el Libro II de *República*, Platón nos presenta un diálogo entre Sócrates y Glaucón (filósofo griego contemporáneo de Platón), en el que éste último opone *nomos* a *naturaleza*. Se refiere a la naturaleza y origen de la justicia distinguiendo entre quién comete injusticia –para éste sería un bien– y quién la padece –para quien sería, definitivamente–, un mal. De este modo, Platón en su diálogo y a través de sus interlocutores, analiza las acciones entre las personas que vienen dañando, desde hace mucho tiempo, a los hombres débiles que no logran evitar el ataque de los más fuertes y son quienes sufren la injusticia. Por lo tanto, la cuestión se dirime en la posibilidad de evitar que se hiciese o recibiese daño alguno y es por esto que surgen, como una necesidad, las leyes y convenciones a las que habrá que considerar justas y legítimas. Pero, no podemos evadir este “pero”, por este principio muere Sócrates. Entonces la cuestión acerca de la arbitrariedad de la legislación se hace presente y se analiza desde la observación de Glaucón, quien sostiene que la justicia sería un punto medio entre el mayor bien

—que a su juicio sería el de cometer impunemente injusticia— y el mayor mal que sería la imposibilidad de vengarse del mal padecido. De esto resulta que las personas buscan la justicia no porque sea un bien en sí mismo sino por la imposibilidad de cometer “impunemente” injusticia. Por lo tanto, en el diálogo, se sostiene que nadie es justo por naturaleza sino por necesidad y propone el ejercicio de otorgarle al bueno y al malo el poder de hacer lo que quieren: “sentirse como dioses”. Al observarlos se encontrará adónde los llevó la “pasión”, tanto a uno como al otro: a la avaricia, al aprovechamiento y explotación del otro para su propio beneficio. Si no se corrompen, es porque la ley reprime estas acciones en nombre de la igualdad. Glaucón sostiene que no hay hombre de carácter tan firme que logre preservarse en la justicia al abstenerse de dañar a otro. Por lo tanto, ser justo no es concebido por los hombres como un bien en sí, porque se convierte en injusto en el momento en que posee el poder de ser injusto sin temor alguno porque esa injusticia es más ventajosa que la justicia, aunque persista el temor de sufrir, ellos mismos, injusticia. Si las personas pudiéramos ser invisibles, cometeríamos las peores atrocidades escudadas en la impunidad que nos otorga la invisibilidad. No obstante, y por la postura de Glaucón, Platón sostendrá, con argumentos socráticos, la importancia de la educación para lograr lo contrario ya que la justicia es, según él, algo que habrá de desearse por sí misma y no por sus consecuencias. Una sentencia importante que encontraremos más adelante es la obligación moral en el hecho de ser justo, porque es la virtud más alta del Estado, aunque esto le cause a esa persona infelicidad, aunque no tenga recompensa su accionar justo. La necesidad de implementar leyes se basa en mantener la armonía entre las partes que integran el alma y, por lo tanto, entre los miembros de la *polis*. De algún modo podríamos decir que hay que evitar el “cinismo”, o sea: evitar que cada uno haga lo suyo.

En cuanto a que a la justicia haya que desearla por sí misma, sin esperar recompensa alguna porque es la “virtud” más valiosa del Estado, podemos referir lo que sostiene Platón en el diálogo *Protagoras*. La relación entre el *eidos* conocimiento con la necesidad de “justificación última” es la que ensambla al filósofo como gobernante, porque poseería la capacidad de reconocer en dónde se halla la virtud (*areté*).

Platón concibe con certeza que el ser humano puede alcanzar la virtud a través del conocimiento, porque el alma percibe los *eidos* que son la justificación última de la verdad, lo que le otorga al filósofo la autoridad para gobernar dado que, tener conocimiento, es haber alcanzado el *eidos*. Por lo tanto, el concepto de justicia es un *eidos* que sólo lo puede reconocer quien está instalado en la virtud y este es el filósofo, no el sofista que confunde *eidos* con *doxa* o *mimesis*.

El diálogo de Platón, *Protagoras* (320d-321d), culmina con un debate entre Sócrates y el sofista sobre la posibilidad o imposibilidad de enseñar la virtud. Para alcanzar a dilucidar esta aporía, Protagoras expone el mito de *Prometeo* quien roba a Hefesto y a Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego. Saber conservar el fuego implica una sabiduría para conservar la vida, pero no reciben la sabiduría política. Para argumentar que todos los hombres poseen la *téchne-politiké* surgida de la *areté* –que es un conocimiento que implica ciencia, por lo tanto es “enseñable”–, es necesario poseer el arte de la política, para no vivir dispersos y salvarse del ataque de las “fieras” construyendo ciudades. Pero, una vez reunidos en las ciudades, las personas se agravian entre sí, por no poseer el arte de la política que contiene el principio de la justicia. En el mito, una vez que fueron repartidas todas las naturalezas como armas defensivas, queda el hombre desprovisto, desnudo y débil, entonces Zeus, les otorga la “justicia” para ser utilizada por todos los hombres en tanto capacidad de defensa ante la destrucción y la desigualdad aportada por el uso de la técnica, en este caso

es la utilización del fuego. Por lo tanto, el don de Zeus es la justicia que, unida al respeto, serán la base de la organización social. Quien no pueda participar del respeto y de la justicia, quedarán fuera de la *polis* porque con ella se garantiza la armonía y la amistad entre los ciudadanos. Posiblemente es desde este pensamiento que Aristóteles da tanta importancia a la *areté* en tanto su ejercicio permitiría la perfección de las personas. Por eso estos pensadores, Sócrates a través de la escritura de Platón, el propio Platón y Aristóteles, sostendrán que tiene que ser posible enseñar la virtud y que el ámbito para hacerlo ha de ser, necesariamente, la Filosofía dado que, si la virtud se sostiene en un elemento objetivo, como tendría que ser el conocimiento según Platón, entonces puede enseñarse, pero si se sostiene en algo cambiante, modificable, corruptible –como encontramos la duda en la posibilidad absoluta del conocimiento expresada al final del diálogo *Hippias Mayor* de Platón–, entonces no es posible enseñar la virtud.

El filósofo Aristóteles (Estagira 384/Calcis 322 a. C.), desarrolla el tema sobre todo en las obras *Política*, Libro III, cap. 4, *Moral a Nicómaco*, Libro V, cap. 1. En ellas analiza el origen del Estado y de la sociedad; el pueblo; el hombre y la necesidad de la justicia social, tratando de distinguir la exigencia de que sea la superioridad y la inferioridad naturales en las personas, las que determinen la existencia de los señores y de los esclavos y que los primeros no abusen de su autoridad, ya que sus intereses coinciden.

Este pensador también toma las virtudes del alma racional, intelecto y voluntad, para dirigirse hacia la posesión de la verdad amparada en la virtud. Las virtudes otorgan perfección al hombre y son deudoras del conocimiento, como en Platón, el ejercicio filosófico permite esa perfección. El estagirita considera que es por las virtudes, éticas y dianoéticas, que las personas pueden dominar las pasiones para alcanzar la felicidad, de aquí una de las frases más repetidas sobre la felicidad en la que sostiene que es la actividad del hombre conforme la virtud. En cuanto a las virtudes éticas nos

presenta una tripartición en la fortaleza, la templanza y la justicia. Para este pensador no hay un modelo en acciones justas que se puedan copiar o emular, sino que se adquieren a través de la inteligencia y la prudencia. De este modo surge la necesidad de hallar el equilibrador “justo medio” que, precisamente por no estar en el medio de las acciones, es tan difícil de alcanzar porque radica en la capacidad del individuo para reconocer dónde están sus excesos y, a partir de aquí, al aplicar la inteligencia de la *phronesis*, establecerse en él. De este modo podremos ser justos encontrando en cada uno lo que corresponde a través de dos modos de justicia: una distributiva, que reparte ventajas y desventajas entre los miembros de la *Polis* según su mérito y, la otra, que es una justicia conmutativa que intenta recuperar aquella igualdad dañada, capturada, a través de una reparación para que el ser humano sea un *zoon politikon* y, a través del lenguaje, configure un conjunto de leyes que distingan lo permitido de lo prohibido. Aristóteles considera que términos como “justo” o “injusto” se toman de muchas maneras, así como sus consecuencias. Hay muchos modos que permiten decir de un hombre que es injusto y da como ejemplos el incumplimiento de la leyes, la codicia, la iniquidad, por ende será justo quien se aplique a lo contrario: la obediencia a las leyes, que no sea codicioso ni inicuo... y muchos ejemplos más que permitan querer y practicar lo que es justo para alcanzar el bienestar en la relación de las personas en la *polis* en un ejercicio de toda la vida, como sostiene en *Ética a Nicómaco* “porque una sola golondrina, no hace verano, como no lo hace un solo día hermoso y, no puede decirse tampoco, que un solo día de felicidad ni aun una temporada, baste para hacer a un hombre dichoso y afortunado”. “Cuando los hombres son amigos no han menester de justicia, en tanto que cuando son justos han menester también de amistad” (*Eth. Nic.*, VIII, 1, 1155 a 27).

Derecho romano

La frase “derecho romano” se utiliza para designar el ordenamiento jurídico que rige a los ciudadanos de Roma y a los de su Imperio desde, aproximadamente, el siglo VIII a. C. y que se extiende, aproximadamente, hasta el siglo VI cuando el emperador Justiniano I compila los preceptos de organización civil y que, posteriormente, se lo conocerá como *Corpus Iuris Civilis*. Si bien es cierto que se basa principalmente en el derecho privado, también se encuentran en él aspectos del derecho penal, público y administrativo. Las fuentes del derecho se señalan a partir del uso del término *Ius* que se distingue del término *fás* que se utiliza para distinguir la voluntad divina delimitando, de este modo, los ámbitos del derecho y de la religión. El *Corpus Iuris Civilis* recopila los libros jurídicos que impusiera Justiniano en Constantinopla durante el siglo VI, vigente en mucho hasta nuestros días. En él encontramos escritos como las *Instituciones* que eran preceptos utilizados para el estudio del derecho; el *Digesto*, constituido por fragmentos de obras de jurisconsultos; el *Código*, escritos imperiales y las *Novelas* (*novellae leges*, o sea: nuevas leyes) que referencian las constituciones promulgadas por Justiniano para unificar la división existente entre patricios y plebeyos. Hemos de tener en cuenta que las situaciones complejas que podía atravesar un “ciudadano” recaían para su solución en el *Pontifex Maximus*, un patricio que ejecutaba el derecho, por supuesto, conforme con sus propios intereses, por esto mismo fue necesario elaborar un código con leyes aplicables en casos de querellas similares.

El Derecho romano se inspira en la legislación de la *Polis* griega y logra abolir, de este modo, a la magistratura patricia. Así nos encontramos con un cuerpo legal llamado *Ley de las XII tablas*, referenciado en el 451 a. C. y expuesto (el cuerpo legal) en el Foro Romano. Al complejizarse las cuestiones públicas y privadas, políticas, militares y civiles, los *Tribunos de la Plebe* fueron dejando

su lugar a los emperadores en la legislación de Edictos y Constituciones dando lugar a la aparición de los juristas entre los que destacan Ulpiano, Papiano, Modestino, Gayo y Paulo. Siendo el emperador Teodosio II quien intentó sistematizar el Derecho.

La *Iustitia* y los juristas romanos

Gnaeus Domitius Annianus Ulpianus (Tiro 170? - Roma, 228) ha sido un jurista romano que definió la justicia: *Iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum quique tribuendi*; “La justicia es la constante y perpetua voluntad de dar (conceder) a cada uno su derecho”. Los preceptos o mandatos del derecho son: *honeste vivere, alterum non laedere et suum quique tribuere...*, “vivir honestamente, no hacer daño a nadie y dar a cada uno el propio mérito (lo que le corresponde)” (*Digesto* 1, 1, 10)

Iurisprudentia est divinarum atque humanarum rerum notitia, iusti atque iniusti scientia “La jurisprudencia es el conocimiento de las cosas divinas y humanas, la ciencia de lo justo y lo injusto” (*Digesto*, 1, 1, 10, 2).

Nam cum iudicatur rem meam esse, simul iudicatur illius non esse, “Cuando se ha juzgado que el objeto es “mío” al mismo tiempo se ha juzgado que no es del otro” (*Digesto*, 3, 3, 40, 2).

Nemo alieno nomine lege agere potest, “Nadie ajeno [a la causa] puede actuar en nombre de la ley” (*Digesto*, 50, 17, 123).

Per sententiam no debet servitus constitui sed quae declarare, “No debe establecerse un (nuevo) derecho por la sentencia, sino el que se ha declarado (*Digesto*, 8, 5, 84).

Res iudicata pro veritate accipitur, “La cosa juzgada se tiene por cierta” (*Digesto*, 1, 5, 25).

Con este tipo de frases Ulpiano señala el problema de la unión o diferencia entre *derecho* y *justicia* e instaura el problema de ¿Cómo dar a cada uno “su derecho”, el “propio mérito”, “lo que le corresponde”? ¿Quién lo establece?

Sin dudas surge una lucha de principios e intereses entre quien se constituye como “dador de derechos”, “reconocedor de mérito” y sabiendo de lo que a cada uno le corresponde. Pero, quien recibe ese derecho, puede considerarlo insuficiente, de ser así ¿Cuáles serían los argumentos firmes e indudables para que nadie los considere insuficientes? ¿Cómo se logra saber vivir y valorar “honestamente”? Para ello es necesario aplicar otra de las frases citadas: “La jurisprudencia es el conocimiento de las cosas divinas y humanas, la ciencia de lo justo y lo injusto” en donde el conocimiento de las cosas divinas y humanas permitiría establecer lo justo y lo injusto, espejando los términos: a lo divino correspondería lo justo y a lo humano lo injusto. Por lo tanto, el conflicto continúa porque han de ser los humanos quienes, invocando a lo divino, habrán de establecer la justicia. No obstante ¿quién establece qué es “lo mío”, para determinar que no es de otro? ¿Cuáles serían los parámetros argumentativos que lo expresen?

En cuanto a “no hacer daño a nadie”, aunque es lo más difícil posiblemente de ejercer, tal vez no sea tan difícil de expresar, para esto una de las máximas que encontramos en la argumentación ética de Kant puede servir de ejemplo: no tomar nunca a otro “ser racional” como un medio para los propios fines personales sino siempre como un fin en sí mismo (Kant, *Reino de los fines*). Porque mi “mi” es mío y no es de otro. Permitir a cada uno que exprese su “mi” y señale las consecuencias no previstas y las vistas. O, como señala Nietzsche en el Prólogo a *Así hablaba Zaratustra*: ser dos en soledad (Nietzsche, *Prólogo Así hablaba Zaratustra*, § 8). No interferir si no se ejecuta una acción que recaiga directamente en “mi” y que no fuera deseada, argumento que, tal vez, sería otro modo de expresar la ley de Kant. Porque, como hemos señalado en el *Digesto*, aparece el principio de propiedad: lo que es de uno, no es de otro y si por la “propiedad” se genera disputa, nadie ajeno a la causa puede actuar en nombre de la ley, porque estaría estable-

ciendo un nuevo derecho. Quien es ajeno y legisla sobre otro establece un derecho diferente a aquel que se ha declarado y que, por ser “cosa juzgada”, se habrá de tener por cierta.

La Justicia puede ser considerada, entonces, en su forma pura o excelsa, emanada del orden objetivo que Dios creador ha impuesto en la naturaleza, este modo de pensarla, coincidiría con el *bonum et aequum* (*bonitas et aequitas* –bondad y equidad) y el *Ius pasa a ser la causa final de la Iustitia* emanada de Dios que sería el único capaz de otorgar “equidad”. ¿Qué hace el ser humano, que no es divino, legislando?

La otra forma de considerar la justicia está en las acciones cotidianas, por ejemplo cuando un legislador la aplica a casos particulares entonces, “*iustitia et ius sunt unum et idem*” (*Iustitia* e *Ius* son una y la misma cosa). Pero si se ha dicho que el único legislador ecuánime es Dios quien intente aplicarla a casos particulares o generales querrá usurpar ese espacio ya que nunca podrá ser “legislador ecuánime”.

De lo dicho por Ulpiano, se hará eco Isidoro de Sevilla (560-636) al sostener: “*quia iustum est*” (porque es justo; qué es lo justo...). Quizá el más remoto estudio de teodicea lo hallamos en sus obras *Liber de ordine creaturarum* y *Libri tres sententiarum*, ambas de influencia agustiniana y neoplatónica, en las que expone su concepción de Dios en un sentido muy similar al que se le ha asignado a la teodicea en cuanto significación etimológica: justicia divina. Pero como a Dios decimos conocerlo *a posteriori*, desde lo creado, incluyendo el pensamiento del aquinate, aquello que juzgamos es “voluntad” de Dios ecuánime ante una ofensa, no dejará de ser la humana justicia apoderándose de dones divinos. Porque Dios todo lo hizo bueno y como hay seres humanos que se saben buenos son, por lo tanto: dioses en la ciudad terrestre que legislan para no dioses instalados, maniqueamente, en el mal, que no tiene su origen en Dios, ni tampoco, cristianamente, proviene de otro principio. El mal sólo está en la apreciación que hacemos

de las cosas y en la voluntad del hombre, que vicia aquello que es en sí bueno.

Ahora bien: ¿El *Ius* nace de la *Iustitia* o la *Iustitia* del *Ius*? Recordemos: *Iustitia* es una virtud; *Ius* es la ejecución de la virtud.

El jurista Placentino, siglo XII, oriundo de Plasencia, Italia, colaboró en la fundación de una escuela de derecho en Montpellier donde difundió el Derecho romano implementado por Justiniano y el Derecho canónico. Estableció una detallada relación entre *Ius* y *Lex* al sostener que el *Ius* es *legis significatum* y la *lex* es *iuris significatura*. La ley sería el fruto de una voluntad normativa, o debería ser la expresión de *Ius*, o sea que garantice la ejecución de la virtud: *Iustitia*. El *Ius* es el significado, el contenido de la ley, o su “entidad-sustancia”. Por lo tanto, la ley debería expresar “el estado de justicia en un caso concreto”. La complejidad que muestra la variedad en la dimensión formal de la *lex* provoca que se esfume su dimensión sustancial.

La *Lex* no se reduce al producto de la voluntad de una autoridad “legítima” porque se confunden en un discurso “legalizador y justo”, la moralidad honesta ordenada al bien común se confunde con la banalidad de la justicia ejercida desde una persona amparada en sí misma y corriendo el riesgo de propiciar la anulación (*anihilación*) del otro que “habita” lo “común” del espacio social compartido.

Aquí tendríamos que hablar de la tripartición del *Ius*: *Ius naturale*, *Ius Gentium*, *Ius civile*. Esta tripartición, que nos acompaña hasta nuestros días en las formas del Derecho, tiene su origen en la suposición de que Dios lo ha impuesto en la ordenación del mundo creado y cuyo desarrollo se daría a través de las acciones de los seres humanos. Hallamos sus antecedentes en la herencia jurídica romana que transmitió al mundo medieval el criterio de que el mundo del derecho contiene tres dimensiones que podrían ser representadas como tres esferas concéntricas: *Ius*: *Ius naturale*, *Ius*

Gentium, Ius civile. A partir de esta premisa en el siglo XII, Cipriano afirmará que las tres son *species* en el interior de un único *genus* que es el *Ius*, diríamos que son elementos de un único sistema jurídico, poniendo en juego la distinción entre ley divina y ley humana. El derecho de *gentes* pasaría a ser propio de los seres humanos que actúan en la historia con su capacidad y con sus imperfecciones. Ya en este siglo XII, como consecuencia de estas relaciones, hallaremos un posible origen de la *dominia distincta*: la propiedad privada. En esta *dominia distincta* se encuadra el desarrollo del comercio, las obligaciones y los contratos en medio de los litigios “ciudadanos”, las guerras y la esclavitud. Como es fácil advertir, comienza a cuestionarse el estado de una naturaleza que va perdiendo su libertad, una libertad que ha sido un don divino. Las tres formas implican ampliaciones, restricciones, complejidades que no distan en mucho de las actuales en la conformación de las leyes con, tal vez, otros intereses que habrían ampliado a aquellas.

Comienza a cuestionarse el *iusnaturalismo* que se ampara en el origen *ante rem* de algunos derechos inalienables del ser humano reconocidos intelectualmente porque se encuentran inscritos en la universal naturaleza e independiente de la construcción social humana.

Posiblemente tengamos que reconocer en Justiniano (Taurusium, 483–Constantinopla, 565) al emperador que ofrece el instrumento conceptual para comprender el derecho que cabe en cada una de las formas para organizar la realidad política e institucional que va surgiendo en el contexto histórico bajo-medieval. Encontramos leyes que, por ejemplo, prohíben andar de noche o celebrar encuentros políticos: *convivios*. Estamos en presencia de uno de los nudos problemáticos más complejos que caracterizan la civilidad jurídica medieval y que repercuten hasta nuestros días amparada en una dimensión jurídica que se considera superior,

portadora de valores y preceptos a la luz de los cuales ha de ser “validado el valor del *ius civile*”.

De este modo considero, y es algo a debatir, que se da origen a una “ciencia”, “disciplina” que condicionará el posicionamiento para otorgar soluciones y límites al legislador humano. Esto es poner límites a la acción de legislar “en soledad”, la ley no ha de ser “su ley” (ley del legislador), emanada de “su voluntad” que constituye una ley de “gentes” o *civile* porque, de este modo, ni los príncipes ni los gentiles podrán ser obligados a “atenerse a la ley”. Por esto la constitución de la ley ha de estar unida a la honestidad del legislador.

Boecio

Tomar a un pensador como Boecio (Roma 480/Pavía 524-525), sobre todo en su obra *Consolatio Philosophiae*, nos permite acceder a un relato del sufrimiento de un ser humano ante una injusta condena. En la obra mencionada, refleja sus cuestionamientos sobre el sentido de la vida y el porqué del sufrimiento del justo a partir de la “injusta” acusación causada por sus conflictos con Teodorico y ser prisionero en Ticinum. La práctica de una vida en comunión con Dios, de la virtud, de su énfasis en valorar la “verdadera” amistad, que siempre se considera virtuosa para alcanzar la *beatitudo* y no la simple *felicitas* (felicidad afortunada), no le alcanzaron para salvarse de padecer “injusticia” y es así que, en él, surge la pregunta acerca de la “justicia divina”, “teodicea” –*θεός* *dios* + *δική* *justicia*–: demostración racional de la existencia de Dios mediante razonamientos, justificación de Dios para dar una razón sobre el problema del destino, por qué los malos encuentran recompensas y los justos no. Hasta dónde puede llegar la práctica de la virtud en la persona y el reconocimiento de los otros hacia las personas justas o injustas.

Teniendo en cuenta nuestros estudios, siempre limitados, encontramos que es este autor quien nos ha dado una de las primeras definiciones de persona que, si bien su sentido ha sido teológico, nos permitirá, sin embargo, hablar de justicia en sentido jurídico. Boecio se alinea en las posturas de Platón y de Aristóteles al mantener el concepto de justicia ligado al saber, al conocimiento (como explicamos antes, en tanto verdad justificada por el conocimiento del *eidos*), que le permitirán accionar ante los actos feroces enclavados en la ignorancia.

El padecimiento de la condena a muerte le lleva a reflexionar acerca de la felicidad, la libertad, la providencia, el destino (en tanto poseedor de un orden y perfección para el mundo y su misión en ese plan) y la justicia. Para este pensador Dios es forma absoluta, forma sin materia –como también sostiene la tradición judeo-cristiana–.

Dios –dice Boecio–, también es esencia, pues existe y, él mismo en grado máximo, es aquel de quien procede todo aquello que existe. Es subsistencia, pues subsiste sin tener necesidad de nada y por lo tanto es un ser substancial (Boecio, *Tratado contra Eutiques y Nestorio*, III, 1345A)¹.

Esta definición nos muestra los elementos en común entre Dios y el hombre a partir de palabras que son universales para decir aquello que es singular. En Dios y en cada uno de los hombres encontramos en común la *ousía* y la *subsistencia* que en Dios son *per se* y en el hombre son *per aliud*. La definición de persona la hallamos en el capítulo III del *Tratado* contra Eutiques y Nestorio²:

¹ Boecio: Liber de persona et duabus naturas contra Eutychen et Nestorium, ad Joannem diaconum ecclesiae romanae. PL 64. Columnas: 1338C-1341B y 1342C-1343C.

² Eutiques y Nestorio fueron dos monjes considerados herejes en relación con su postura cristológica. Eutiques, monje griego nacido hacia 378,

Es justo que yo...

Si la persona se refiere solamente a las sustancias y concretamente a las racionales y, si toda sustancia es una naturaleza que no se desarrolla en los entes universales sino en los individuales, entonces hemos encontrado la definición de persona: “La persona es una sustancia individual de naturaleza racional”.

La persona es entendida como “sustancia o entidad” individual: lo que afecta a una no afecta necesariamente y del mismo modo a otras; sin embargo, es necesario tener en cuenta el “efecto” mimético. A partir de este “efecto”, las personas individuales aprovechan aquel aspecto de su naturaleza racional que les induce a tomar aquello que, ejecutado o declarado por otras personas, les permite argumentar sus acciones –padecimientos y justificaciones– entonces, los modos de razonar aparecen a los ojos incautos como un elemento común en la persona humana que marca la similitud –por no decir igualdad– de los principios de acción sin determinar las diferencias que cada comunidad imprime en su “territorialidad”³. Boecio tiene en cuenta para la distinción entre universales y singulares la concepción aristotélica, por ello la persona es singular y sus características, en tanto entidad individual –detalle que le permite ser singular–, no pueden ser halladas en otras personas-entidades. La naturaleza racional es lo que encuentra que distingue a la sustancia individual de otros seres, pero no especifica que

sostenía que Jesucristo estaba formado de dos naturalezas, pero negaba que permaneciera en las dos y su consubstancialidad con el hombre, dejando a Cristo con una sola naturaleza: la divina. Su postura surge, en cierta medida contra el nestorianismo. Nestorio, cristiano griego nacido en 386, fue patriarca de Constantinopla y su herejía radicaba en afirmar que en Cristo había dos naturalezas la divina y la humana pero unidas sólo moralmente y que la divinidad de Cristo vivía en la humanidad de Jesús como en un templo.

³ Utilizamos el término “territorialidad” en el sentido de grupo humano que construye e instituye modos de ser y modos de justificación y de validación de los actos.

esa “naturaleza racional” posea contenido alguno que equipare la consideración de aquello que se ha de valorar “justo” o “injusto”. A esta “naturaleza racional” se la reconocerá “persona” porque este término, se predica sólo de “seres intelectuales”. La palabra genérica que incluye a todas las sustancias individuales existentes, es un *suppositum*. Por lo tanto, la persona es una subdivisión de *suppositum*, porque éste es aplicado igualmente a lo racional e irracional, individuos vivos e inertes. Una persona es, por lo tanto, definida como una *suppositum naturae rationalis*. La definición de *persona* y la referencia al sentido de las palabras en griego y el mal paso al latín, tendrán por objetivo final mostrar las tres naturalezas de la divinidad en su unidad y que Cristo está formado tanto *de* dos naturalezas como *en* dos naturalezas. Entonces, *hypóstasis* será la subsistencia individual; pero Boecio prefiere usar la forma griega que considera originaria antes que la traducción latina para decir que:

Las esencias pueden existir en los universales, pero se convierten en sustancias solamente en los individuos y en los particulares. Pues la intelección de las cosas universales tiene su fuente en los particulares (Boecio, *Liber de persona...*, III, 1344B).

Por lo tanto, las entidades que el intelecto encuentra presentes en los universales, se albergan en la entidad de los particulares. De este modo la definición de persona para explicar la divinidad es aplicable a la persona humana.

Los griegos, dice Boecio, sostuvieron que eran las *subsistencias* mismas las que estaban presentes en los *universales* pero los latinos “llamamos *hypóstasis* a las *subsistencias* que recibieron la *sustancia* de los particulares” (Boecio, *Liber de persona...*, 1344B), o sea que, el *universal* “a quien no mira mucho y suficiente, le parecerá idéntico a la *sustancia*” o sea al *sujeto*. Boecio distingue en el uso que hacían los griegos sobre la pertenencia de los términos para poder

aplicarlos con exactitud y traduce *ousía* por *subsistencia*, e *hypóstasis* por *sustancia*. Y va a decir que “*subsiste* aquello que por sí mismo, para poder existir, no tiene necesidad de accidentes”. Por lo tanto, la *sustancia* la poseen aquellos que proporcionan a las otras cosas, “es decir a los accidentes, un sustrato que les permita ser, pues subyace bajo ellos tanto tiempo como deviene un sustrato”. Entonces, “únicamente subsisten los géneros y las especies, pues los accidentes no los alcanzan”⁴.

En cambio, las cosas individuales, continúa Boecio, “no solamente tienen subsistencia, sino también son sustancias, pues ellas no tienen necesidad de accidentes para existir” (Boecio, *Liber de persona...*, 1344C); a ellas las distingue además porque sus específicas diferencias le permiten ser a los accidentes al “proporcionarles un sustrato”. Buscando esta distinción, el pensador romano, muestra la que hicieron los griegos: *ousía* la utilizaban por esencia, *ousíosis* por subsistencia, *hypóstasis* por sustancia y *prósopon* por persona. Con estos cuatro términos diferenciaron las sustancias individuales, que están bajo las otras cosas y que “nosotros las designamos sustancias como si fueran sustratos”, de los universales. Los griegos a esta sustancia “la llaman *hypóstasis*; y como ellos designan también *prósopa* a estas mismas sustancias, nosotros podemos igualmente designarlas personas” (Boecio, *Liber de persona...*, III, 1344D). En su distinción de la aplicación del término persona solamente a la “sustancia racional” porque:

Entonces el hombre tiene una esencia *ousía* dado que existe; y una subsistencia *ousíosis*, porque no está sujeto a nada; una sustancia *hypóstasis* dado que constituye un fundamento para otras cosas que no son subsistencias y es *prósopon* o sea una persona, puesto que es un “individuo racional”.

⁴ Boecio, *Liber de persona...*, 1344C: “Itaque genera vel species subsistunt tantum, neque enim accidentia generibus speciebusve contingunt”.

De aquí, concluye el filósofo: “decimos que es única la esencia o subsistencia de la deidad; pero que hay tres sustancias. Pues prestando atención a eso, hemos hablado de una sola esencia, de tres sustancias y de tres personas en la Divinidad”.

Para Boecio, en la persona humana, el universal se da por distinción del *intellectum* en el pensamiento, es “una sustancia *in re*” en el sentido que la toma del individuo, a esa sustancia se llega por un camino de ascenso, desde la entidad, como sostiene Aristóteles en *Categorías*, hasta el género que es un universal. Para Boecio a cada distinción del pensamiento le corresponde algo en la realidad. Por lo tanto ha de ser uno u otro, universal o sustancia, si es sustancia es particular, lo que hace a un individuo ser lo que es y no puede ser universal, por eso a mayor sustancia se dará menos universal, mayor especificidad y viceversa. Se podría formular la pregunta acerca de: ¿en dónde hay más realidad ontológica?, ¿en la sustancia o en el sensible que conduce a la sustancia llamada universal? La realidad ontológica no se conoce, sólo se conocen singulares con lo cual para Boecio esta pregunta no tiene sentido, por eso no puede aceptar que si el universal es uno pueda estar en varios. Es una incongruencia para el humano pensamiento pensar un “uno-múltiple”, porque para estar simultáneamente presente en muchos tendría que multiplicarse o fracturarse con lo cual dejaría de ser lo que se pretende que es: “una unidad” *ante rem*. Para Boecio el universal subsiste *in re* y es conocido intelectivamente. No hay un conocimiento ontológico del universal, es un conocimiento a partir del sensible que se concibe con la inteligencia. Boecio, como el estagirita en el Libro Z de *Metafísica*, sostiene que el universal nunca puede ser sustancia y, como sostiene Aristóteles en los Analíticos segundos, afirma que el hombre tiene la percepción del singular, pero la aprehensión intelectual del universal. Por lo dicho, la persona humana, intelectual, racional, es una y es ella la que actúa y sobre la que se ejecutan acciones. Por eso las categorías de “acción” y “pasión” serán sobre las que habrá

de comprenderse la justicia y la injusticia como así también los “derechos” que le asisten como defensa o imputación.

Ahora bien ¿qué significa “justicia”? ese término universal que no posee entidad y que se conoce en la relación entre “infligir-padecer”. La justicia es un término que se utiliza para designar “algo” que no es “persona” o entidad sino un calificativo aplicado a la acción realizada o padecida, no es una entidad *per se* ni *per aliud*: no es una entidad sino un concepto.

Las palabras tomadas literalmente pueden ser aplicadas a las acciones pensadas por el alma racional del ser humano y también a las ejecutadas por la naturaleza “humana” de Cristo, no sobre la divina porque a esta última se la considera perfecta. La persona existe en sí misma y para sí misma; ella es, en justicia (*sui juris*), la esencial poseedora de su naturaleza y todos sus actos, el sujeto fundamental de predicación de todos sus atributos es lo que llamamos *entidad o persona, rationalis naturae* que excluye toda *supposita* no intelectual.

Tomás de Aquino

Consecuentemente, Tomás de Aquino, siguiendo a estos pensadores, sostiene que hay una determinación positiva que llama “modo” de subsistencia y es lo que hace a la naturaleza incommunicable, terminada en sí misma y capaz de recibir su propio ser o existencia. Por lo tanto, este particular “modo de ser” natural corresponde a cada naturaleza humana y no es transferible a otra. Dicha naturaleza humana tiene características que no se reducen a los términos que las designan.

Suárez también considera el “modo” como el esencial fundamento de la persona. Desde esta perspectiva, no habría distinción real, sino de apariencia, entre naturaleza y *esse*, no prepara la naturaleza para recibir su propia existencia, sino algo sumado a la naturaleza concebida como ya existente. Muchos teólogos sostienen

que el mismo concepto de “modo”, a saber, la determinación de una sustancia realmente distinta a ella pero que no agrega realidad, involucra una contradicción. La concepción desarrollada por Boecio, pasando por Tomás, daría lugar a conjeturas diferentes, por ejemplo la del jesuita Claude Tiphanius (muerto en 1641) que, en 1634, publicó su obra *Declaratio ac definitio scholastica SS. Patrum Doctorisque Angelici de hipostasi et persona*, donde analiza y contrasta el concepto “persona” elaborado por los Padres y por Tomás. Encuentra que estas definiciones convergen en que la *hipóstasis* no es una unidad sustancial existente *per se*. Por ello tanto el alma como el cuerpo no son hipóstasis porque son partes esenciales de una totalidad integral como es la persona en tanto entidad. Aunque tendríamos también que comprender que la *hipóstasis* es la naturaleza considerada en su íntegra totalidad. Tiphanius sostiene que la entidad, sustancia racional inteligente, es una *suppositum*, una persona en cuanto es un todo, *totum in se*. Entonces, teniendo en cuenta posturas post-tomistas, se podría considerar a la persona constituida por un *esse*, que es una sustancia inteligente y que subsistiría con su propio *esse* y, por lo tanto, incommunicable e intransferible. Pero sobre este complejo tema aún se ha de indagar mucho más porque contiene el aspecto ontológico en el que la determinación es imposible.

Agustín de Hipona y Tomás de Aquino

En Agustín de Hipona, este centro ineludible del que emana toda virtud, es el amor: “ama y haz lo que quieras” (*ama et quod vis fac*) (Agustín de Hipona: *Tratado sobre el evangelio de San Juan*). Busca neoplatónicamente el bien supremo sin sospechar las perversiones del “amor”. Si se ama se puede hacer “lo que se quiera”, pues se considera un amor puro que no implica el peligro de que tal hacer contenga una injusticia. En la justicia se busca otorgar a cada ser lo que se le debe; en la caridad, más de lo que se le debe.

Para el hiponense, donde no hay caridad no puede haber justicia. Pero ¿se rigen las personas por la caridad? Ni en su geografía ni en su siglo ni en el nuestro, ni en el “entre”. La justicia se enfrenta a la impunidad del poder. Los pactos no implican el reconocimiento del otro, ni siquiera de sí mismos. La caridad es una buena palabra que se relaciona con la compasión, misericordia, piedad, ayuda, e intenta propiciar la consecución de un mundo humano relacional utópico al ignorar hasta el propio mal que se ejecuta buscando esa piedad. Se busca instalar la justicia en la caridad, cuando menos, por una especie de *philia* [φιλία] como pretendían los griegos. Ciertamente es que, aunque se intente instalar la acción de la caridad, los pensadores cristianos piensan la noción de justicia como si quedara enteramente absorbida en la misericordia, compasión no en el sentido de lástima, sino que, también, se piensa a la justicia, por ejemplo en Tomás de Aquino, como un modo de regulación fundamental de las relaciones humanas. Intentando seguir a Aristóteles, Tomás habla de tres clases de justicia: la *conmutativa*, basada en la regulación y corrección de las relaciones contractuales entre miembros de una comunidad, en tanto personas privadas y a partir del criterio de que todas las personas gozan de una absoluta igualdad; la *distributiva*, regula la participación de los miembros en una comunidad y establece las relaciones entre la comunidad política y sus miembros para la correcta distribución de los bienes “sociales” atendiendo a un criterio de proporción según los méritos y las funciones en la sociedad de las personas involucradas. Nuevamente encontramos el problema de la consideración de “correcta distribución” que permitiría determinar lo “justo” e “injusto” (no confundir con el “justo medio” en Aristóteles). En estos casos, se intenta alcanzar la justicia y lo justo a partir del sentido de igualdad “aritmética” para la *conmutativa* y, “geométrica”, para la *distributiva*. Por último, se refiere a la justicia *legal o general*, de mayor alcance y significación porque esta-

blece las leyes que tienen que obedecerse y regula las relaciones entre los miembros y la comunidad. (Véase especialmente S. *Theol.*, Ha Ha q. LVIII.). Siguiendo a Aristóteles, justicia será equivalente a legalidad y justo significará legal. Surgiendo el problema acerca de la capacidad para considerar que no toda ley, por el hecho de serlo, será justa porque aquí se dirime el concepto de “equidad”. No todo se puede tratar de un modo general considerado “recto”. Tomando las sentencias de Ulpiano, Tomás de Aquino, sostiene que la justicia es “la perpetua voluntad de dar a cada uno lo suyo” y la instituirá como cualidad necesaria para el orden social amparado en principios poseídos “naturalmente” por el ser humano, reconocidos inteligiblemente. Por este motivo, lo aparentemente equitativo, producto de una aplicación estricta de la ley, tomada en su carácter absoluto, puede llegar a ser “injusta”.

En las sociedades del siglo XX esta división tomista ha sido admitida por muchos autores para ser aplicada en las relaciones humanas. Para aquellas sociedades aristotélico-tomistas, su propuesta puede regular la mayor parte de tales relaciones, pero no puede regular las relaciones entre Dios y el hombre. Hay ciertas formas de culpabilidad, responsabilidad, etc., cuya naturaleza impide que sean reguladas mediante justicia. Se ha distinguido asimismo entre justicia particular y justicia universal haciendo que esta última emane de Dios y sea inteligida directamente por la razón humana del hombre “bueno”, del hombre que cree en el Dios cristiano, católico apostólico romano, porque no acepta la comprensión de judíos, protestantes o musulmanes que comparten la religión del Libro, mucho menos aceptan concepciones orientales budistas, hinduistas, etc. La justicia particular, sería la justicia en tanto respeto al derecho estricto y la justicia como equidad, sería la que se aplica en bien de la comunidad; aquella que implica –o pertenece– a la justicia universal, sería la justicia que se entiende como piedad.

Teodicea

Anteriormente hemos mencionado la *Teodicea* que implica la necesaria demostración de la existencia de Dios que permita explicar las acciones humanas consideradas malas e injustas y que, así mismo, impliquen un orden divino de perfección unido al concepto de predestinación hacia la perfección. Queda sin explicar la justicia en la salvación de la maldad y por qué, dicha salvación, no permite la recuperación del justo. El justo parece no serlo a los ojos de Dios porque todos sus intentos de realizar acciones consideradas “buenas” no lo liberan del castigo divino. La justicia divina no se compra. Esta cuestión muestra la imposibilidad de escudarse en una “moral negociada” resultado de un intercambio con Dios, una extorsión.

Muchos pensadores intentan responder a estas cuestiones, hasta la obra más reconocida de Leibniz, su *Essais de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal* (1710). En este artículo no podemos dejar de nombrar, al menos, a los filósofos musulmanes como Ibn Masarra, muerto en 931, místico sufi y filósofo para quien Dios no conoce directamente el mundo porque sólo conoce los *universales*. Lo particular, sólo lo conoce *a posteriori*. De este modo intenta salvar la libertad de los actos individuales.

Ibn Hazm, nacido en Córdoba y muerto en 1065, también trata de conciliar la ciencia divina y la libertad humana. Ibn Al-Asif, vivió en Almería y murió en 1141, afirma que Dios es la trascendencia absoluta, más allá de toda proporción y de toda analogía con lo creado. Uno de los pensadores más reconocidos es Ibn Tufail, nacido en Guadix y muerto en 1185. Autor de *Hayy ibn Yaqzam* (*El filósofo autodidacto*), obra en la que sostiene una idea central de la filosofía árabe española: el poder de la luz natural de la razón para llegar a Dios y al bien que de ese conocimiento pro-

cede. El protagonista de su obra se explica en relación a un personaje posterior como ha sido Robinson Crusoe quien, desde un adanismo inicial, llega a descubrir por sí solo las verdades principales sobre Dios, el alma y la calificación de las acciones.

En el caso de Averroes, nacido en Córdoba y muerto en 1198, representa una postura ligeramente agnóstica. No han de confundirse sus propuestas con las interpretaciones que de él se han realizado en el llamado “averroísmo latino”. Su concepción metafísica no era propicia para edificar una teodicea porque consideraba que el ser, por ser existente, es necesario. Por lo tanto, no hay contingencia ni posibilidad de acceso racional a Dios. La creación es algo que creemos pero que, filosóficamente, no se puede demostrar. Distingue entre los planos de la fe y la razón, que, aunque no se opongan, son dos ámbitos muy diferentes.

Entre los judíos hubo también una escolástica de problemática y características similares a la árabe sobre todo entre los que compartían la península Ibérica. Varios pensadores merecen destacarse, uno de ellos es Ibn Gabirol muerto en Valencia en 1058, para quien la materia y la forma son los dos principios constitutivos del ser en tanto basamento estructural de lo real. Dios es básicamente *voluntad* creadora que imprime su sello a la materia informe y universal cuya suma manifestación son las formas sensibles. La forma da el ser a lo existente y manifiesta en ello la presencia de la voluntad divina. Es mediante el análisis intelectual que el hombre puede conocer, gradualmente, lo que es aproximándose al mundo inteligible. El ser humano, desde lo sensible, puede remontarse hasta la voluntad creadora de Dios. Su postura antropológica implica, por ende, la superioridad del ser humano que, utilizando la inteligencia, alcanzará el conocimiento de todo, hasta la primera sustancia simple, la forma universal y la materia universal a partir de un profundo conocimiento de sí mismo llegando a cumplimentar la voluntad de Dios para conocerlo todo. El camino del conocimiento es, para el hombre, un camino de retorno,

de vuelta al origen para alcanzar un lugar en la Inteligencia. De un modo muy plotiniano entiende el bien y el mal que, con el conocimiento de sí, establece la justicia.

Moisés Maimónides, muerto en Córdoba en 1204, sostiene como problema central las relaciones ente fe y razón que resuelve defendiendo no sólo su armonía, sino su coincidencia y aun su identidad. En su obra *Guía de perplejos*, refiere a los desconcertados por la aparente oposición y mantiene un marcado carácter racionalista. Maimónides, conserva el aspecto neoplatónico Plotino-porfiriano poniendo a Dios por sobre el Uno, similar a lo expuesto por Ibn-Gabirol. Maimónides enfatiza que el mundo no es eterno en relación con la creación *ex nihilo*. En cuanto al problema de la influencia divina en la libertad humana, afirma resueltamente esta última: el hombre es libre, puesto que, pese a que el gobierno de Dios se extiende a todo lo creado, en los actos humanos sólo interviene mediante un *influjo interior* de amor y temor que deja intacta la libertad. El elemento social pasa a ser un rasgo fundamental que lo distingue de otros pensadores. Algunas conclusiones morales a las que arriba pueden señalarse sucintamente, por ejemplo, resalta que el fin de la existencia humana es producir lo más perfecto que el ser humano pueda porque éste es entendido como una “entidad perfecta” dado que posee el intelecto adquirido. Por ello, considera que el fin para el cual fue creado es alcanzar la perfección que implica el bien moral como máximo logro. De este modo, una acción es buena o mala en cuanto no turbe al ser humano y le impida lograr el fin de su existencia que es la traducción en acto de su intelecto. No deja de señalar que el trabajo intelectual es condición *sine qua non* para el perfeccionamiento moral, de modo que, en el primer momento hacia las buenas acciones, señala dos direcciones: 1.- hacia lo especulativo; 2.- la acción hacia lo práctico. En la primera, tienen importancia los estudios de las ciencias indispensables para el conocimiento del mundo; en la segunda, el aspecto práctico, tienen importancia

aquellas obras humanas que conducen al perfeccionamiento moral. No obstante, es en una minoría selecta donde se concreta la forma más perfecta, la mayoría implica el instrumento para la creación de las condiciones necesarias para la existencia de esa minoría. De este modo establece un criterio moral más amplio y más factible de ser aplicado: un criterio social. Todo lo útil a la sociedad en el motivo de su existencia o de su misión, es bien moral; todo lo que sea nocivo es mal. A este criterio no pueden sustraerse ni la mayoría ni la minoría. La mayoría porque su existencia no tiene fin alguno fuera de la participación en la vida social cuyo objeto se ha establecido. Y la minoría porque debe velar por el mejoramiento social ya que, cuanto más perfecta sea la sociedad, tanto más frecuente ha de ser la emancipación individual del intelecto en acto y en proporciones mayores. Todas las actividades humanas que contribuyen al perfeccionamiento social tienen importancia moral en cuanto ayudan a crear el ambiente necesario para que pueda actualizarse en forma más perfecta. En conclusión, consideramos que el soporte fundamental de la ética de Maimónides es, el elemento social. Por esto le pide a Dios que le conceda fuerzas, tiempo y ocasión para corregir lo adquirido porque, como sostiene en sus tratados médicos, hoy puede creerse seguro de su conocimiento y mañana obtener una nueva luz que le permita reconocer el error anterior, porque nada es definitivo ni terminante ante el avance continuo de la historia y de la ciencia.

En el caso del mallorquín Ramón Llull (1233-1315), el “doctor iluminado”, no se refiere directamente a la “teodicea”, pero en su afán apologético y en su propósito por demostrar verdades reveladas de modo riguroso, en concordancia con la correspondencia lógico-ontológica que está a la base de su *Ars Magna*, merece tenerse en cuenta que su inacabada filosofía, producto de su intento conciliatorio, podemos utilizarla hoy porque su escritura nos ofrece nociones aplicables a alguna de las situaciones sociopo-

líticas en las que nos vemos involucrados en nuestro actuar cotidiano. Como Maimónides, acuerda en sostener que razón y revelación son manifestaciones de la única verdad divina. Si bien Llull considera al cristianismo como la única religión verdadera y a la que las otras tienen que aceptar, realiza el esfuerzo de percibir el sinsentido de las distinciones religiosas y busca lograr una conversión amparada en el diálogo y la comprensión de los otros modos de religiosidad, a este intento lo llamará “racional”, una designación que hemos de aceptar porque no la realizará aplicando la fuerza bruta o la de *auctoritates*. A pesar de su particular situación, intenta hallar una única vía de acceso a Dios que sea común a todos los seres humanos. Llull, con todas sus contradicciones socio-político-religiosas, acepta “escuchar” y, por esto, su pensamiento será conciliador por el esfuerzo en la comprensión de los variados modos de alcanzar a Dios, su diálogo está en contacto directo con las personas y no solamente con la autoridad expresada en un libro, intenta dar razones que sean de difícil desaprobación y que se transformen en “necesarias”. El solo intento por hallar ese principio de fe común, aunque desde nuestros ojos de siglo XXI consideremos que no responde a una confluencia interreligiosa, nos permite valorar su trabajo y trasladarlo al orden de la justicia/injusticia y del derecho: escuchar y observar las razones singulares en los diferentes individuos sociales.

Muchos son los pensadores que se ocuparon del tema aceptando o rechazando la libertad del ser humano o la dependencia, Luis Vives (1492-1540), quien es decididamente providencialista, considera que la prueba más convincente es la del orden y sabiduría que resplandecen en el mundo; Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573), vuelve a poner en primer plano la cuestión de la libertad humana y presciencia divina. Por su parte, el neoplatónico Juan de Valdés, muerto en 1541, profesa un ontologismo místico, que expone en sus *Ciento diez consideraciones* donde sostiene que el saber de Dios no consiste en un proceso racional y que no obra

directamente el alma, sino sólo como instrumento divino. Gran parte de la escolástica muestra un momento de máximo apogeo de la teodicea o teología racional, centrándose en temas como la esencia divina y, de un modo muy concreto, en lo que se refiere a las relaciones del hombre con Dios. Esta patente diversidad de problemáticas, nos permite fortalecer nuestras reflexiones desde posturas divergentes, una característica que es necesario mantener presente cuando tratamos el tema de la justicia.

Religión del castigo

Resulta imposible culminar este artículo sin prestar atención al Libro bíblico de *Job* que encontramos en el Antiguo Testamento. En él, Dios autoriza al Demonio a hacerle mal al entorno del mejor de los hombres: Job, pero a él no le ha de hacer daño alguno. Todo el mal que recibe es para demostrar que ese hombre sería incapaz de vituperarlo. Le quema los campos, mata a sus reses, mata a sus hijos y esposa. Luego Dios le devuelve “centuplicado” lo que Job tenía y le otorga “nuevos” campos y animales y esposa e hijos. De algún modo Job también negocia en la moral a cambio del otorgamiento de la felicidad eterna porque no difama a Dios, es *pau-per*, *humilis* y *miser* como se espera de él. Estos términos designan un estado del alma determinado por la ausencia de felicidad que permitiría poder servir a Dios; designan una actitud metafísica y moral de abandono para lograr vivir sin pecado; un ideal de austeridad material que serían una prueba en vistas a la purificación involucrada en un compromiso de solidaridad siguiendo el pedido de Cristo de abandonar a la familia. En el Antiguo Testamento leemos: “Habéis de caminar en pos de Yahveh, vuestro Dios; a Él temeréis, guardaréis sus preceptos, escucharéis su voz, le serviréis y a Él os adheriréis” (Deuteronomio, 10, 20). En el Nuevo Testamento leemos: “Otro de sus discípulos le dijo: Señor, permíteme que vaya primero y entierre a mi padre. Mas Jesús le dice: Sígueme,

y deja a los muertos enterrar a sus muertos” (Mateo, 8, 21-22). Y Mateo, 9, 9. Y Juan, 21, 19. “Quien ama al padre o a la madre más que a mí, no es digno de mí; y quien ama al hijo o a la hija más que a mí, no es digno de mí; y quien no toma su cruz y sigue en pos de mí, no es digno de mí”. (Mateo, 10, 37-38). “Si uno viene a mí y no aborrece a su padre y a su madre, a su mujer y a sus hijos, a sus hermanos y hermanas y hasta su propia vida, no puede ser mi discípulo” (Lucas, 14, 26)⁵.

Si bien la del abandono es una decisión personal, estas citas de la Escritura lo impulsan, aunque también hallemos sus opuestas, Deuteronomio 27, 16, que dice “maldito quien desprecie a su padre o a su madre”. Y citas que conducen a la inacción, al nihilismo pasivo: Ya que creéis en Cristo, creed en su palabra: “¡Buscad primero el reino de Dios y todas las demás cosas se os darán por añadidura!” (Mateo, 6,33). No tenéis que traer alforja, ni báculo, ni otra cosa; porque hartos ricos es el que es pobre en compañía de Cristo (Mateo, 10, 9-10). Jerónimo, en la Epístola XIV a su íntimo amigo y compañero Heliodoro dice:

[...] Por eso, aunque el sobrinillo esté colgado de vuestro cuello, aunque vuestra madre, desgredada y rotas las vestiduras, os muestre los pechos con que os alimentó y aunque vuestro padre se tienda en el suelo sobre el umbral de la puerta, ¡pasad por encima de todo y seguid adelante! ¡Con ojos enjutos volad hasta el estandarte de la Cruz! Aquí el cariño exige ser cruel. Vendrá después aquel día en que habéis de volver a vuestra patria y entrar, coronado, como un héroe, por la ciudad de Jerusalén Celestial. [...] Entonces pediréis también para vuestros padres la misma ciudadanía y aun rogaréis por mí que os incité a que os vencieseis. [...]

⁵ No encontramos marcadas diferencias en las tres versiones de la Biblia consultadas. No obstante, utilizamos la versión Bover Cantera por su literalidad en la traducción respetando los textos hebreo y griego.

Si bien la Sagrada Escritura manda obedecer a los padres: “cualquiera que los ama más que a Cristo, pierde su alma” (Mateo, 10,37). Es frecuente en este contexto, abandonar todo para alcanzar una vida plena, o elegir quedarse en el siglo y ser... vaya a saber qué. Autonomía y responsabilidad aquí no aparecen.

En el relato bíblico, Job señala que toda práctica moral que busque subsanar una acción o mantener las acciones en lo que el ser humano particular considere que ha de ser lo correcto para halagar o ganar el beneplácito de Dios, no sirve y ha de ser así porque el mismo Dios permite al demonio realizar el daño. El no ejecutarlo por mano propia no hace más benévolo a Dios, no le anula responsabilidad ni avaricia de quererlo todo para sí. Entonces ¿es posible ser justo?, ¿de qué depende la Justicia?, ¿es justo Dios cuando permite actos violentos?, ¿por dónde se llega a reconocer la teodicea? Job, si bien es elegido por el demonio por ser considerado el ser más fiel a Dios y Dios le permite al demonio que le haga sufrir, mientras que no lo toque a Job, instituye la cuestión del azar porque: Job siendo el “bueno”, el “mejor de los hombres”, sufre todas las pérdidas que le acontecen porque “a cualquiera le puede pasar”. Entonces, no hay anulación posible ni lógica que explique o impida lo que, a quien se considera “bueno” y “creyente”, le acontece. Del mismo modo no deja de ejecutar una acción “mala” quien intenta hacer el bien y/o considera que “buenos” son todos sus actos, de aquí, lo imprevisto de muchísimas obras que generan “injustos males” hacia quienes son los destinatarios de sus supuestas “buenas acciones”. La existencia humana habrá de ser lo que vaya siendo, se podrá adjudicar la vida a la Providencia o al Destino, pero ellos, existentes o inexistentes, no se “vislumbran” antes de que acontezcan.

Como vimos en Boecio, al hallarse atravesando un dilema, busca consuelo en la filosofía que le permita comprender la no intervención de Dios para salvar a un buen hombre como es él. ¿Haría un límite o medida en el que el ser humano podría resignarse

y aceptar sin protestas la injusticia que le quitará la vida como ha aceptado Sócrates? No se trata de una actitud concerniente solamente al filósofo, sino al ser humano. En nombre de Dios se pide resignación, aceptación del castigo y, junto con él, aceptación de una culpa que se ignora –por ejemplo, la del pecado original– que mantiene una actual persistencia. El ser humano podría considerar “resignarse” y aceptar todo aquello que Dios ha decidido para él, pero no siempre sería una acción válida porque la resignación implica negociación para recibir la gracia y, también, porque cuando ha tenido que aprender a resignarse –recibir como bendición– la muerte inmediata de un ser amado, o de quien padece la muerte como resultado de acciones violentas, o le acontece una enfermedad terminal, comprende que, ante padecimientos de este tipo, no hay negociación posible. Esta duplicidad en las personas religiosas ante el padecimiento innegociable, injustificable e insalvable, vivenciado como una bendición o como un castigo, conduce al cuestionamiento ¿Dónde radica la “teodicea”? ¿Por qué habría de dar gracias por el tránsito a una “supuesta” vida paradisíaca? Lamentablemente no se trata de implementar modos de justicia donde a cada cual se le otorga y distribuye “según su mérito” en vida para asegurar la felicidad en la ultratumba, porque esto tiene relación directa con la “simonía”, aquel “pecado” que impulsó a Lutero a escribir las 95 tesis mostrando la nulidad del eclesiástico negocio de las indulgencias; nuevamente *moral negociada* con persistencia en algunos centros religiosos y en algunas mentes que los sostienen.

De existir el principio selectivo de condena o salvación, no serían los seres humanos quienes lo implementarían, porque el mero hecho de ubicarse en el lugar de Dios, de considerarse interpretante válido de la voluntad divina, ya es injusto.

En el caso de Job, Dios y Demonio se vanaglorian al ver en él a un siervo fiel, justo y perfecto y que no depende de las bendiciones y los bienes dados por Dios, porque Dios le dice al Demonio: “He

aquí, todo lo que él tiene está en tu poder; solamente no extiendas tu mano sobre él”, como ya señalamos, Job sufre todos los males posibles excepto su propia muerte para que, al final del relato, Dios le restituya y multiplique las pérdidas.

En el caso de Boecio, que espera la muerte como castigo humano sobre un acto que él relata “inexistente” y, por lo tanto, “injusto”; a pesar de su infructuoso intento de auto consuelo al utilizar la razón, la Filosofía, su excelsa interlocutora investida de diosa a quien le hace argumentar sobre la dirección inteligente del mundo, de la justicia y la providencia divina, el filósofo muere convencido de la teodicea que él mismo elaboró por boca de la Dama Filosofía.

Solo por nombrar a algunos cuestionadores del periodo post greco-romano lo que se comprende que ha de ser justo y que ha de constituir el derecho: Juan Escoto Eriúgena, Al-Kindi, Avenpace, Otloh de San Emeramo, Anselmo de Canterbury, Siger de Bravante, Egidio Romano, Guillermo de Ockham, Nicolás de Cusa, Francisco Suárez, Nicolás Maquiavelo...

Y así, de modos diferentes, la humanidad que ante las adversidades “cree” en la honradez y la rectitud moral, espera una recompensa o protección divina a la que considerará: justicia.

**Seamos justos: no le demos a cada uno
lo que le corresponde**

Consideraciones de cierre argumentativo

El problema de lo que significa propiamente la justicia, referida sobre todo a su aplicación a cada individuo dentro de la sociedad humana es lo que, a nuestro juicio, no podremos considerar sin que nos desborde en sus innumerables e inasibles implicancias. La “justicia” no es la sumatoria o complementariedad de aquello que los distintos pensadores, épocas y geografías han expresado, pero

esta dificultad-imposibilidad, esta incomprensión, no implica el abandono en la búsqueda.

En la teorización tradicional la justicia (*Iustitia*) se toma como la concepción que cada época y civilización tiene acerca del sentido de sus normas jurídicas. Los miembros de la sociedad la comprenden como un valor determinado y como un bien común nacido de la necesidad de mantener la armonía entre sus integrantes a través de un conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones.

Hemos señalado, con el diccionario, que *Iustitia* es una virtud e *Ius* es la ejecución de la virtud. Conforme hemos intentado resaltar, la noción de justicia es analizada desde elementos sumamente divergentes enfatizando en la pasión con que se considera una acción que se juzga no merecer. Los filósofos cristianos se distinguen poco de los judíos o musulmanes en este concepto. Sin embargo, hay que considerar que, a diferencia de las concepciones griegas clásicas, depositadas en la organización de la *polis*, en las tres religiones del *Libro*, la justicia se piensa en función de Dios reflejado en el hombre y alcanzable a partir de la caridad y la misericordia. Virtudes esenciales en el actuar humano semejante al supuesto divino.

Ahora bien, cuando nos referimos a la Justicia como norma jurídica y al Derecho como uso social, tendemos a sostener, por necesidad de preservación de la vida, que la justicia modela y vertebrata las relaciones ético-morales, sociales, políticas y religiosas. Es por estos motivos que los seres humanos adquieren la obligación de atener su comportamiento a esta realidad justificada humanamente y que adquiere la forma de “ley” que, a su vez, genera la obligación de obediencia absoluta por contener en sí misma, desde la concepción del “universal *ante rem*” los principios y cri-

terios para determinar lo justo, lo injusto y lo que ha de considerarse “justicia”: principio generador del derecho y criterio valorativo del ordenamiento jurídico y de la constitución del Estado para que sus “ocupantes” alcancen las tan ansiadas Libertad, Igualdad, Felicidad, eliminando la acción coactiva ante los comportamientos entendidos como “desviados” y “desviantes”.

Las normas emergentes del derecho, siendo normas jurídicas, tendrían que contemplar la singularidad pero, como bien dijo Aristóteles, la ciencia sólo lo es del universal por lo tanto, es imposible universalizar la singularidad. Este principio “activo” nos lleva al argumento de que cada situación es única y se habrá de legislar “en” ella y no universalmente “para” ella. Esta situación aparece por sí misma imposible por la falta de competencia en quienes han sido designados para cumplir la función de jueces y legisladores, pero si, como sostuvimos antes, mantenemos el “añejo” –y aceptado por contrapuestas filosofías– principio de no tomar al otro como medio para nuestros propios e individuales fines, tal vez la legislación se modificaría en beneficio del ser humano cualquiera fuera su estrato social.

Las normas sociales han sido obligatoriamente interiorizadas desde hace siglos para lograr el consabido e inútil “bienestar general” ocultando el control ejercido sobre los diversos sujetos. Verdad de Perogrullo que, en tanto se considera al ser humano un sujeto social, se ejecutan teorías para obtener su colaboración consciente y/o inconsciente y, a la par, les permite “quejarse” de ello, una acción designada por Nietzsche como “nihilismo pasivo”, que habrá que continuar pensando.

Reflexionar acerca de una dilucidación formal del concepto de justicia en tanto marco funcional dentro del cual pudiesen insertarse las diversas concepciones no es, sin embargo, inútil, cuando menos para los efectos de una orientación en la significación del término. Podríamos considerar que justicia podría significar, opuestamente a lo dicho anteriormente, en lugar de “darle a cada

uno lo que le corresponde”, “no” darle a cada uno lo que le corresponde teniendo en cuenta los méritos, porque ¿quién los considera? ¿a partir de qué valoración? Tampoco habría de aceptarse como norma tener en cuenta sus necesidades, o lo determinado por leyes que resultan inmutables para unos y mutables para otros; no, más bien, “no darle” a nadie nada excepto la posibilidad –personal y social– del análisis de la afectación personal y su consecuencia social, en la repetición ineludible del acto.

El problema gira ahora hacia la “modelización”. Históricamente se ha buscado, sin éxito, la teorización del modelo o ejemplo. El modelo ha de surgir de cada acción y sus consecuencias en la responsabilidad o irresponsabilidad del ejecutor y receptor de la acción, esto es lo que se modeliza sin poder traspasar el modelo a situaciones que adquieren el rango de “símbolos”. Es precisamente en esta “similitud” que se quiebra el concepto de “igualdad”. Las situaciones “no son” iguales y, por lo tanto, tampoco lo es la experiencia que se toma de unas particulares situaciones y se las intenta validar en otras. Cada situación tiene la imposibilidad de ser legislada universalmente. La singularidad es lo que hace a cada individuo preguntarse: “¿es justo que yo...?”.

¿Quién determina si lo es o no? Formalizaciones de lo que ha de considerarse justo conforme un determinado centro de poder basado en principios que no contemplan la diversidad porque “legislan” conforme lo que quieren que sea a partir de aquello que, o bien históricamente se ha considerado “bueno” y “malo”, o aquello que “ellos” consideran que ha de serlo. ¿Se puede considerar el “bien” y el “mal” junto a sus relaciones una construcción social en tanto procedimiento de control (hurtando el término y la significación a M. Foucault)? ¿En qué sentido las personas “han de ser tratadas del mismo modo”? Estamos ante una aporía que necesita un encuadre formal siendo él mismo su propio impedimento de formalización. Es necesario discutir, sin universalizar, el concepto

de justicia. La justicia ¿está instituida para mantener el orden y la convivencia?

Intentamos no referirnos a aquella internalización de individuales normas que permiten al ser humano pensar en el nivel de mediatización del otro “*ego*” sin mediar, en lo posible, autoridad coercitiva alguna y que no comporte “sanción” por parte del grupo social, en sentido amplio y no restringido a un grupo dominante determinante de sanciones a quienes se rebelan a aquello instituido por ellos.

Ese “derecho” que ha intentado garantizar la convivencia entre los seres humanos, habría de reconocerse como resultado de una construcción social y no el resultado naturalizado y por ello *ante rem* de la mencionada construcción y en algunos casos, resultados del “propósito” divino para este mundo.

¿Hay algún tipo válido de autoridad que “deba” ser obedecido? ¡No! puesto que, cuando apelamos a la autoridad no pensamos, sino que nos dejamos pensar por ella; no analizamos porque en ella está la argumentación correcta; no escuchamos al otro porque dice algo diferente que prejuzgamos no está contenido en lo dicho por la autoridad, sino que instalamos a la autoridad como clausura del diálogo y asesinato de aquella voluntad que intenta escuchar sin perderse en el otro sino encontrándose en él. Pero esta pretensión sólo sería posible si no se echara mano del principio de autoridad, cualquiera que ella sea (Violante, 2016, PP. 55-62).

El fracaso en el intento por determinar qué es justo y qué injusto, sigue estando a nuestro lado por incapacidad en comprender que estos indispensables términos “no” son universales sino singulares conforme el nivel del padecimiento vivido.

Bibliografía

- Agustín de Hipona (2005). “Tratado sobre el evangelio de San Juan” (1-35) en *Obras Completas* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos - BAC. Volumen XIII.
- Fidora, A.; Lutz-Bachmann, M.; Wagner, A. (Editores) (2010). *Lex und Ius – Lex and Ius*. Volumen I. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Aristóteles (2017). *Política*. Madrid: Biblioteca Nueva, Clásicos del Pensamiento. Edición y traducción de Miguel Candel Sanmartín, revisión de la traducción de Carlos García Gual.
- Aristóteles (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos. Traducción y notas Julio Pallí Bonet.
- Boecio (1984). *Philosophiae consolatio*, edidit Ludovicus Bieler. Corpus Christianorum. Series Latina, 94. Turnolti: Brepols.
- Boecio (1850-1995). *Liber de persona et duabus naturas contra Eutychen et Nestorium, ad Joannem diaconum ecclesiae romanae*. PL 64. París: Jacques-Paul Migne. 1850. Columnas: 1338C-1341B y 1342C-1343C. Recurso electrónico: Chadwyck-Healey.
- Boecio (1995). *Opuscles teològics*. Facultat de Teologia de Catalunya. Fundació enciclopedia catalana. Barcelona. Proa. 1995. Introducció de Joseph Torné i Cubelli. Traducció de Teresa Pintó i Cornellana. pp. 72-94, capítulo III: «Tractat sobre l'única persona i les dues natures. Contra Eutiques y Nestorio», pp. 77-80.
- Boecio (2003). *Translatio Boethii. Isagoge* de Porfirio. Barcelona: Anthropos. Introducció, traducció, notas Juan José García Norro y Rogelio Rovira. Texto en griego, latín y castellano.
- Ibn Gabirol (1892). *Fons Vitae*, ed. C. Baeumker. En: (Baeumkers). BGPhM.
- Ibn Gabirol (1987). *La Fuente de la Vida*. Barcelona: Ríopiedras. Traducido por Federico de Castro y Fernández.
- Kant, E. (2016). *Fundamentación para la metafísica de las costumbres*. Madrid: Deloitte. Traductor A. García Moreno.
- Munk, S. (1927). *Mélanges de philosophie Juive et Arabe*. Paris: J. Vrin.
- Nietzsche, F. (1999). *Así hablaba Zaratustra*. Barcelona: Edicomunicación. Traductor Carlos Palazón.

- Platón (2000). “Protágoras”, en *Diálogos*. Madrid: Gredos. Traducido por J. Ruiz Calonge, E. Iñigo Lledó y C. García Gual. Vol. I.
- Platón (2000). “Hippias Mayor”, en *Diálogos*. Madrid: Gredos. Traducido por J. Ruiz Calonge, E. Iñigo Lledó y C. García Gual.
- Suárez, F. (1971). *De legibus*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Francisco de Vitoria. Edición crítica bilingüe por Luciano Pereña y la colaboración de E. Elorduy [et. al.].
- Tiphanius: *Declaratio ac definitio scholastica SS. Patrum Doctorisque Angelici de hypostasi et persona*.
- Tomás de Aquino (2010). *Summa Theologica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos – BAC-
- Ulpiano en Bevilacqua, N. (1586). *Corpus Iuris Civilis*. Institutiones. *Imp. Caes. Iustiniani Institutionum lib. IIII: dnotationibus ac notis doctiss. scriptoribus illustrati... Praeterea adiunximus Leges XII tab. explicatas Ulpiani tit. XXIX. Adnotatos Caii li. II Institutionum/studio et opera Ioannis Crispini Atre...* Taurini: apud haeredes Nic. Bevilacqua, 1586.
- Violante, S. (2016). “El deseo conciliatorio en Ramon Llull. De santos y de monstruos” en *Actas II Jornadas de Filosofía Medieval “Francis P. Kennedy”: Ramon Llull a setecientos años de su muerte*. Mar del Plata, EUDEM. ISBN 978-987-544-730-1. <http://jornadasfranciskennedy.blogspot.com.ar/>.
- Zeev Harvey, W. (2000). *Filosofía y poesía en Ibn Gabirol*. Anuario Filosófico, Navarra, vol. 33, nº 67, págs. 491 a 504.

Capítulo II

El origen de la justicia

Hume y el fideísmo de la naturaleza

Romina Pulley

El Proyecto de una Naturaleza Humana. El método experimental y el origen de la justicia.

Francis Hutchenson, amigo y mentor de Hume, le reprochó a este último que el tercer libro del *Tratado de la Naturaleza Humana*¹ carecía “de cierto celo por causa de la virtud”, a lo que Hume respondió:

Hay diferentes maneras de examinar la mente y el cuerpo. Uno puede considerarlos como anatomista o como pintor; o bien describir sus más secretos resortes y principios, o bien describir la gracia y belleza de sus acciones. Me imagino que es imposible conjugar estos dos puntos de vista (Hume, 1969:32)

Con esto Hume buscaba mostrar a Hutchenson que su proyecto, el proyecto de una ciencia del hombre, no perseguía sólo describir la “gracia y la belleza” del accionar humano, sino hacer explícitos aquellos principios generales que rigen la vida del hombre. Él se consideraba a sí mismo un “anatomista” y no un pintor; debía explicar los fenómenos relativos al hombre apelando, pues, a principios generales que son descubiertos por y en la experiencia. En

¹Hume, D.: *A Treatise of Human Nature*. Las referencias al *Tratado* se abrevian en el cuerpo del texto como “T” seguido de número de libro, parte, sección y párrafo. En caso de cita, se añadirá número de página de la clásica edición Selby-Bigge.

efecto, Hume se propuso en el *Tratado*, establecer una ciencia de la naturaleza humana, una teoría completamente general acerca del hombre, que explique por qué los seres humanos piensan, actúan, perciben, sienten de la forma en que lo hacen.

Esta ciencia no debía regirse por otro método que el experimental, lo cual equivalía a aceptar sólo las conclusiones apoyadas por la experiencia. De ahí que para descubrir los principios que rigen el pensamiento y la acción de los hombres, es necesario, para Hume, observarlos en variadas circunstancias y confrontar esas conclusiones con otros hechos observables. Pero no sólo esto, dado que los asuntos morales (referidos a la acción y los sentimientos humanos) cuentan con la desventaja de no poder ser examinados a partir de experimentos, como sucede en la ciencia natural, Hume piensa que la única manera de observar la conducta humana es observarse a uno mismo, aunque acepta que la introspección no es un método confiable (Cf. T, xxiii). La solución, entonces, es una combinación de la auto-observación y la consideración de los actos de la vida humana, “tomarlos tal como aparecen en el común curso del mundo” (T, ibídem), observar el comportamiento de los hombres “en compañía, en sus negocios y sus placeres”.

Esto resulta relevante debido a que, cuando se trata de la justicia, Hume combina su versión del método experimental con otro método histórico y evolutivo. Presenta, tanto en el *Tratado* como en la *Investigación sobre los principios de la moral*², (los textos donde se explaya acerca del origen y cualidad de la justicia), casos hipotéticos para mostrar cuáles son las condiciones que facilitan el surgimiento de la justicia como institución. Es decir, combina

²Hume, D.: *Investigación sobre los principios de la moral*. En adelante, IPM seguido del número de página, en el cuerpo del texto.

hipótesis sobre casos imaginarios con casos reales que ilustran circunstancias de la vida humana y la disponibilidad de recursos naturales, por ejemplo. De este modo, Hume no pretende explicar que la justicia es útil a la sociedad en general, lo cual es obvio, sino que “la utilidad pública es el *único*³ origen de la justicia” (IPM, 121) y que incluso “la reflexión sobre las consecuencias beneficiosas de esta virtud son el *único* fundamento de su mérito” (Ibídem) Pero esto es sólo una pieza del rompecabezas: además de este método experimental, hipotético e histórico (pues marca diferentes estadios en el desarrollo de las sociedades humanas que llevan al surgimiento de la justicia), Hume busca establecer las condiciones de posibilidad de la justicia, que, aunque contingentes en sus comienzos, se vuelven necesarias una vez constituida la sociedad. Es decir, logra derivar validez a partir de la facticidad mediante la construcción social de normas fundamentales. Esta explicación no es simplemente histórica sino también filosófica y adquiere su forma en el contexto de la naturaleza humana. En efecto, además de las cuestiones relativas a la utilidad de la justicia (tema expuesto sobre todo en la *Investigación*, texto posterior al *Tratado*), Hume se concentra en explicar cómo ella, que es una virtud artificial, se deriva, sin embargo, de la propia naturaleza humana, es decir, cómo la justicia surge de *nuestra* naturaleza. En eso consiste el fideísmo de la naturaleza: Hume pretende mostrar que la moralidad es expresión de esa naturaleza humana y que la justicia debe ser explicada como parte del hecho natural de la razón.

Por ello, para mostrar los recovecos de la argumentación humeana y armar ese rompecabezas, que incluye condiciones subjetivas y objetivas, debemos comenzar por explicar qué son las virtudes naturales y artificiales.

³Las cursivas son de Hume.

Virtudes naturales y virtudes artificiales

Las condiciones empíricas de la justicia

El término “natural” es ambiguo en la filosofía de Hume, encontramos que lo utiliza en varios sentidos diferentes conforme el contexto y el argumento. Sin embargo, pueden trazarse tres sentidos relevantes. El primero de ellos es el de “natural” como opuesto a milagroso y en ese caso, todas las virtudes (en tanto disposiciones o “principios” de la mente) son naturales. El segundo sentido hace referencia a lo contrario de inusual en cuyo caso las virtudes son “innaturales”. Pero es el tercer sentido el que nos interesa: “natural” también se opone a artificio. Existen virtudes que son naturales, como la generosidad, por ejemplo y que forman parte esencial de la naturaleza humana, es decir, acompañan invariablemente la experiencia⁴. Hume se refiere a ellas como rasgos inherentes u originales del hombre, son pasiones específicas que siempre motivan conductas específicas y producen placer cada vez que operan.

En contraste, las virtudes artificiales (como la justicia o la promesa), aunque se derivan de, y son consistentes con la naturaleza del hombre, son el producto de la inventiva humana. No se trata de rasgos naturales, en el sentido de originales, y no siempre motivan el comportamiento humano. De hecho, por ejemplo, la justicia, según Hume, sería desconocida para humanos viviendo en un estado de naturaleza. Se trata de virtudes que implican, a diferencia de las naturales, designio e intención, juicio y entendimiento. Son obra de la razón en el sentido de que el entendimiento proporciona un remedio a una situación que la naturaleza humana, siempre pasional y parcial, no puede resolver por sí sola, como es el caso de la avaricia por las posesiones ajenas, por ejemplo: “La na-

⁴Hume tematiza las virtudes naturales luego de dedicarse a las virtudes artificiales de la justicia y la promesa, en T, 3. 3.

turalidad proporciona un remedio en el juicio y en el entendimiento para lo que resulta irregular e inconveniente en las afecciones” (T, 3. 2. 2.9).

Ahora bien, ¿en qué sentido la justicia es una virtud artificial? En el sentido de que no se trata de un rasgo inherente a la naturaleza humana, sino que surge “gracias a un artificio o proyecto debido a las circunstancias y necesidades de los hombres” (T, 3.2.1.1). Esto significa dos cosas: por un lado, tenemos las condiciones propias del hombre, sus pasiones y deseos, que conforman las circunstancias subjetivas del origen de la justicia. Existen principios naturales que parecen tender a la sociabilización como, por ejemplo, la atracción entre los sexos o el afecto por los hijos, en tanto ayudan a la conformación de las comunidades. Pero también existen “otras peculiaridades en nuestro temperamento natural (...) que resultan altamente inconvenientes y aún contrarias” (T, 3.2.2. 5) a la unión necesaria para conformar una sociedad. Entre estas “peculiaridades” se encuentra el auto-interés o egoísmo (*selfishness*). Sin embargo, es preciso remarcar que este egoísmo no se reduce al simple amor o interés de la persona por sí misma, sino que incluye la generosidad y el cuidado hacia el círculo afectivo más cercano. Esto significa que en nuestra estructura mental la atención más intensa gira alrededor de nosotros y de nuestro círculo íntimo: familia, amigos cercanos, lo que constituye aquello que nos importa. Esta generosidad o benevolencia limitada, al tiempo que es una afección noble, nos aleja de convertirnos en “hombres aptos para formar grandes comunidades” (T, 3.2.2.6) y es tan anti-social como el egoísmo más mezquino. Es decir, el amor por la familia no se extiende naturalmente hacia los extraños y las personas que nos son indiferentes y, en el mejor de los casos, se debilita a medida que se amplía el círculo íntimo. Somos naturalmente parciales y pretender disminuir esta parcialidad a partir de razonamientos, por ejemplo, es ir en contra de nuestra

naturaleza y constituye una empresa perdida. Además, esta generosidad limitada se combina con “el ansia de adquirir bienes y posesiones para nosotros y nuestros amigos más cercanos” (T, 3.2.2.12), la cual es destructora de la sociedad.

Por otro lado, tenemos las circunstancias objetivas o externas del origen de la justicia, las cuales hacen referencia a las condiciones necesarias para la subsistencia de los hombres. La especie humana, tal como en el mito de Prometeo, ha sido desfavorecida en cuanto a “los limitados medios” (T, 3.2.2.2) que la naturaleza le proporciona para la satisfacción de sus necesidades. En el hombre, dice Hume, es posible observar “la conjunción antinatural de necesidad y debilidad” (Ibídem), nuestra constitución física nos obliga a suplir sus defectos y esto sólo puede hacerse por medio de la sociedad, la cual compensa nuestras debilidades y nos otorga “fuerza, capacidad y seguridad adicionales” (T, 3.2.2.3) A esto Hume agrega que el hombre puede poseer tres tipos diferentes de bienes: “la satisfacción interna de nuestra mente” (es decir, los placeres espirituales), las ventajas externas de nuestro cuerpo (esto es, la fortaleza física y las habilidades y capacidades corporales) y, por último, el goce de “posesiones adquiridas por nuestra laboriosidad o fortuna”⁵ (T, 3.2.2.7), es decir, los bienes externos que se caracterizan por satisfacer las necesidades básicas de los hombres, ser transferibles y escasos (excepto en el caso del agua y el aire). Estas

⁵Aunque no es el tema que nos ocupa ahora, cabe aclarar que para Hume la propiedad puede ser adquirida de diversas maneras (y no sólo a través del trabajo, como en el caso de Locke, por ejemplo), las cuales incluyen: ocupación, la prescripción, la accesión, y la sucesión. En todas ellas, el goce de la propiedad está relacionado con alguno de los principios cognitivos de asociación. Cf. Costa, Margarita (1997) *Propiedad y justicia en Hume*, en *Teorías filosóficas de la propiedad* (comps. Margarita Costa y Esteban Mizrahi), Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC, pp. 83-85.

últimas dos características cobran suma importancia en el establecimiento de la sociedad y el origen de la justicia debido a que son bienes que pueden ser expuestos a la violencia de otros hombres, es decir, pueden ser arrebatados “sin sufrir merma o alteración”⁶

⁶ En el caso de los bienes del cuerpo, Hume considera que la fortaleza o las habilidades corporales pueden ser arrebatadas pero que eso no representaría ventaja alguna para quien nos prive de ellas, como sí sucede con los bienes externos. Hume no parece tener en mente casos en los que el propio cuerpo del agente es considerado una mercancía, como en la trata de personas o el tráfico de órganos, lo cual abre todo un ámbito de pensamiento para reflexionar acerca de la aplicabilidad de las condiciones de justicia humanas. Claro que sería anacrónico esperar que Hume analice un fenómeno tal como el tráfico de órganos, pero, ¿qué sucede en el caso de la trata de personas? Probablemente Hume no considere la esclavitud como un caso especial de trata y su concepción de la libertad se refiere a otros aspectos de la vida del hombre, tales como la toma de decisiones y el determinismo. Los bienes materiales (que pueden ser transferidos sin merma alguna), en el contexto de la filosofía humeana dedicada al tema de la propiedad, son el objeto *directo* de la justicia y no así los bienes corporales a pesar de que, obviamente, los individuos pueden sufrir daños en su integridad física que redunden en una ventaja para otros. Como señala Páll Ardal: “Hume no menciona el hecho obvio de que podemos sentirnos tentados a dañar a otro en sus ventajas físicas, a fin de incapacitarlo para adquirir o defender bienes que deseamos” (Ardal, 1989: 176). En una situación tal, una acción como esa ha de ser penalizada por parte de quien administra la justicia pero, para Hume, no resulta esencial a la hora de explicar las condiciones para el establecimiento de las leyes o reglas de la propiedad. En cualquier caso, resulta desconcertante que Hume no dedicara más tiempo a la reflexión acerca de la relación entre los bienes corporales y el origen y naturaleza de la justicia. Este desconcierto proviene del hecho de que Hume conocía el fenómeno de la esclavitud en tanto la utilización del cuerpo de un individuo en favor de otro que recibía el fruto de su trabajo y se refuerza si se considera que el tema sí había sido tratado por filósofos contractualistas como Hobbes y Locke. Cabe, sin embargo, otra interpretación: Hume estaría pensando que no es posible adquirir las capacidades de otro sólo por incapacitarlo, es decir, Hume considera

(Ibídem), lo que los hace inestables y nunca existen en cantidades suficientes para satisfacer las necesidades de cada uno. El fomento de tales bienes, dice Hume, “constituye la ventaja principal de la sociedad” (Ibídem) pues compensa nuestras debilidades naturales, pero al mismo tiempo, la inestabilidad de la posesión de los bienes externos y su escasez colaboran en impedir el vínculo social, sobre todo a gran escala.

Con estas consideraciones, Hume establece, entonces, las circunstancias empíricas (subjetivas y objetivas) que posibilitan y exigen el surgimiento de la justicia y sus condiciones de aplicación. En un contexto natural en el que no hubiera escasez de bienes o en el que, por el contrario, hubiera una falta extrema de tales bienes, la justicia no tendría sentido, sería inútil. Supongamos que

la naturaleza ha concedido a la raza humana tal abundancia profusa de todas las comodidades externas que (...) todo individuo se encontrase provisto por completo de cualquier cosa que sus más voraces apetitos pudieran querer o que su imaginación exuberante pudiera desear o apetecer (...) Parece evidente que en un estado tan feliz todas las virtudes sociales [las virtudes que aunque dependan de los sentimientos naturales están condicionadas por la cultura, como es el caso de la benevolencia] florecerían (...) pero nunca se habría soñado con la virtud cauta y celosa de la justicia. ¿Con qué propósito hacer una partición de bienes allí donde cada uno tiene más que suficiente? (IPM, 121-122).

En el caso de una hambruna generalizada, donde una sociedad careciera de todo lo más necesario de modo que nada “pudiese impedir que la mayoría pereciera, ni que todos padecieran la miseria más extrema” (IPM, 124) los motivos de la necesidad y la auto-

esas capacidades encarnadas en un cuerpo y no tematiza la cuestión de ese cuerpo considerado un medio. En ese sentido, la esclavitud no sería un tema pertinente en la argumentación humeana.

conservación se volverían absolutos y reemplazarían a las reglas de la justicia:

¿Es un delito, luego de un naufragio, tomar cualquier medio o instrumento de salvación del que se pueda echar mano sin atender a las limitaciones previas de la propiedad? (...) cuando la sociedad está a punto de perecer por necesidad extrema ningún mal mayor puede ser temido por su violencia e injusticia y a todo hombre le está permitido cuidarse por sí mismo por todos los medios que la prudencia pueda dictar o la humanidad permitir (IPM, 125-126).

Esto significa que no habría criterios de justicia que trasciendan los contextos que los hacen útiles y determinables. A esto se agrega la condición propia de la naturaleza humana que mencionamos antes: el egoísmo (o preocupación por uno mismo y su círculo inmediato) y la generosidad limitada. Si los hombres fueran naturalmente mucho más benevolentes, bondadosos y altruistas y estuvieran dispuestos a entregar todos sus bienes al prójimo, la justicia sería también en ese caso, algo inútil. Si las sociedades se limitaran a comunidades íntimas, como el matrimonio o la familia, no tendría sentido la distinción entre “*lo mío y lo tuyo*” (T, 3.2.2.17).

Como puede verse, al establecer las condiciones que darán origen a la justicia, Hume asocia a esta última con la propiedad y por eso tiene como fin garantizar la estabilidad de la posesión de los bienes necesarios para la subsistencia de los hombres y, con esto, garantizar la cohesión social (que luego se cristalizará en el derecho positivo). En este sentido, Hume hace explícita una paradoja en el corazón mismo de la sociedad: su formación permite a los individuos compensar sus limitaciones naturales para conseguir los bienes que necesitan y expande el rango de sus posesiones, pero a su vez esta expansión incrementa también la avaricia, lo que aumenta la inestabilidad de la propiedad. La justicia, entonces, aparece como una virtud artificial, un artificio que, aunque no proviene

originalmente de la naturaleza humana, actúa como un remedio que la razón propone para garantizar la estabilidad de las posesiones que pueden ser arrebatadas. Se vuelve, en tal sentido, natural, en cuanto hace posible y acompaña la vida humana garantizándole la posesión de los bienes de los que depende. Sin embargo, hay que notar que Hume invierte la relación presupuesta en la definición clásica de justicia considerada como “*la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno lo que le es debido*”⁷ (T, 3.2.6.2), es decir, pensada como la adecuada distribución de la propiedad. En efecto, para Hume la noción de propiedad depende del concepto de justicia (y no a la inversa) a causa de que solamente a través del modo en que son establecidas las convenciones de la justicia se vuelve inteligible la noción de propiedad, es decir, es la justicia la que da sentido a las expresiones “*mío*” y “*tuyo*”.

Esto trae a colación una característica particular de la noción de justicia en Hume, a saber, la de ser una *convención*, una regla, y en esto nos concentraremos en lo que sigue.

La justicia como artificio y convención

El fideísmo de la naturaleza

Una vez establecido que la justicia tiene su sino en ser útil para estabilizar la propiedad y con esto, hacer posible la vida en sociedad, Hume se concentra en explicar el modo concreto en que surge la idea de justicia y aborda esta cuestión relevante en el *Tra-tado*⁸.

En el desarrollo de los grupos humanos, comenzando con la familia, los hombres aprenden que el remedio para los inconvenientes generados en las circunstancias naturales y en su parcial e

⁷Las cursivas son de Hume.

⁸Mientras que se ocupa de la aplicación de las reglas de la justicia en la *Investigación de los Principios de la Moral* (IPM, 134 ss.).

incultivada moralidad, no se encuentra tanto en la naturaleza de manera directa como en el artificio. Esto es, “la naturaleza proporciona un remedio en el juicio y el entendimiento para lo que hay de irregular e inconveniente en los afectos” (T, 3.2.2.9), la justicia es un modo indirecto por el que la naturaleza humana nos ayuda a restringir el auto-interés que podría derivar en el ansia por los bienes ajenos, la pérdida de los bienes externos y la disolución de los lazos sociales. Como se trata de una pasión, no puede ser refrenado sino por otra pasión (y nunca por la mera razón) y la benevolencia hacia los extraños –principal candidato a cumplir la función de freno para el auto-interés– es un principio natural pero demasiado débil para “contrarrestar el deseo de ganancia (...) e impedir que [los hombres] arrebatan las posesiones de los demás” (T, 3.2.2.13). La única pasión que puede controlar el auto-interés es el auto-interés mismo pues esta pasión “se satisface mucho mejor restringiéndola que dejándola en libertad” (Ibídem). Esto sucede porque, a diferencia, por ejemplo, del estado de naturaleza hobbesiano, los individuos no están aislados, forman parte desde su nacimiento de una comunidad familiar en la cual los padres están unidos por el apetito sexual y el interés por la prole (T, 3.2.2.4) y esta aprende las ventajas que pueden obtenerse de la vida social y se conforma gradualmente para ella. Es decir, se trata de una sociabilidad aprendida que oficia de base para las reglas o convenciones de la justicia. Una vez adquirido el compromiso con la sociedad, se observa que el principal disturbio proviene de la inestabilidad de los bienes externos y el hombre busca remedio a esto a través de una *convención* básica que no es contraria al auto-interés sino a su impetuosidad o irracionalidad.

La convención es un “sentimiento general de interés común” (T, 3.2.2.10): los miembros del cuerpo social se comunican este sentimiento y los induce a regular su conducta. Cada individuo nota que permitir a otra persona gozar de la posesión de sus bienes redundará en su propio provecho pues esa persona actuará de la

misma forma con él. “También el otro advierte que una regulación similar de su conducta le reportará un interés similar” (Ibíd.) Con esto, el auto-interés se restringe en favor del propio auto-interés y, a su vez, en favor de la sociedad.

Esta idea de convención o mutuo acuerdo involucra dos aspectos⁹. Por empezar, el contenido, pues una convención contiene una regla. El otro aspecto viene dado por la conciencia compartida de ese interés común, es un sentimiento expresado mutuamente, todos los interesados deben reconocerlo y esto hace que regulen su conducta conforme la regla. Al mismo tiempo, la convención expresa la idea de reciprocidad, pues cada individuo permite a los otros gozar de la posesión de sus bienes siempre que los demás se comporten de igual manera con él. Esto significa que las convenciones involucran situaciones donde “las acciones de cada uno de nosotros tienen referencia a las del otro” (T, 3.2.210). Los individuos son, entonces, agentes estratégicamente racionales¹⁰ y tienen la capacidad de entender que las decisiones a menudo dependen de las elecciones de otros. Estos agentes forman parte de las convenciones sí, y sólo sí:

- A. Cada agente cree que el otro actuará de modo estratégicamente racional.
- B. Cada agente cree que la *mutua* abstención de las posesiones ajenas promueve el interés individual.
- C. Cada agente cree que *los otros* creen que esta práctica promueve el interés individual.

⁹En esta interpretación sigo parcialmente a Rawls. Cf. Rawls, J. (2001). Para un análisis detallado acerca de la influencia de Hume en la filosofía de J. Rawls: Flax, Javier (2012).

¹⁰Y en esto vuelve a mostrarse la calidad de artificio de la justicia: se trata de una creación o proyecto con designio e intención, guiado por el juicio y el entendimiento.

D. Las creencias en A-C producen regularidad en el comportamiento y estabilidad de las posesiones.

Esto implica que el interés común es de conocimiento público, lo mismo que la regla (en el caso de la justicia, abstenerse de la propiedad ajena) y que todos (o casi todos) se adhieren a ella. Es decir, para que exista la convención, la regla debe ser seguida *realmente*. Además, la conducta, en líneas generales, es el resultado de acciones interdependientes, basadas en expectativas compartidas y públicamente confirmadas y esto supone que cualquier transgresión será juzgada en virtud de los inconvenientes que sufriría la sociedad. Como dice Hume, “en la expectativa de que esto se cumpla está la base de nuestra moderación y abstinencia” (T, 3.2.2.10)

Una vez conseguida la estabilidad de las posesiones “surgen inmediatamente las ideas de justicia e injusticia, como también las de *propiedad, derecho y obligación*” (T, 3.2.2.11)¹¹. La propiedad está constituida por los bienes cuya posesión fue garantizada por las leyes de la justicia, por las convenciones. De ahí que el “origen de la justicia explica el de la propiedad. Es el mismo artificio el que da lugar a ambas virtudes” (Ibídem). Estas reglas, estas convenciones, son constitutivas: dicen en qué consisten la justicia y la propiedad y reglan la conducta de los individuos. Son contingentes en cuanto a su origen pero al mismo tiempo son necesarias en tanto son condiciones de posibilidad de la formulación de juicios relativos a acciones justas e injustas. Permiten asimismo ajustes progresivos, adecuaciones a las diferentes circunstancias sociales que hacen útil y necesaria la justicia, pero, a pesar de ser corregibles, aportan estabilidad a la vida social:

No menos se derivan de las convenciones humanas la regla de la estabilidad en la posesión, por surgir gradualmente e ir adqui-

¹¹Las cursivas son de Hume.

riendo fuerza mediante una lenta progresión y porque experimentamos rápidamente los inconvenientes que resultan de transgredirlas. (Ibídem).

Con el tiempo, y gracias a las convenciones o reglas de la justicia, el auto-interés y la generosidad limitada de los individuos, se convierten en una *obligación natural* hacia la justicia y a partir de esto es posible mostrar el fundamento de la obligación moral hacia ella, es decir, mostrar cómo surge el sentido de lo justo y lo injusto o por qué suponemos que el actuar de acuerdo a las reglas de la justicia es una cuestión moral. En relación con esto Hume nos dice que, en las sociedades a gran escala y con el paso del tiempo, la obligación natural, la conveniencia de respetar la regla, fracasa como motivación y esto puede llevar a los individuos a perder de vista el interés por conservar las convenciones. Pero agrega que, aún en estas circunstancias, el hombre no olvida el daño sufrido por la injusticia de los demás, no importa qué tan lejos de él se encuentren esas personas: la injusticia continúa desagradando. Esto se debe sólo a que consideramos la injusticia dañina para el tejido social y este displacer frente a un acto injusto surge de la *simpatía* pues a través de ella “participamos del malestar del afectado” (T, 3.2.2.24). Y, como lo que produce malestar en las acciones es denominado vicio y lo que produce placer se llama virtud, Hume sostiene que anexamos la idea de virtud al cumplimiento de las reglas y de vicio al desasosiego causado por la injusticia. Esto significa que la simpatía actúa como un puente que permite el paso de la obligación natural a la moral. De ahí que Hume resume su posición del siguiente modo: “El *interés* por uno mismo es el motivo originario del *establecimiento de la justicia*, pero la simpatía por el *interés público* es la fuente de la aprobación *moral* que acompaña a esa virtud” (T, 3.2.2.24). La simpatía por el interés público es débil para controlar nuestras pasiones, pero tiene fuerza suficiente para influir en nosotros, originar los sentimientos de aprobación

o censura y distinguir moralmente entre lo correcto y lo incorrecto. Esto significa que es posible, en el contexto de la filosofía humeana, derivar el “debe” del “es”, pero no a partir de una facticidad cualquiera, sino de determinados hechos institucionales, mediados por reglas constitutivas propias del juego social.

Hay que agregar a esto, como una pieza más del rompecabezas, la cuestión de la *utilidad pública* de la justicia como un elemento que refuerza la obligación moral. Por un lado, las reglas de equidad dependen del estado concreto en que los hombres se encuentran y su origen y existencia surgen de la utilidad que tiene su cumplimiento de modo que, si se modifica alguna circunstancia social, por ejemplo “si hay abundancia o necesidad extrema” (IPM, 128) o si la naturaleza del hombre se volviera perfectamente moderada o completamente rapaz, la justicia se convertiría en algo inútil y, con esto, se suspendería “la obligación [moral] que el género humano tiene respecto de ella” (Ibídem). Por otro lado, la utilidad de la justicia (que se evidencia en el hecho de que esta última es necesaria para mantener los lazos sociales) tiene la energía suficiente, dice Hume, para dominar nuestros sentimientos y, por lo tanto

...tiene que ser la fuente de una parte considerable del mérito atribuido a la humanidad, a la benevolencia, a la amistad, al espíritu público (...) así como es la única fuente de aprobación moral que se otorga a la fidelidad, a la justicia, a la veracidad, a la integridad y a otras cualidades y principios que son estimables y útiles (Ibíd., 149).

Es decir, esas virtudes sociales (aquellos “hábitos o principios que promueven el orden de la sociedad” IPM, 165) tienen, como fuente de su mérito, la utilidad pública, la cual parece apuntar a los intereses generales y a las necesidades de la sociedad. La utilidad se asocia al bien común y la justicia, entonces, se establece como

una institución que satisface las demandas sociales cuando responde al interés de todos, al menos a largo plazo. Puede suceder que un “determinado acto de justicia [sea] contrario muchas veces al *interés público*¹²” (T, 3. 2.2. 22) o privado: un acto concreto de justicia puede resultar perjudicial para el individuo que lo lleva a cabo o para el conjunto de la población, admite Hume.

Pero, a pesar de eso, el plan general de la justicia considerada en conjunto es “altamente favorable; de hecho, es absolutamente necesario, tanto para la subsistencia de la sociedad como para el bienestar del individuo” (Ibídem). Esto significa que cualquier perjuicio momentáneo se compensa, a largo plazo, siguiendo la regla, pues establece el orden en la sociedad. Más allá de las consecuencias de un acto singular de justicia llevado a cabo por un individuo (las cuales pueden ser desfavorables tanto para ese individuo como para el grupo social), una vez que los hombres han experimentado los beneficios de esta institución para el conjunto de la población, difícilmente desean volver a esa “condición salvaje y solitaria” (Ibídem) que implica la disolución social originada en la eliminación de la regla de equidad. Para Hume, entonces, es posible la cooperación y la construcción de confianza a partir del “ensayo y error” y, en especial, cuando cada miembro de la sociedad advierte que los demás comparten su interés por el mantenimiento de la condición de justicia, de la regla:

...cada uno lo comunica a los que le rodean, junto con la resolución que ha tomado de regular sus acciones por él, a condición de que los demás hagan lo propio (...) y así se va estableciendo la justicia misma por una especie de convención o acuerdo, esto es, por el sentimiento de interés que se supone común a todos (Ibídem).

¹²Las cursivas son de Hume.

Dado que, tomado aisladamente, un acto de justicia puede resultar pernicioso, sólo si supongo que los demás también actuarán justamente puedo “verme inducido a aceptar esa virtud”, es decir, puedo considerarla agradable, deseable solamente porque la considero socialmente útil. La simpatía por el interés público es la fuente, sostiene Hume, “de la aprobación moral que acompaña a esa virtud” (T, 3.2.2.24).

En ese sentido, la justicia es, para Hume, un artificio, una conexión indirecta entre la naturaleza humana y la sociedad civil. Se trata de un producto del hombre tendiente a poner remedio a una situación originada por sus propios principios naturales, siempre erráticos, pasionales, incluso inconsistentes y ciegos y, en tal sentido, irracionales. Pero al mismo tiempo, no existe una virtud más natural que la justicia porque es una invención obvia y absolutamente necesaria para el hombre. La naturaleza es contingente y no responde a ningún tipo de subestancialización, pero la especie humana es “inventiva” (T, 3.1.9), adaptable, progresa en sus sentimientos haciendo posible ampliar el círculo de interés, incluso hacia otras especies siempre a través de artificios que toman la forma de convenciones. Y esas reglas de la justicia, aunque artificiales en su origen, no son arbitrarias y merecen ser llamadas “leyes naturales” (Ibídem) en tanto son inseparables de nuestra especie.

La justicia no es, como sucede con el apego a los hijos, el hambre, la sed, la indignación, etc., un instinto original, implantado en nosotros por la naturaleza con el propósito de facilitarnos la vida en comunidad. Si fuera un instinto original sería simple y no dependería de cada contexto socio-cultural, es decir, de las circunstancias que rodean la constitución de cada grupo social (escasez de bienes, por ejemplo). Las palabras “justicia”, “propiedad”, “herencia”, “contrato”, “representan ideas infinitamente complejas” (IPM, 147) que no podrían ser adoptadas directamente por la naturaleza a través de instintos simples. Todas estas instituciones

surgen de las necesidades sociales y por lo tanto deben ser mediadas por artificios que las satisfagan y cambian conforme se modifican las circunstancias en que se originan. Por otro lado, si los hombres persiguieran el interés público instintivamente, nunca se habrían puesto restricciones mutuas a través de reglas, las cuales son, por lo tanto, artificiales “y persiguen su fin de modo oblicuo e indirecto” (T, 3.2.2. 21).

Y, sin embargo, a pesar de no ser un instinto original, la justicia se vuelve imprescindible para el hombre; no podría explicarse la vida social sin ella o incluso la supervivencia de la especie en grupos a gran escala. Aunque no surge directamente de ella, se deriva oblicuamente de nuestra naturaleza y ese es el corazón del fideísmo naturalista de Hume. La justicia no se reduce a premisas auto-evidentes ni surge de principios; se justifica a partir de distintas consideraciones (relativas a la naturaleza del hombre y a las circunstancias especiales en las que se encuentra, tanto individuales como sociales) que se prestan mutuo apoyo y se ajustan en una perspectiva coherente.

Con esta reconstrucción del argumento humeano acerca del origen de la justicia buscamos exponer los periplos por los que la naturaleza humana deviene regularidad social y obligación moral. Hume intentó explicar de qué modo la justicia, no siendo original de nuestra naturaleza y aún más, no siendo producto de la mera razón, se impone como artificio y al mismo tiempo se explica sólo teniendo en cuenta nuestra naturaleza, nuestro lugar en el mundo y nuestra relación con la comunidad. Con esta explicación Hume no sólo apuntó a los secretos resortes de la mente como lo haría un anatomista, sino también, al deshilvanar los tenues hilos que unen al hombre con la sociedad, describió la complejidad, la gracia y la belleza de esa especie humana inventiva y pasional lo mismo que un pintor. Tal vez Hume se equivocara en eso, tal vez no fueran, después de todo, dos miradas incompatibles.

Bibliografía

- Ardal, P. S (1989). *Passion and value in Hume's Trataise*, Edimburgh: Edimburgh University Press.
- Costa, M. (1997). Propiedad y justicia en Hume. Comps. Margarita Costa y Esteban Mizrahi: *Teorías filosóficas de la propiedad*, Buenos Aires, pp. 81-94. Oficina de publicaciones del CBC.
- Flax, J. (2012). La influencia metodológica de Hume en la teoría de la justicia de Rawls. Comps. Sebastián Torres y Julia Smola: *Lecturas contemporáneas de la filosofía política clásica y moderna*, Los Polvorines, pp.39-60, UNGS.
- Hume, D. (1969). *The Letters of David Hume*. Comp. J.Y.T. Grieg, Oxford University Press, vol.1.
- (2000). *A Treatise of Human Nature*, ed. Norton D.F. & Norton, M.J., Oxford. Las referencias al *Tratado* se abrevian en el cuerpo del texto como "T" seguido de número de libro, parte, sección y párrafo. En caso de cita, se añadirá número de página de la clásica edición Selby-Bigge
- (2015). *Investigación sobre los principios de la moral* (Traducción, estudio introductorio y notas de Marcelo Mendoza Hurtado). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes-Prometeo. En adelante, IPM seguido del número de página, en el cuerpo del texto.
- Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo III

Pasado traumático y redescrición visual y escrita de la experiencia

Marianne Hirsch y Hayden White

Omar Murad

Introducción

Dada la temática general de este libro, el presente trabajo requiere de algunas aclaraciones. Nuestro escrito no versa específicamente sobre la justicia, aunque de un modo indirecto el tema esté presente en él. Nos concentramos en la redescrición del pasado en sus modalidades visual y escrita. Asumimos que ésta es la antesala necesaria de cualquier reclamo de justicia respecto de crímenes de lesa humanidad y otras atrocidades cometidas en el pasado reciente. Es preciso considerar la “redescrición” como algo más que un recurso retórico. Es un procedimiento irrenunciable no sólo para visibilizar públicamente aspectos traumáticos o límite de la experiencia del pasado reciente, sino también para la elaboración de las patologías de individuos singulares y colectivos afectados por las experiencias de marras.

Analizamos dos maneras distintas pero afines de considerar la transmisión de experiencias, sean o no traumáticas. Por “experiencias traumáticas” nos referimos a aquellas experiencias que un agente ha vivenciado en el pasado y que se repiten en su presente sin poder ser asimiladas, o en términos psicoanalíticos, elaboradas. Su característica principal es, pues, su iteración y su resistencia a ser dotadas de significado (Bal, 1999 y Caruth, 1995). Estas experiencias funcionan en la memoria colectiva de un modo similar a

la manera en que funcionan en la psique individual. Nuestro enfoque rescata los procedimientos poéticos, tropológicos y figurativos, necesariamente presentes en cualquier transmisión de la experiencia. Para ello tomamos dos ejemplos. Primero analizamos el concepto de “posmemoria” con el fin de ejemplificar la transmisión de la experiencia vicaria. Luego nos concentramos en el análisis que Hayden White realiza sobre un fragmento de *Si esto es un hombre* de Primo Levi. Aquí el estudio ejemplifica la transmisión de la experiencia individual a partir de la descripción de un tipo ejemplar de sobreviviente de los campos de exterminio nazi. En ambos casos nuestro objetivo es analizar el modo en que la experiencia es investida simbólicamente con valores a partir del uso del lenguaje verbal y visual. Esto permite transmitir junto con la información fáctica la particular perspectiva de los agentes individuales y colectivos, que resulta ser la antesala de cualquier elaboración terapéutica o políticamente significativa.

Asumimos dos supuestos: 1) toda transmisión de la experiencia, traumática y no traumática, supone el uso de figuras y tropos; 2) dicha transmisión se sirve del acervo de figuras y conceptos disponibles en la dotación cultural de pertenencia de los agentes y son susceptibles de ser utilizadas creativamente. Aunque este uso hace posible la agencia en el presente de ciertos tramos de la experiencia del pasado considerados como “traumáticos”, sin embargo, nada asegura que ésta sea terapéutica o políticamente relevante.

Posmemoria

En el campo de estudios denominado *Memory Studies* el concepto de “pos-memoria” elaborado por Marianne Hirsch se presenta como especialmente útil cuando se trata de analizar las relaciones trans- e intergeneracionales de transmisión experiencias

traumáticas¹. Este concepto acuñado para dar cuenta de los modos en que la memoria es transmitida entre los sobrevivientes del Holocausto y las generaciones que los preceden ha tenido una productiva recepción por fuera de este caso particular, aplicándose a experiencias traumáticas diversas que plantean similares problemas en cuanto a su comunicación trans- e intergeneracional. En nuestro país, por ejemplo, es intensamente utilizado en los estudios sobre los modos de construcción de la memoria de hijos de desaparecidos y hasta el momento ha sido objeto de varios debates². En uno de sus últimos trabajos al respecto, Hirsch define el término de la siguiente manera:

Posmemoria describe la relación que la generación posterior a aquellos quienes presenciaron el trauma cultural o colectivo carga con las experiencias de aquellos que vinieron antes, experiencias que ellos “recuerdan” sólo por medio de relatos, imágenes y comportamientos en medio de los cuales crecieron. Pero esas experiencias les fueron transmitidas tan profunda y afectivamente que parecen constituir sus memorias por derecho propio. La conexión de la posmemoria con el pasado no está realmente

¹ Para una reconstrucción de este reciente campo de estudios ver Traverso, E. (2011); Klein, K.L. (2000).

² Por ejemplo, en el breve debate entablado por Cecilia Macón y Martin Kohan a propósito de una reseña de la película *Los rubios* publicada por este último, Macón, C. “Los rubios o del trauma como presencia”. *Punto de vista* 80, Buenos Aires, 2004, pp. 44-47; Kohan, M. “La apariencia celebrada”, *Punto de vista* 78, Buenos Aires, 2004, 24-30 y “Una crítica en general y una película en particular”. *Punto de vista* 80, Buenos Aires, 2004, 47-48; También Sarlo critica el concepto de “posmemoria” en Sarlo, B.: *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión: Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Especialmente capítulo 5: “Posmemoria, reconstrucciones”, pp. 125-158).

mediada por recuerdos sino por una investidura imaginativa, proyección y creación (Nuestra traducción)³.

Este concepto permite identificar antes que nada los problemas que surgen de la experiencia traumática y su transmisión entre generaciones. Implica una sofisticada noción de “experiencia” que no supone la relación directa con lo experimentado, sino una experiencia mediada por co-dificaciones históricas y sociales. El término “recuerdo” entrecomillado en la definición nos advierte de su uso figurativo, no literal; indica que la experiencia traumática y los recuerdos que una persona pudiera tener de ella no son inoculados a otra directamente y sin pérdida, sino a través de una serie de *mediaciones imaginativas*. Pero al mismo tiempo también permite identificar, aunque con algo menos de fuerza, los problemas que surgen de la recepción colectiva de estos recuerdos por la generación posterior a la de quienes los elaboraron, es decir, las relaciones inter-generacionales. En este sentido, los recuerdos de experiencias traumáticas no sólo afectan a quienes se relacionan filialmente con los sobrevivientes, sino que, por diversos motivos y afinidades, personas que no tienen relaciones parentales directas con los sobrevivientes también pueden establecer conexiones con dichos recuerdos, en la medida que forman parte de una misma generación de la que algunos de sus integrantes son receptores *directos* de dichas memorias y otros *indirectos*.

³ Cfr. “Postmemory describes the relationship that the generation after those who witnessed cultural or collective trauma bears to the experiences of those who came before, experiences that they “remember” only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up. But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to seem to constitute memories in their own right. Postmemory’s connection to the past is thus not actually mediated by recall but by imaginative investment, projection, and creation”, en Hirsch, 2008: 106-107.

Otra importante cuestión erigida por este concepto gira en torno a la noción de “trauma”. El trauma es una condición necesaria para la revisión de la transmisión de la experiencia operada por el concepto de “posmemoria”. Aquí se hace presente el problema de la transmisión vicaria de la experiencia traumática, su *acting out* y *working through*, sobre la que ha escrito, entre otros, Dominick LaCapra (Lacapra, 2005;2008).

La mención de las cuestiones precedentes basta para delinear el territorio dentro del cual el concepto de “posmemoria” de Hirsch reclama su especificidad. En términos más generales, se propone como una manera de abordar cuestiones que surgen de la brecha que se abre entre el presente y el pasado y que en épocas recientes ha asumido la forma de la dicotomía modernidad-posmodernidad como marco general de la proliferación de otros pos- (“pos-secular”, “pos-humano”, “pos-colonial”, etc.) (Hirsch,2008: 106). Todas estas nociones reflejan la problemática relación de distancia crítica y profunda interrelación que la posmodernidad guarda con la modernidad. Hirsch asume esta perspectiva general para trabajar sobre las continuidades y las discontinuidades de las experiencias traumáticas que relacionan el presente con el pasado reciente. Privilegia el *topos* de la familia y el uso de la imagen, en especial la fotografía.

El análisis de la noción de “posmemoria” sugiere entonces que se justifica teóricamente en su capacidad de dar cuenta o designar un conjunto amplio de prácticas memorialísticas, tales como la exposición de fotografías, obras realizadas con imágenes y proyecciones, instalaciones, comics, novelas, diarios, autobiografías, etc., referidas en todos los casos al Holocausto. Encontramos en todas

ellas al menos un elemento común: la redescrición⁴ de experiencias traumáticas inter- e intrageneracionales que problematizan el ámbito familiar y la imagen como medio privilegiado de comunicación, aunque no se restringe exclusivamente a ninguno de los dos (Hirsch, 2001:9). Estas redescriciones resultan valiosas cuando se trata de conjurar los fantasmas del pasado que acechan en el presente la vida cotidiana de agentes históricos afectados directa o indirectamente por experiencias traumáticas (Bevernage, 2015).

En este punto las redescriciones se vuelven un instrumento que hace posible el agenciamiento de individuos singulares y colectivos a partir de actos simbólicos creativos, los cuales también permiten la visibilización de dichas experiencias en el espacio público⁵.

Los reclamos de justicia que a menudo acompañan dichas visibilizaciones, tal y como lo ejemplifica el caso paradigmático del Holocausto, también se vehiculizan a través de ellas. Sin embargo, la efectividad política de dichos reclamos, vale decir, en este caso que se consumen en procesos judiciales contra los responsables de crímenes de lesa humanidad, no depende directamente de dichas redescriciones, aunque necesariamente las supone⁶.

⁴ Uso este término en el sentido que le dan Skinner, Q. (2007) (especialmente capítulo 8 “Principios morales y cambio social”) y también Rorty, R. (1991). En ambos casos se trata de una reelaboración de aspectos del mundo social mediante el uso de técnicas figurativas y retóricas.

⁵Para la noción de “acto simbólico” consultar Jameson, F. (1989).

⁶Los procesos judiciales en particular están estrechamente ligados a las políticas implementadas gubernamentalmente para reparar las discontinuidades introducidas en el tejido social por diversos crímenes cometidos contra minorías políticas, étnicas, religiosas, etc. Bevernage, B. (2015).

Finalmente, si aceptamos que el elemento diferencial que introduce la noción de “posmemoria” tiene que ver más con el producto de la mencionada redescrición y no tanto con las relaciones inter- e intrageneracionales, dado que para nombrar a estas últimas existen numerosas denominaciones tan útiles como la de *marras*, entonces nos vemos obligados a indagar más sobre ella. Un recorrido posible es confrontar las redescricciones memoria-listas agrupadas bajo la noción de “posmemoria” con propuestas teóricas afines. En este sentido, resulta fructífero visitar la obra tardía de Hayden White para encontrar algunas observaciones críticas sobre el aporte específico realizado por este tipo de redescricciones a nuestro conocimiento del pasado. En particular, en lo que sigue, nos concentraremos en el análisis whiteano de la literatura testimonial con los siguientes objetivos: 1) señalar lo que podríamos llamar una “transvaloración” de los acontecimientos y experiencias del pasado como uno de los productos de su redescricción, y 2) Indicar las diferencias entre la (re)descricción “literaria” en la que se enfoca White de la redescricción “visual” en la que se concentra Marianne Hirsch.

Hayden White y la literatura testimonial

Uno de los aspectos más interesante de *Metahistoria* de Hayden White es su propuesta de analizar el discurso de los historiadores poniendo atención en el texto histórico como un artefacto literario. En tanto tal, es susceptible de ser analizado como una totalidad significativa según la grilla propuesta en su célebre introducción, “La poética de la historia”, que depende fundamentalmente de los cuatro “tropos maestros” (metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía) (White, 2010a). No es este el lugar para hablar de los detalles de esta propuesta analítica, pero sí quisiéramos agregar que ella habilita la consideración del *significado* del texto histórico

como un dispositivo verbal construido para promover una imagen específica del pasado del cual trata. Y además permite analizar el texto histórico al nivel del discurso, como una totalidad significativa en tanto narración. Esta imagen es más bien un producto del artefacto verbal que algo hallado o encontrado en los documentos que lo informan, disputa un ámbito del pasado de una comunidad con otras imágenes igualmente plausibles construidas por otros historiadores.

Es cierto que White no nos da muchas pistas sobre cuáles son los mecanismos extratextuales que operan en la aceptación o el rechazo de diversas versiones del pasado, pero sí nos dice que en todos los casos el texto histórico informado poéticamente está gobernado por imperativos éticos y políticos que buscan adecuarse a la sensibilidad de un público en particular con la que dicha representación del pasado comparte ciertos valores en uso. Vale decir que cada vez que el historiador configura una imagen del pasado lo hace asumiendo un punto de vista en su presente que informa su particular perspectiva con valores que nos dicen *cómo es el mundo humano y prescriben qué hay que hacer en él*⁷. De modo que sería lícito afirmar que en cada una de las *redescripciones* del pasado ofrecidas por los textos históricos supone una *reevaluación* de la realidad pasada según criterios o valores en uso en el presente.

⁷ En palabras de White “la afirmación misma de haber distinguido un mundo de pensamiento y praxis social pasado de uno presente y de haber determinado la coherencia formal de ese mundo pasado, implica una concepción de la forma que debe adoptar también el conocimiento del mundo presente, en cuanto es continuo con ese mundo pasado. El compromiso con determinada forma particular de conocimiento predetermina los tipos de generalizaciones que se puede hacer sobre el mundo presente, los tipos de conocimiento que se puede tener de él, y por lo tanto los tipos de proyecto que se puede legítimamente concebir para cambiar ese presente o para mantenerlo indefinidamente en su forma presente”, (White, 2010a: 31).

Estos valores son los que están en juego en los ámbitos de disputa en los que se elaboran y circulan los discursos del historiador profesional (White, 2010a: 23-24). En este sentido, por mínima que fuera cada representación del pasado opera una reevaluación de él que se encarna en el modo de presentarlo bajo una imagen determinada. La redescrición transfigura al pasado y de esa manera lo transvalora, i.e., lo dota de valores al figurarlo.

En sus últimos trabajos y dentro del marco de lo que denomina “literatura testimonial” (*Witness Literature*) White trabaja al nivel del enunciado –a diferencia de los análisis de *Metahistoria* que se ocupaban del texto histórico al nivel del discurso–. En ellos demuestra que la figuración y la tropología están presentes en el lenguaje utilizado para comunicar testimonios de experiencias traumáticas que se presentan a sí mismas como reticentes al uso del lenguaje poético; tal es el caso de la obra de Primo Levi. Su interés es desplazar la pregunta por la verdad o falsedad del testimonio en términos de correspondencia para preguntarse sobre qué otro tipo de información provee a partir del análisis de las figuras que lo informan. Es preciso aclarar en este punto que White nunca abandona la tesis de que a la base de la comprensión de las interacciones humanas –compartidas tanto por la literatura y la filosofía como la sociología o la teoría política– hallamos una misma galería de figuras y tropos procedentes del acervo cultural de pertenencia. Esta galería no excluye de la representación del pasado otros tipos de formalizaciones, sino que es complementaria a ellas y las informan.

Volviendo a la literatura testimonial, White analiza diversos pasajes de *Si esto es un Hombre*, específicamente el capítulo *Los hundidos y los Salvados*, en donde se concentra en la figura de los

“salvados”, en particular en Henri⁸. Se propone probar que 1) las descripciones figurativas se refieren a la realidad dotándolas de “concreción” y “vivacidad” y que 2) revelan información tanto sobre su referente como sobre el escritor (White, 2010b: 205-206 y 195-196). No se trata, pues, de negar la objetividad del testimonio de Levi sino de mostrar que dicha objetividad está construida, al menos en parte, a partir del uso de tropos y figuras. Según White el testimonio no sólo nos dice qué sucedió, sino que también nos provee información sobre cómo se sintió el testigo respecto de su vivencia (White, 2010b: 193-194; 206, 213).

Por mor de la brevedad expositiva sólo retomaremos algunas de las observaciones de White sobre la figura de Henri. Señala que Levi realiza un tipo de actividad denominada en el ámbito del arte y la crítica literaria como *écfrasis* (en griego “descripción”) para dar cuenta de los atributos tipológicos de los sobrevivientes. Hay que aclarar que la tipología representa a través de un ejemplo singular un tipo de persona, lugar o evento. Y dado que las personas que presenta como “salvados” están descritos como tipos, eso compromete a Levi con un pensamiento según figuras antes que conceptos (White, 2010b: 195-196). En opinión de White, Henri es presentado por Levi según: a) su semejanza con la pintura de San Sebastián de Sodoma; b) como un tipo de avispa que utiliza el cuerpo de su presa como huésped vivo que sirve de alimento a sus larvas; y c) como la serpiente del Jardín del Edén. Veamos cada uno de los pasajes de Levi analizados por White:

a) El tráfico de las mercancías de procedencia inglesa es un monopolio de Henri, y hasta aquí se trata de organización; pero su instrumento de penetración, con los ingleses y con los demás, es la

⁸ White “Realismo figural en la Literatura testimonial” (White, 2010b: 183-202) y “Discurso histórico y escritura literaria” (White, 2010b: 203-216; Levi, 2005).

piedad. Henri tiene el cuerpo y la cara delicados y sutilmente perversos del San Sebastián de Sodoma: sus ojos son negros y profundos, todavía no tiene barba, se mueve con lánguida y natural elegancia (aunque cuando es necesario sabe correr y saltar como un gato y la capacidad de su estómago es apenas inferior a la de Elías) (Levi, 2005: 131).

b) Como el icneumon paraliza a las gordas orugas peludas hiéndolas en su único ganglio vulnerable, así aprecia Henri, con una mirada, al sujeto, son *type*; le habla brevemente, a cada uno con el lenguaje apropiado y el *type* es conquistado: escucha con creciente simpatía, se conmueve con la suerte del joven desventurado y no hace falta mucho tiempo para que empiece a rendirle provecho (Levi, 2005: 131).

c) Hablar con Henri es útil y agradable; hasta sucede a veces que al oírle afectuoso y cercano parece posible una comunicación, quizás hasta un afecto; parece hasta percibirse el fondo humano, doliente y cómplice de su personalidad no común. Pero al momento siguiente su sonrisa triste se hiela en una mueca triste que parece estudiada ante un espejo; Henri pide cortésmente perdón (...*j'ai quelque chose à faire...j'ai quelqu'un à voir*), y helo de nuevo enteramente entregado a su caza y a su lucha: duro y lejano, encerrado en su coraza, enemigo de todos, inhumanamente listo e incomprensible como la Serpiente del Génesis (Levi, 2005: 132).

En la cuidadosa interpretación de estas figuras, White señala que la descripción de Henri atraviesa tres dominios, del arte a la naturaleza y de ésta última a las Sagradas Escrituras. El pasaje de uno a otro dominio no está gobernado ni por teoría ni por lógica alguna, sino que la transición entre figuras se da según giros de orden topológico. Cada una de estas figuras opera una “reducción” de Henri según a) la homosexualidad cifrada en la pintura de San Sebastián, b) un “insecto-violador” que paraliza a sus presas penetrándolas con su aguijón y deja sus huevos dentro de ellas para que lo devoren, y c) el seductor diabólico representado por la serpiente

en el Jardín del Edén (White, 2010b: 198). El pasaje de uno a otro dominio no está determinado de antemano de ninguna manera. Es la actividad creativa del autor la que configura el movimiento de una a otra figura y construye de ese modo una viva imagen de Henri. Y, en este proceso creativo, también se configura una imagen del autor en la medida que su actividad poética deja entrever empatías, afinidades y rechazos que hablan tanto sobre Henri como sobre sí mismo⁹.

Nuestro autor menciona otros valiosos comentarios que exceden el propósito del presente trabajo. Sólo agregaremos que la ficción creada por estas figuras se refiere a la realidad, dotándola de una plasticidad altamente significativa que agrega información adicional a la meramente fáctica. De hecho, la información fáctica que Levi provee sobre Henri posee algunos errores fácticos (tales como su edad, el tipo de relación que guardaba con la persona que muriera en el *Lager* donde antes se hallaba prisionero, etc.) que, sin embargo, no modifican sustancialmente la fidelidad de su testimonio.

Antes de finalizar este apartado nos interesa señalar que White nota no sólo la figuración operada por Levi en la descripción de Henri, la cual hace visibles los sentimientos encontrados de Levi por este último, sino que también puede considerarse a este análisis como un ejemplo de la imposibilidad de prescindir –en especial de la fuerza descriptiva que agrega– del uso de la figuración. Pero, sobre todo, que la experiencia requiere de la figuración para ser comunicada; y esto vale tanto para las experiencias de acontecimientos límite como para las de cualquier otro suceso.

La redescrición de la experiencia en términos figurativos agrega no sólo elementos ornamentales, no se trata meramente de

⁹ El autor es parte del dispositivo verbal y no un dato previo a él. Es el resultado de los procedimientos poéticos susceptibles de ser identificados con el estilo considerado como un modo regular de enunciación.

hacer más vívida la representación de la experiencia, sino que también la dota de cierta valoración. La descripción figurativa de Henri, tal vez la más sofisticada de las cuatro elaboradas por Levi, nos sugiere la complejidad de las estrategias desarrolladas en el *Lager* para sobrevivir y la ambigüedad moral que las atraviesa¹⁰. Sin duda no estamos frente a un gesto homofóbico en la comparación de Henri con San Sebastián; más bien se trata de un análisis de la manera en que Henri utiliza sagazmente su poder de seducción como una táctica que cautiva y desarma a su “presa”, mediante la cual consigue finalmente sacarle provecho. No nos queda claro si el mismo Levi fue uno de los seducidos, pero la descripción de Henri concluye con la siguiente frase: “Hoy sé que Henri está vivo. Daría cualquier cosa por saber de su vida de hombre libre, pero no quiero volver a verlo” (Levi, 2005: 132).

La redescrición de la experiencia vicaria

Hirsch parece considerar que el término “posmemoria” refiere al carácter simbólico del Holocausto, digamos a su dimensión topológica y figurativa antes que su consideración como índice en tanto acontecimiento o conjunto de acontecimientos¹¹. En primer lugar, afirma que la memoria en su sentido tradicional tiene

¹⁰ Los otros tres salvados aparte de Henri son: Schepschel, Alfred L., y Elías. (Cfr. Levi, 2005: 117-132).

¹¹ Andreas Huyssen afirma que el Holocausto se ha convertido en “el tropo universal de la historia traumática” (2001: 21). Este autor señala que el Holocausto “ha perdido su calidad de índice y comienza a funcionar como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria” (17). Pero en la medida que lo hace, puede ser considerado tanto un poderoso prisma que hace visibles otros genocidios, como un recuerdo que obstaculiza las diferencias específicas de otras prácticas y luchas locales por la memoria. Ambas dimensiones están presentes en tropo del Holocausto. Aunque hay

una relación de contigüidad, indexical, con la experiencia de quien ha vivido los acontecimientos. Pero, en el caso de los hijos de sobrevivientes esta relación no existe. Su relación con el pasado responde a otros principios semióticos que no literalizan la memoria (Hirsch, 2008: 109); principios que responden a la lógica del símbolo.

Encuentra el mejor ejemplo de ello en la imagen, en las fotografías (Hirsch, 2001: 16; 2008: 116). Desde su punto de vista, dentro del enorme y diverso archivo visual sobre el Holocausto hay algunas imágenes que se repiten y ya no son consideradas como índices sino como símbolos. Funcionan como figuras canónicas –como las puertas de Auschwitz o la entrada principal de la vía de trenes a Auschwitz-Birkenau, entre otras- fijadas en la memoria colectiva. Aluden a lo que denomina “planeta Auschwitz”: a la deshumanización, la destrucción, la muerte, las víctimas. La incesante repetición de estas imágenes por diversos medios, así como el anonimato de quienes las capturaron, han provocado la pérdida de su contexto específico y con ello han debilitado su referente.

Desde su punto de vista, la repetición (compulsiva) de estas imágenes trae al presente una memoria canonizada y, por eso mismo, se presenta como irreversible. Las imágenes fijan un repertorio para la presentación del pasado que dificulta su agenciamiento. Abren la puerta de la memoria de las víctimas y sobrevivientes, pero cierran cualquier posibilidad de trascender los límites del marco narrativo que suponen (Hirsch, 2001:19). Sin embargo, aquello que denomina “trabajo de posmemoria” llevado a cabo por la segunda generación permite re-contextualizar estas imágenes, i.e., integrarlas en nuevos marcos interpretativos y, de

que aclarar que Huyssen confunde “tropo” con “figura”, la cuestión planteada conserva su importancia y sin duda la advertencia vale también para el caso argentino. Cfr. Huyssen, A. (2007).

ese modo, elaborar la experiencia traumática a la que remiten (Ibíd.). Sin duda, en la resignificación del Holocausto no hay nada que asegure agencias terapéutica o políticamente valiosas, i.e., curativas o liberadoras. Y esta dimensión del discurso de la memoria se solapa con algunos de los aspectos presentes en cualquier discurso sobre el pasado, como por ejemplo su incesante reescritura (Cfr. Danto, 2014 [1985]). No obstante, en esta consideración semiótica de la experiencia y de la memoria hay dos elementos que deseamos rescatar:

1. Su alusión a la dimensión simbólica de la memoria, esto es, considerarla como reservorio cultural de tropos y figuras.
2. Su consideración sobre la capacidad de utilizar estos tropos y figuras para producir nuevas agencias.

Veamos en detalle uno de los ejemplos que ofrece Hirsch. En varios lugares analiza el caso de *Maus. Relato de un sobreviviente*, escrito y graficado por Art Spiegelman (Hirsch, 2001; 2008). El reservorio de figuras y tropos sobre el Holocausto disponibles en nuestra cultura es utilizado por Spiegelman para la resignificación del contenido traumático de los recuerdos que invocan. No se trata de memorias que el mismo Spiegelman haya experimentado primero como experiencias; tampoco se trata de la repetición canónica de imágenes o discursos. Su trabajo consiste en traducir a un lenguaje gráfico las experiencias condensadas en los símbolos de la memoria del Holocausto, mediante la introducción de sus figuras en nuevos marcos de referencia. Para Hirsch el efecto producido logra desacoplar la memoria del Holocausto de la repetición traumática de ciertos símbolos, pero sin perder de vista su contenido específico (Hirsch., 2001: 30-31).

La redesccripción de las imágenes a otros lenguajes, en este caso de la fotografía al cómic, y en otros marcos narrativos que los do-

tan de significado y lo abren a nuevos sentidos, resignifica el discurso que suponen. Desde el punto de vista del uso de las imágenes, Spiegelman utiliza algunas de las que ya forman parte de la memoria cultural en calidad de figuras, como por ejemplo aquella de los sobrevivientes asomados tras los alambrados con sus rostros demacrados, casi fantasmales, esperando ser liberados. El marco canónico de la narración de los sucesos queda resignificado al ser traducidos a un lenguaje gráfico. Esto los libera de su valor referencial, indexical, sin que pierdan, sin embargo, su capacidad de comunicar y problematizar el horror de aquella experiencia. De esa manera vuelve asequible la transmisión de la experiencia traumática de los sobrevivientes a quienes no participaron en ella, posibilitando, además, nuevas agencias en la medida que la resignificación abre nuevos sentidos sobre lo sucedido.

El resultado de esta redesccripción es instalar en el espacio público maneras de visibilizar el pasado traumático que contrastan tanto con el olvido como con la narrativa canónica sobre el Holocausto. Hace posible, pues, una agencia creativa de individuos singulares y colectivos susceptible de ser utilizada en los reclamos de justicia.

A modo de conclusión

En el análisis de White de la literatura testimonial y el análisis de Hirsch del trabajo de posmemoria hay algunos puntos en común y algunas diferencias. De los puntos en común podemos destacar sus respectivas consideraciones de la dimensión figurativa de la experiencia, o en el caso de Hirsch la semiotización de la experiencia. No se trata de negar la referencialidad del discurso verbal o visual, sino de atender a su dimensión figurativa y a los significados que aporta. Como vimos, en cada caso la utilización de figuras permite expresar ciertos aspectos de la experiencia a los cuales parece difícil acceder de otra forma. La diferencia más importante se da en el

tipo de figuras a las cuales se recurre en uno y otro análisis. En el caso de White y, dado que se trata de un sobreviviente y no de uno de sus descendientes como en los casos analizados por Hirsch, la galería de figuras utilizadas por Levi estaba disponible tradicionalmente en la dotación cultural occidental. De allí que la referencia a la pintura lo único que hace es reforzar su dimensión simbólica heredada. En el caso de Hirsch nos pone sobre aviso de la reificación en la cultura contemporánea de ciertas figuras y tropos que aluden a la memoria del Holocausto. Es justamente porque estas figuras y tropos están disponibles en el equipamiento cultural de occidente que pueden ser tomadas con cierta libertad para introducir las en otros contextos significativos. Con todo, la memoria entendida como una de las maneras de hablar del pasado, al igual que todo otro discurso verbal o visual, no puede prescindir de su uso.

La resignificación figurativa de la experiencia hace posible la agencia creativa de los agentes involucrados, sean individuales o colectivos, en la medida que la dota de valores. No obstante, dependerá de las estrategias puestas en práctica en cada caso si esta valoración puede ser superadora de la instancia traumática de iteración de la experiencia o si, por el contrario, la sostiene. En otras palabras, no hay nada en la redescrición misma que asegure la curación o la justicia. De cualquier modo, la reparación histórica de las víctimas –directas y vicarias– de experiencias traumáticas supone no sólo la visibilización pública de las atrocidades cometidas contra ellas, ni los diversos procesos judiciales que se puedan emprender contra sus victimarios, sino también la posibilidad de que en tanto agentes sociales les esté permitido lidiar creativamente con su pasado. En la medida que la justicia comprende esta necesidad de las víctimas, la tropología y la figuración se vuelven instrumentos indispensables de ella.

Bibliografía

- Bal, M. (1999). *Acts of memory. Cultural Recall in the Present*. New England: University Press of New England.
- Bevernage, B. (2015). *Historia, memoria y violencia estatal. Tiempo y justicia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Caruth, C. (1995). *Trauma. Explorations in Memory*. Baltimore and London The Johns Hopkins University Press.
- Danto, A. 2014[1985]. *Narración y conocimiento*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hirsch, M. (2001). "Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory", *The Yale Journal of Criticism*, Volume 14, Number I.
- Hirsch, M. (2008). "The generation of Postmemory" en *Poetic Today*, 29, 01 (Spring).
- Huyssen, A. 2007 [2001]. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: FCE,
- Jamenson, F. (1989). *Documentos de la cultura, documentos de la barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Buenos Aires.: Visión.
- Klein, K.L. (2000). "On The emergence of memory in Historical Discourse", *Representations*, 69, pp.127-150.
- Lacapa, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lacapa, D. (2008). *Representar el Holocausto*. Buenos Aires: Prometeo.
- Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, Política e Historia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Traverso, E. (2011). *El pasado instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.
- White, H. (2010a) [1992]. *Metahistoria. La imaginación histórica del siglo XIX*. México D.F.: FCE.
- White, H. (2010b). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Capítulo IV

Los jóvenes/adolescentes marplatenses de hoy Abordaje acerca de su proceso de autoconstrucción identitaria

Coincidencias y diferencias entre los distintos grupos

Irene Bucci y Marta Ramos

Introducción

En los últimos años, producto de procesos de crisis, cambio social y educativo, se han puesto en tela de juicio tanto a las instituciones sociales como a las categorías con las que solíamos pensarlas ya que ha aparecido una nueva forma de sociabilidad que está presente en nuestros estudiantes.

Si hasta finales del siglo XX se pensaba a la infancia y a la juventud como una categoría homogénea -y a homogeneizar-, cuyas diferencias se distinguían en términos etarios como etapas evolutivas, en el presente ya no es posible hablar de infancia y juventud, sino de “infancias” y “juventudes”. Ello se debe a las diferentes trayectorias y biografías que demarcan y dan forma a subjetividades muy diversas de ahí que, como resultado de las condiciones sociales cambiantes, se produzca una redefinición de dichos conceptos enmarcados desde propuestas globalizadoras y demandas de un mundo digitalizado.

El calificativo “joven” aplicado en la sociedad actual se emplea para denotar la ambivalencia, la sucesión de cambios, contradicciones, debilitamiento de valores tradicionales, búsqueda o redefinición de identidades y estado de permanente tránsito. La in-

fluencia que provoca el sistema postindustrial sobre la redefinición de las identidades juveniles, se vincula al nuevo orden informacional y global del que se derivan repercusiones en el propio trabajo, produciéndose un desfase entre la más temprana maduración psicológica, biológica e intelectual y el retraso cada vez más evidente en su incorporación a la actividad económica, obstaculizando su inserción psicosocial (emancipación familiar, incorporación al trabajo, asunción de responsabilidades, etc.).

En este contexto, las instituciones escolares se encuentran en el cruce de procesos que rompen con su tradicional formato, en especial la escuela media, atravesada por cambios curriculares, innovaciones tecnológicas y precariedad de grandes sectores de la población, además de transformaciones en la composición familiar de los estudiantes atendidos.

Una de las mayores tensiones que se da en el espacio escolar es el aumento de su matrícula, lo que redundará en un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven, más acentuadas en aquellos que provienen de sectores populares que enfrentan, por primera vez en su trayectoria familiar, el contacto con la matriz de la educación secundaria. Esta situación, no obstante, también atraviesa al resto de las clases sociales con diferente impacto.

Las recientes investigaciones acerca de los jóvenes señalan que el enfoque debe centrarse más en las características que asumen sus prácticas en espacios específicos, allí hay relaciones de poder en las que se construyen reglas y definen límites. Hay que preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y más sobre los lugares por los que circulan, cuáles son sus prácticas y en qué espacios configurados de manera flexible se encuentran con otros; porque es en dichos espacios donde se despliega la sociabilidad juvenil y se articulan los aprendizajes y búsquedas identitarias (noviazgos, amigos, estilos, etc.).

Diferentes autores (Regillo, 2013; Nuñez, 2013; Dussel, 2005) plantean que no se debe utilizar un concepto de juventud como una categoría autodefinida ni considerarla en tanto portadora de características inéditas, sino que hay que centrarse en su perspectiva y en cómo se va articulando el diálogo entre las generaciones; es decir, analizar la contraposición en las formas de pensar y actuar la autonomía, la participación, lo político y cuáles son sus expectativas con respecto al trabajo, el futuro, etc.

Los jóvenes se mueven en un entramado complejo, sistémico y multidimensional, ser joven se constituye en una categoría socialmente construida situada histórica y relacionamente. Como colectivo no tienen una existencia autónoma, se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones sociales. Mientras que la escuela y el gobierno, en sus diferentes niveles, los partidos políticos y sus discursos, tienden a acotar el espectro de posibilidades de la categoría “joven” y a fijar una rígida normatividad en los límites de la acción de ese sujeto social. Las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil. Para las identidades juveniles, lo cultural se ha constituido en una esfera de gran peso. Es desde el ámbito de los significados, los bienes y productos culturales donde el sujeto juvenil despliega su visibilidad como actor situado socialmente con esquemas de representación que configuran campos de acción diferenciados, es en este espacio en que los jóvenes se vuelven visibles de manera privilegiada (Regillo, 2013).

A partir de lo dicho, entendemos a las prácticas juveniles como productos de procesos relacionales antes que, como consecuencia de características intrínsecas a la juventud, muchas veces conceptualizadas como un todo homogéneo. El estudio de las prácticas juveniles ha destacado que los jóvenes priorizan los espacios de la vida cotidiana, tienen un respeto religioso en el individuo - convertido en el centro de sus prácticas- y comparten una conciencia globalizada, nada de lo que pasa en el mundo les resulta ajeno y es,

a través de las redes sociales, donde establecen dichos contactos. En cuanto a su condición de ciudadanía, si la misma se define en el hacer, las prácticas entonces son el territorio privilegiado para explorar la participación juvenil, (como plantean Regillo (2013) y Nuñez (2013)), explicar su apatía o indiferencia hacia la cosa pública no puede reducirse a la mera observación de su comportamiento en ámbitos formales.

En el actual contexto la escuela surge como una de las dimensiones empíricas que brinda algunos indicios acerca de los modos de estructurar los vínculos y la manera en que las generaciones interactúan y aprenden entre sí, permite también conocer cuáles son las ideas de justicia, igualdad, diferencia, disenso y conflicto que se construyen en la estructura escolar (Dussel, 2005). Por todo lo cual entendemos la escuela como una configuración tradicional estructurada por reglas y códigos de participación más rígida, no obstante, siempre se abren espacios para la negociación. Si bien puede aparecer como un ámbito viejo, termina influyendo y organizando prácticas en otros ámbitos, dado que es atravesada por nuevas normas merced a los saberes y redes que promueve.

El tipo de formación impartida en cada institución condiciona las formas de pensar, en cómo los estudiantes se apropian de ellas y cómo se pueden desarrollar o dificultar sus prácticas. En las escuelas se articulan creencias y acciones en claves generacionales, de género, sexuales, étnicas, religiosas y de clase; tienen lugar otras sobre la base de adscripciones identitarias juveniles, es decir, que las formas aceptadas de ser “alumnos”, de ser varón o mujer entran en juego sobre el campo de ideas definidas en determinada localidad o para determinada comunidad escolar.

Las observaciones realizadas, demuestran que son otros los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela, lo que supone una relación diferente con la institución escolar. Hoy, predominan múltiples trayectorias escolares y una pluralidad de grupalidades juveniles que se piensan de un modo insular sin relación entre sí.

Sin embargo, todos parecen compartir una idea precaria del futuro y experimentan la vivencia de un tiempo discontinuo (Gallart, 2006).

Ante esta realidad, se hace necesario incorporar en simultáneo la voz de estudiantes y docentes porque ello implica confrontar no sólo discursos sino prácticas y con ello entender cómo funcionan los discursos y las generalidades, dado que frecuentemente se borran las particularidades y complejidades del universo juvenil y se opta por las respuestas sencillas para justificar las posibilidades e imposibilidades de las trayectorias biográficas.

En el caso de los docentes, se entrecruza un sujeto pedagógico prescripto por el currículo escolar con un nuevo sujeto pedagógico atravesado por otras configuraciones de sociabilidad que le plantean interrogantes acerca de sus comportamientos más frecuentes en relación a un sinnúmero de dimensiones.

En cuanto a los jóvenes, nos preguntamos cuáles son los dispositivos en que desarrollan su sociabilidad ya que resulta común pensar que están replegados sobre sí mismos, que prefieren los consumos privados y por lo general solo están dispuestos a emprender actividades conjuntas con su grupo de pares. Saber desde qué lugares y consumos construyen su subjetividad, cuál es el peso de las redes sociales y la escuela en su vida y qué grado de confianza le despiertan ciertas instituciones (partidos políticos, iglesias, sindicatos, etc.).

Con respecto al *bullying* o acoso, les preguntamos a los estudiantes y a los docentes si son conscientes que es un fenómeno pluridimensional que se va consolidando en los últimos años y que se hace presente con ribetes cada vez más agudos tanto en la educación pública como privada, resultando indistinto el sector social que lo sufre y en el que se produce.

Interpelamos acerca de quiénes son los sujetos que más recurrentemente son discriminados o si algunos solamente son elegi-

dos como blanco ocasional y si ellos lo han padecido. El tema resulta interesante porque nos permite interpretar desde dónde y con qué elementos construyen sentidos y proyecciones sobre el “otro”, pero también si son influenciados por los modelos identificatorios hegemónicos que se tratan de imponer desde los medios de comunicación.

Al hacerles prácticamente las mismas preguntas a jóvenes y docentes pretendemos descubrir si tienen conciencia acerca de sus implicancias sobre pares y grupos sociales, qué responsabilidades les cabe a ellos y a la institución, si existen canales para tratarlo, si la mediación es un recurso con posibilidades, si sólo evalúan para contrarrestarlo que es una responsabilidad de las autoridades y, si en su calidad de docentes y jóvenes, no les concierne su abordaje o creen que por ser consecuencia de causas estructurales se torna inmanejable y cada vez más violento.

Para concluir este apartado y teniendo en cuenta los criterios planteados (en apretada síntesis), creemos que se hace necesario pensar la condición juvenil desde, a) un anclaje objetivo (condiciones estructurales) y b) dimensiones subjetivas (cómo piensa y actúa el sujeto en dicha condición). Ese entrecruzamiento objetivo/subjetivo puede derivar en consecuencias diferenciadas, suponemos que para algunos grupos la condición juvenil no es vida como un proceso sino como un estado que los fija en el presente porque no visualizan una posibilidad de futuro (García Canclini, 2004), en tanto para otros se trataría de una etapa que, se construye desde diferentes anclajes a partir de los cuales se piensa lábilmente el futuro.

Interrogantes planteados

Las preguntas planteadas giran en torno a quiénes son, qué piensan y cómo actúan, por esta razón, nos proponemos interpelar sobre:

La experiencia juvenil desde la socialización y el lugar que ocupa la familia, la escuela, las redes sociales y otros dispositivos en este proceso;

Las reglas que establecen los límites y posibilidades dentro de los cuales tiene lugar la socialización juvenil;

La relación que existe y las características que adquiere la propuesta escolar con las actuales formas de ser joven, las diferencias entre los presupuestos de las culturas institucionales y las juveniles;

La percepción de los jóvenes por parte de los docentes y la percepción de ellos respecto de sus docentes, qué sentido le otorgan las nuevas generaciones a su paso por la escuela;

Las vivencias sobre las cuestiones de convivencia, la construcción del orden escolar, el alcance de las regulaciones, de los reglamentos y las demandas planteadas en relación a la autoridad, respeto y justicia;

Su conceptualización de los conflictos, la posición ante la ley, la violencia y el derecho de los jóvenes;

Su posicionamiento ante la política y el tipo de participación que efectivizan en las redes sociales;

Sus formas de vivir la temporalidad.

Cómo obtuvimos la información

Cuando propusimos este tema de investigación, no pudimos más que plantearlo desde un enfoque cualitativo, porque su análisis contempla la totalidad de la configuración en que se sitúa el actor (Lapassade, 1998). Se basa en un método comparativo que enfrenta casos similares entre sí pero que busca diferenciar algunas características. Para ello trabajamos con entrevistas semiestructuradas a través de cuestionarios donde se presentan preguntas abiertas y cerradas. En el caso de estas últimas, habrá algunas en las que podrán señalarse hasta tres opciones.

La información se complementa con el análisis de entrevistas tomadas en profundidad a informantes claves, miembros de equipo de psicología-EOE-, directivos y docentes.

En todos los casos las preguntas respetarán los siguientes bloques temáticos: posicionamiento ante el conocimiento y la escuela; participación en redes sociales; representación de la familia; medios de comunicación; partidos políticos/organizaciones sociales; percepción de la violencia; la justicia; trabajo y futuro.

Nuestro modo de trabajo ha sido el de ordenar las respuestas de los jóvenes sobre la base de los primeros resultados. Una vez concluida la triangulación, comparamos la información considerando la procedencia institucional y social con el propósito de construir tipologías, lo que facilitaría la interpretación de conductas individuales y grupales y la elaboración de conclusiones. En este trabajo solamente presentaremos el análisis del impacto de las redes sociales en la subjetividad y sociabilidad de los jóvenes y su posicionamiento ante la justicia, la discriminación y las diferencias que expresan respecto a estas dimensiones según el género, como también la forma en que participan en determinadas instituciones.

Quiénes colaboraron

Se trata de una muestra intencional construida a partir de la idea de que los grupos de jóvenes no presentan características homogéneas a nivel intergeneracional, sino que, también, muestran diferencias intrageneracionales, manifestadas en múltiples conductas y sentidos que tienen que ver con la clase social, el género, la experiencia escolar y las historias de vida.

Evaluamos que las diferencias y similitudes en la pertenencia de clase y la pertenencia a un estrato socioeconómico dado, siguen

representando un papel clave a la hora de interpretar las identidades sociales y nos permite entender de qué jóvenes estamos hablando y dónde están sus anclajes profundos y situacionales.

Por ello, el criterio de selección de la muestra no es probabilístico sino intencional. Los entrevistados tienen como rasgo común ser alumnos del nivel medio, que concurren a establecimientos de distintas modalidades tanto de gestión pública como privada de la ciudad de Mar del Plata durante finales del año 2016 y primer trimestre de 2017.

La muestra contempla el relevamiento de estudiantes de 5to y 6to año (igual representatividad por género y gestión) y docentes que concurren a escuelas situadas en vecindarios muy diversos, en barrios periféricos y zonas centrales donde asisten los sectores medios.

Por ello se eligieron doce establecimientos con las características señaladas procurando que hubiera más de una escuela con rasgos similares en cada cruce de variable. La selección de este mapa escolar se basa en la información aportada en otras investigaciones elaboradas en años anteriores por la Cátedra *Sistema Educativo y Curriculum* de la Facultad de Humanidades (UNMdP).

Las escuelas seleccionadas han sido:

Sector Público: Media 1; 2; 6; 19; Técnica 5 y Escuela Illia.

Sector Privado: Pompeya y Don Bosco (escuelas confesionales); Instituto Leloir; CADS; Instituto Antártida Argentina e Instituto Tavelli (Educación Técnica).

Modelos de Identificación - Subjetividad

De acuerdo a los resultados relevados en nuestro trabajo, se advierte cierta tensión en lo concerniente al discurso de los jóvenes en cuanto a su auto percepción y su relación con los medios de comunicación, hecho que se percibe cuando se intenta definir la influencia de los medios en la construcción de las identidades. Se

comprueba que se posicionan de manera casi automática en un lugar aparentemente objetivo y alejado de su influencia. Se valen de generalizaciones argumentativas como recurso y se desvinculan del grupo etario al cual pertenecen para aseverar, finalmente, que *“...Los jóvenes se rigen por los modelos que tratan de imponer los medios de comunicación pero que no sucede así particularmente con ellos”* (el 66%, dice no identificarse contra un 34% que sí lo hace).

Esto nos permite sugerir acerca de una tendencia o mandato social que exigen la originalidad y la independencia en la construcción de las personalidades. Como explica Dubet (2015), hoy es posible mezclar los gustos y los colores y ello se debe a que el acceso a los bienes de consumo y bienes culturales se ha extendido considerablemente. Los jóvenes ya no son prisioneros de los programas de televisión y construyen su elección navegando por las pantallas y los sitios de Internet. Sin embargo, en el caso analizado, muestran contradicciones en su discurso evidenciando la indudable relevancia de los medios masivos en sus vidas y, ello se debe, a que su experiencia cultural encuentra más cabida en los medios de comunicación y en las tecnologías de la información ya que les proporciona pautas de comportamiento y ritos de iniciación, como también les permiten y facilitan el diálogo cultural, diálogo que adquieren fuera de la escuela.

Los adolescentes tienen predilección por otros ámbitos o espacios propicios de sociabilidad y de participación porque, mientras la escuela ofrece un mundo cerrado para ciertas materias, las personas jóvenes organizan su vida y el acceso a los saberes como si se tratara de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades entre sí y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes (Nuñez, 2013).

En tanto los docentes piensan que los jóvenes se rigen por modelos que son impuestos desde los medios, no manifiestan capacidades interpretativas sino meramente reproductivas, viven simul-

táneamente en el espacio físico donde están situados y en el espacio global al cual están conectados, asociados a una temporalidad instantánea.

Hoy es un fenómeno indiscutido que las redes atraviesan todas las relaciones de sociabilidad indistintamente del sector social de procedencia. Los alumnos de esta muestra expresan fuertes identificaciones y las vinculan con la posibilidad de interacción a distancia, el entretenimiento y la búsqueda de información. Si bien reconocen que limitan el contacto personal consideran que son efectivas para dar respuestas ante “chimentos” y “habladurías”. La totalidad lo hace con amigos; el 80% con familiares; el 60% con compañeros; el 30% con amigos virtuales y el 23% con vecinos. El 77% tiene Facebook; el 65% Twitter, pero también utilizan otras redes como WhatsApp, Instagram, etc.

Según ellos, el cambio en la forma de comunicarse tiene que ver con la forma de hacerlo, no perciben que generen lazos sociales más laxos ni más líquidos; para algunos su éxito se debe a que posibilita una comunicación más eficiente, “...*Gracias a las redes he podido hacer amigos* (alumna)”. Les sirve para escuchar música, saber lo que pasa en el mundo, muchos gracias a las redes se han empezado a interiorizar en la ecología y en menor medida, en la política.

Para los especialistas quizás en las redes encuentran tramas de sentido entre sus vidas individuales y el contexto de su época. Descubren, por un lado, la materialidad de los nuevos recursos y objetos tecnológicos utilizados y, por otro, las particularidades de las subjetividades que se producen a través de múltiples símbolos y representaciones que están presentes en la vida cotidiana. Hoy se conciben a las identidades como fragmentadas, inestables, contradictorias, cambiantes y descentradas. El patrón común que surge es la identificación con las redes sociales como un medio de participación social. Los medios parecen ser acotados a la soberanía de la televisión, mientras que el contacto de las redes es naturalizado

y comprendido por ellos como lo normal. No obstante, cabe preguntarse ¿De qué manera influyen estos usos y abusos en la vida de los estudiantes?

Las nuevas tecnologías en el campo digital nos han traído como novedad una nueva forma de procesar la información. La comunicación visual es aquella en la que predomina la imagen en la construcción de mensajes, es un proceso de elaboración, difusión y recepción que puede tener una intención expresiva, exhortativa, informativa, estética y persuasiva. Según Pergolini (2015), las tecnologías cambiaron la forma de escuchar y ver, la velocidad que imponen al abrir y cerrar nuevas ventanas todo el tiempo implica un discurso infinito y de ritmo frenético. El consumo cultural de hoy funciona como una suerte de *llame ya*, presentándose como tiempos intermedios para el ocio. Necesariamente hay que aprender ciertas conductas de los usuarios, se trata de un proceso de prueba y error. El contenido puede llegar a ser de quien lo produce por muy poco tiempo, el consumidor de la era digital es voraz, lo nuevo deja de serlo al instante de publicarse para transformarse en estándar, toda propiedad resulta ser corta, el contenido diferencial es lo que atrae. Hace cinco años Facebook no existía, actualmente es el “país” más habitado del planeta. China tiene 1300 millones de habitantes, India 1100 y Facebook 1000 millones de usuarios, sin embargo, a lo mejor dentro de 5 años no existe más. En nuestro país el 90% de los que tienen acceso a Internet se conecta a Facebook. En abril de 2017 eran 23 millones, de los cuales el 18% eran adolescentes de 13 a 17 años y el 32% tenía entre 18 a 24 años.

De acuerdo a la opinión de los docentes encuestados, la tecnología impacta positivamente en cuanto brinda información y ayuda al crecimiento educativo. No dejan de reconocer que los jóvenes con quienes trabajan, viven, experimentan esta realidad tecnológica como propia de su época, lo que los convierte en sujetos

mediados por la tecnología. Pero, por otra parte, afecta negativamente el aprendizaje provocando distracción en clase, no prestan atención, utilizan los celulares o computadoras para fines que no tienen relación con lo áulico, “... *El excesivo acceso a la información condiciona la conducta, los tópicos de interés en la mayoría de los casos están puestos en las redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, entre otros*” (docente de escuela privada). “... *Como docente el peligro que veo es que se encierren en ese mundo y no puedan salir a encarar la realidad. Primero fueron utilizadas por los alumnos y luego por los docentes. Pero la respuesta de los colegas no es homogénea, algunos dan la misma clase que hace 20 años, independientemente que usen o no dichos dispositivos. En cuanto a los alumnos solo con algunos docentes se comunican a través de las redes, ellos les dan tarea y pueden consultar acerca de ciertas dudas; tuvimos que crear otra cuenta para aprender a usar Google Plus*” (docente de escuela privada).

Como se plantea desde la perspectiva de Redinfod (2014), estas nuevas prácticas, subjetividades y realidades vuelven acuciantes la pregunta acerca de ¿Cómo aprendemos? ¿Dónde aprendemos y cómo formamos a los sujetos para el futuro? ¿Qué retos culturales impone la dimensión comunicativa de las sociedades contemporáneas a la educación? ¿Se podría pensar en un problema de confrontación de culturas? ¿De cuáles? ¿La escolar? ¿La infantil? ¿La juvenil? ¿La adulta?, etc. ¿Qué aportan los entornos digitales o electrónicos a las prácticas de la enseñanza? y ¿Con qué conocimientos ya llegan nuestros jóvenes estudiantes?

Participación de los jóvenes en procesos de socialización

El 59% de los estudiantes de escuelas públicas consultados, socializa en espacios públicos buena parte de sus actividades; son un poco menos, el 40%, los que acceden a actividades privadas, posiblemente ello se deba a que disponen de más recursos para hacerlo

en lugares rentados. El tipo de relaciones más frecuentes que establecen son de carácter social (70%); deportivo (65%) y educativo (40%). No obstante, vuelven a ser las redes las que facilitan cualquier tipo de participación indistintamente del sector social de procedencia.

De acuerdo a los resultados sobre participación en actividades sociales, religiosas, solidarias y partidarias de la Encuesta Nacional de Jóvenes (Indec, 2015), un alto número manifestó no haberlo hecho en los últimos 12 meses. Entre las razones esgrimidas, más de 5 de cada 10 declararon falta de interés, mientras 3 de cada 10 expresan no haber tenido tiempo y 1 de cada 10 no las conocen. Una iglesia o templo es lo que les despierta más interés para participar: casi un 13% lo hace y, en ella, se advierte una mayor presencia femenina (15,6%). En segundo lugar, pero muy por debajo, los sitios donde participan ha sido una agrupación estudiantil, partido o agrupación política, una asociación barrial, un sindicato, ONG o Fundación (Carabajal, 2015).

Si comparamos estas cifras con las relevadas en nuestro trabajo, observamos que en este caso la participación en actividades religiosas se eleva al 31%, posiblemente obedezca a que, entre los encuestados, hay asistentes a escuelas religiosas. Un 17% adhiere a algún movimiento social (sobre todo ecológico), un 7% dice identificarse con partidos políticos, mayormente los jóvenes que asisten a establecimientos públicos, mencionando a La Cándora y, un 7%, pertenece a tribus (Metálica) o a algún movimiento urbano. Cabe destacar que en la mayoría de los casos no efectivizan una participación activa, sino que expresan simpatías y, mayormente, siguen la agenda de dichas agrupaciones por las redes sociales.

Con respecto a la participación en el ámbito escolar le dan poca importancia y son más bien críticos al papel que podrían tener ellos realmente en la toma de decisiones. Visualizan un ejercicio unilateral del poder y aceptan como natural la no injerencia en los espacios de consulta, también señalan el autoritarismo como rasgo

distintivo de un mal desempeño institucional. Muchos asocian las características negativas de la docencia como causa de alejamiento de la institución y del proceso de aprendizaje.

No resulta sorprendente comprobar que reniegan de la participación política o no la consideran directamente en los términos clásicos. Como explica Borf (2012), la despolitización y erosión del espacio público de parte de las nuevas identidades es un fenómeno que se manifiesta en la pérdida de creencias en la política partidaria y en las ideologías de transformación social. Es la poca fe en el Estado en la elaboración de dicho espacio lo que genera la convivencia en la apatía y el descreimiento. Los jóvenes perciben que las instituciones políticas se muestran incapaces para producir respuestas y visiones de futuro que organicen el conflicto social. Posiblemente para el autor, el efecto es que viven una sociabilidad que amalgama el individualismo con la desigualdad alimentada por la desresponsabilización hacia el espacio público, fenómeno que muestra claramente que las nuevas generaciones reclaman el derecho a ser diferentes (alteralidad).

Cómo conceptualizan la “autoridad”

Con respecto a la percepción que poseen de la autoridad observamos el peso que han tenido los cambios estructurales y han sometido a la escuela a un conjunto de demandas que se han traducido en nuevas exigencias para el perfil profesional. Las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los conocimientos científico/tecnológicos se mezclan en la vida cotidiana de la escuela con la pobreza, vulnerabilidad y sus fenómenos asociados, tales como la violencia y el abandono. Cuestiones que ponen en crisis la identidad de los docentes y atentan contra la calidad de su trabajo, lo que configura un cuadro de relaciones más complejas (Cordero, 2008).

Es aceptado por la mayoría que estamos viviendo una crisis de autoridad de los adultos en el que se desdibujan las fronteras entre lo permitido y lo prohibido, tanto en la escuela como en la sociedad. Mientras que, en el proceso de institucionalización del Estado, la autoridad del maestro se afirmaba como una especie de efecto de institución que generaba esa consecuencia casi mágica de transformar a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de reconocimiento a través de cargos o cátedras, hoy ese efecto casi mágico se va perdiendo. ¿Qué es en el presente lo que garantiza la autoridad del docente y cuáles son sus diferencias con respecto al pasado?

En el auge de la civilización, la autoridad centralizada permitía estructuras de personalidad autocoaccionadas. Actualmente, el proceso en marcha socavaría la autoridad institucional obligando a los sujetos a autogestionar sus propias reglas o a hacerse sujetos por sí mismos, en tanto para los que no lo logran, aparecerían múltiples formas de heterocoacciones. Si bien los sujetos son más libres, menos dependientes de formas de sujeción quedan librados a su suerte y, es allí, donde deben autogestionarse los recursos para poder sobrevivir (Tenti Fanfani, 1999; citado por Kaplan, 2012).

En nuestro caso, los estudiantes perciben a la autoridad como si se tratara de un “derecho” que tiene alguien a dar órdenes y, en ciertos casos, “permite poner orden”. Les cuesta mucho definir el concepto de autoridad y tienden a asociarlo con “imposición”, “uso de la fuerza” y lo equiparan al concepto de “autoritarismo” (alumno de escuela pública).

Para otros la autoridad no es diálogo, es la capacidad de poder “construir límites”, los jóvenes-aunque no sean conscientes- piden un límite, exigen responsabilidades y compromiso; cuestionan al docente que les permite hacer lo que quieren, a su vez, critican al que falta y no les da conocimientos útiles para el futuro. Pero, por otra parte, tenemos que reconocer la existencia de un escenario en

las condiciones en que se realiza la vida escolar que no permite tener una idea clara acerca de la autoridad. La autoridad relacionada con el ámbito escolar se vuelve mucho más compleja. La característica que le da cierta particularidad es que no es una cualidad inherente del ser humano sino que, por el contrario, es atribuida a alguien por otra persona, está determinada, es un hecho social y plural y para que sea legítima necesita de manera obligatoria de alguien más. Su segunda característica es que se encuentra en estado de resignificación, de reconfiguración, es decir de cambios. Quizás de allí deriva la dificultad para reconocerla y definirla. No es una crisis, es una reconfiguración. Antes era instituida por el cargo, hoy debe ser revalidada constantemente, no es un problema, es un desafío (Rosemberg, 2012).

Muchos de los entrevistados no pudieron distinguir su lado positivo ni utilidad, ya que la suelen relacionar al poder o directamente al mando, se infiere en parte que la falta de noción de autoridad se relaciona con el papel desdibujado de los docentes y directivos dentro de la institución a la que asisten. Según ellos “...*Hay docentes que vienen solo para cobrar y no tienen compromiso*”. “...*Nos retan y listo, no intervienen cuando es necesario o no se interesan en ciertos asuntos* (alumno de escuela pública).

La autoridad es un intercambio de facultades, se necesita alguien que guíe, respete y responda con buenas intenciones. Los docentes son vistos como figuras que suelen ser flexibles o rígidas, no hay matices. “...*Ellos como alumnos al no tener clara la noción de autoridad no reconocen claramente los límites, no hay un sujeto que señale lo que está bien, tampoco hay conciencia de la transgresión porque no pueden reconocer hasta dónde pueden llegar. La naturalización de los actos de discriminación o bullying está estrechamente ligada con el accionar de este modelo*” (docente de escuela pública).

¿Sirven los “Acuerdos de Convivencia”?

Entre 2001 y 2003 se empieza a implementar una política educativa en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires que promueve la elaboración de un nuevo sistema disciplinario por parte de las instituciones denominado “Convivencia”.

Proceso que se inscribe en un escenario signado por la emergencia de fenómenos de violencia que muestran nuevas características y una mayor intensidad. Diversos estudios dan cuenta de ello siendo su propósito poder conceptualizar las transgresiones e indagar acerca de la dificultad que tienen las familias y las instituciones en el sostenimiento de la ley, fijar normas y hacerlas cumplir. En dichas investigaciones se señala que la percepción sobre la violencia de alumnos y docentes no coincide. Mientras que para los estudiantes su principal preocupación es la violencia física (90%), en los docentes es la verbal (72%). En tanto para los primeros se produce en el aula (62%), en los docentes se efectiviza en el recreo (89%).

Dussel (2005) a través del estudio de las reglamentaciones, plantea cómo se tiende a focalizar en la responsabilidad individual cuando hay que definir y aplicar sanciones, lo que lleva a posicionar el tema de la solución de conflictos como un trabajo “sobre uno mismo”. En tanto, Tiramonti (2011) define a la convivencia como acuerdos normativos que permiten desarrollar la actividad escolar y su supervivencia. Requiere ser renovada permanentemente para que no pierda vigencia, ya que si no se corre el riesgo de generar dificultades con respecto a la obsolescencia de que la norma pueda regular la conducta de los individuos. Para que la consideren válida es necesario el acuerdo entre los individuos frente a una norma concreta, debiéndosela rescatar como la norma que regula la convivencia dentro de la institución.

Sus (2005; citado por Kaplan, 2006), aborda la cuestión de la convivencia escolar en el nivel medio a partir del cambio de legislación que busca remplazar el modelo tradicional de disciplinamiento por uno fundado en la convivencia democrática. La indagación se basa en la observación que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula con el objetivo de tratar de descubrir e interpretar las formas de regulación normativa, su relación y el posicionamiento de los actores, en especial de docentes y alumnos.

Comprueba que el viejo modelo no ha podido ser reemplazado totalmente. Ante situaciones de conflicto o violencia es usual que se apele al viejo sistema, lo más común para resolverlos es no considerar las disparidades entre lo dicho y lo hecho por los actores implicados (en especial los docentes). También detecta una falta de consensos institucionales que muchas veces producen fracturas en el personal en relación a sus prácticas y a sus discursos. Siguen existiendo prácticas autoritarias que son ocultadas por los nuevos sistemas de convivencia, a lo que se suma la existencia de directores que estarían por encima de las pautas de no acreditación de la sanción y cuyos castigos implican amenazas de mandar a los alumnos a marzo. Como consecuencia se genera un sistema híbrido que no sólo no resuelve las tensiones, sino que en algunas circunstancias las aumenta.

Prosigue argumentando que es común que los directivos asignen a la historia familiar y situaciones de pobreza los déficits en la socialización de los jóvenes, la misma actuaría como causa de inadecuación en la organización escolar. Por lo general, los directivos tienen una concepción igualitaria, y homogeneizadora de las relaciones entre alumnos que, en muchos casos, impide la comprensión de conflictos derivados de las diferencias sociales y personales entre pares. En muchos directivos predomina una concepción disruptiva y contingente del conflicto que termina remitiendo a la responsabilidad individual de los alumnos.

Para nuestros entrevistados, en el ámbito del aula los conflictos se vinculan con el trabajo pedagógico, la forma en que se establecen ciertas condiciones derivará en una relación amistosa o de confrontación y ellas dependen de las formas de trato por parte de los profesores y su capacidad como docentes que se manifiesta en la calidad de la enseñanza de los contenidos. Algunos marcan que *“El conocimiento impartido está rebajado, lo que nos ofrecen es una subestimación a nuestras inteligencias, aunque no lo digan explícitamente”*. Hay consenso en que el conflicto pasa por el tratamiento de la diferencia, desde formas de convivencia tolerante hasta situaciones de dominación, confrontación o indiferencia. Este tratamiento de la diferencia asume dos características, por un lado, la diferenciación social a nivel de las desigualdades económicas, étnicas y culturales y, por otro, por las diferencias de las construcciones identitarias singulares, es decir, por las formas de ser, de su carácter y la presentación personal (timidez, introversión, etc.).

Otro factor que incide sobre el problema es la desaparición de instancias de socialización por fuera de la escuela, a lo que se le agrega la creciente rotación de alumnos y docentes por las instituciones.

Pensar el conflicto como algo negativo obstruye la posibilidad de participación de los actores educativos, lo cual dificulta el funcionamiento de sistemas de negociación y mediación que resultan propicios para atenuar los fenómenos de violencia producidos por las dinámicas institucionales. La negación del conflicto por parte de la institución cosifica lo social. Pulin (2001; citado por Kaplan, 2006), plantea que en el nuevo modelo de convivencia subsisten formas de reproducción de aquello que se dice combatir, a la vez que se entablan prácticas instituyentes de deliberación democrática y de circulación de poder inédito en la relación con los adolescentes. El problema de la convivencia escolar se aborda desde una perspectiva de carácter prescriptivo/normativo, promoviendo organismos colegiados en la escuela. Su instalación establece otras

formas de circulación de poder diferente a la histórica división de roles y espacios de autoridad enmarcados en sistemas impersonales del director en la escuela y del profesor en el aula. Muchas veces las prácticas docentes quedan visibilizadas, deslegitimándose así su autoridad. Pulín sostiene que, por lo general, los alumnos son vistos como culpables, se tiende a no ver la inadecuación de ciertas normas para regular el comportamiento de los adolescentes. Desde una perspectiva subjetiva, la violencia depende de cómo determinados actos son decodificados como violentos por una víctima, un observador, o un victimario.

Según la normativa imperante, el Consejo Institucional de Convivencia debe impartir sanciones reparadoras y significativas que inviten a la reflexión. Debe estar conformado por alumnos, docentes, directivos, tanto titulares como suplentes. Usualmente no suelen ser foros de discusión, muchas escuelas -sobre todo privadas-, lo plantean antes del ingreso de los alumnos, notificándolo en el cuaderno de comunicación. Por lo general, suele ser una práctica unilateral y es usual que haya problemas en su implementación. Es necesario mantenerlo actualizado y que se lo revea constantemente para modificarlo de acuerdo al contexto escolar, “...*La mediación es importante ya que permite un espacio en que los alumnos puedan expresar su opinión y para que el docente escuche y trate de ver las cosas desde el punto de vista del alumnado. Pero no está instalada dentro de la dinámica institucional sino que se emplea en casos puntuales*” (docente escuela pública).

De acuerdo a la información relevada, muchos alumnos señalan que no hubo construcción participativa en los acuerdos institucionales. Otros plantean que no hay instancias de mediación y, si las hay, participan solo los directivos y preceptores. En tanto, algunos directamente no detectan conflictos ni que se tomen medidas disciplinarias. En cambio, para otros sí las hubo y no ha ha-

bido dificultades en su implementación, la mayoría de los conflictos ha girado en torno a asuntos como el uso del celular y el uniforme.

En las escuelas privadas, los conflictos más usuales son la falta de estudio y compromiso y/o reiteradas ausencias de los alumnos. En opinión de un docente no se utiliza esta instancia para revertir ciertas conductas lo que pone en evidencia el *“escaso control por parte de las autoridades hacia las ausencias y reiteradas llegadas tardes de los alumnos, hechos que son una falta de respeto hacia el personal docente”*.

El conflicto en la discriminación

La complejización de las relaciones sociales y la multiplicación de los ámbitos de intercambio generan nuevas formas de segregación que deben ser identificadas y problematizadas. La discriminación emerge como un fenómeno complejo, de múltiples expresiones basadas en matrices culturales, históricamente arraigadas que se proyectan en la negación de los derechos básicos de las personas tanto al trabajo, a la educación, a la salud, a la seguridad, al respeto, a la dignidad y a la identidad cultural.

Para el INADI (2013), la consolidación de la matriz discriminatoria en la Argentina tiene sustento en dos procesos relacionados: el primero es la desigualdad social que cumple con una función estructural en la delimitación de las prácticas discriminatorias. En segundo lugar hay un proceso evidenciado en forma de racismo que tiende a permear todas las figuras de la identidad/alteridad y que se presenta como articulador ideológico de buena parte de los fenómenos discriminatorios, de su legitimación y justificación discursiva y que termina siendo portadora de viejos modelos de clasificación racista anclados en diferentes nacionalidades, culturas y características físicas o de lógicas emergentes de normalidad vinculadas a paradigmas estéticos hegemónicos.

Según los resultados relevados en el Mapa de Discriminación, la mayoría de la población asocia la discriminación con marginar, excluir y/o rechazar a una persona o grupo de personas. Entre las contestaciones también aparecen aquellas definiciones relacionadas con considerar inferior a otra persona o grupo, faltar el respeto, juzgar o prejuizar y/o maltratar. Con menor cantidad de respuestas, la discriminación es asociada con la negación de derechos o su violación. Las causas que se atribuyen a este fenómeno son, en primer lugar, la falta de educación y de moral, en segundo orden es asociado con una cuestión de poder en que se violan derechos que requieren ser reparados y, por último, están los que tienen una mirada normativa, vinculándolo a delitos específicos de carácter punitivo de diferente intensidad.

Si bien las personas ponen en juego diferentes esquemas de interpretación y significación a la hora de construir una mirada sobre los otros, el nivel de importancia asignado es sensiblemente mayor entre los que sí han sufrido o presenciado hechos discriminatorios. Según la información citada se reparte homogéneamente entre varones y mujeres, siendo para las mujeres el nivel de conciencia levemente superior. Sin embargo, son las mujeres las que afirman en mayor número haber sufrido situaciones de discriminación, 33%; y el 55% dice haberlas presenciado. Se discrimina mucho y prácticamente por igual a las personas pobres, a los que tienen sobrepeso y a los migrantes de países limítrofes. Los lugares en que más se lo hace es en los boliches, la calle, las escuelas, la televisión y las comisarías.

La discriminación es una problemática que se encuentra instalada y encubierta y está vinculada a diferencias culturales, nivel social, género, etnia y religión. Los datos obtenidos en investigaciones sobre redes sociales han demostrado diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al comportamiento en la Web: los varones muestran una forma más directa y activa de discriminación étnica y cultural que se acentúa cuanto menor es su nivel cultural. Las

mujeres no son tan evidentes y cuanto más alto es su nivel educativo menos incurren en discriminaciones socio/culturales o físicas. La actitud masculina estaría relacionada con el patrón de reafirmación de la masculinidad propia de la juventud (Alpuente, 2016). En el ámbito escolar es percibida transversalmente en todos los estratos socioeconómicos. El carácter cotidiano y repetitivo de dichas situaciones hace que esta problemática se reproduzca en contextos socio cultural de diferentes características en que, el “otro”, ocupa un lugar material y simbólicamente inferior, en un orden social predeterminado.

En nuestro caso, hay consenso en que, en el ciclo básico de la escuela media, se da un mayor porcentaje de conductas discriminatorias y ello obedece a que el adolescente está afianzando su personalidad y, el “diferente” lo moviliza. La imposición de modelos estéticos fuertemente influidos por tipos discriminatorios afecta a aquellas personas, principalmente mujeres que no se ajustan a los parámetros legitimados. Así la edad, el aspecto físico, la obesidad, la vestimenta son todos condicionantes de una forma de segregación que, en su máxima expresión, puede derivar en graves trastornos psicosociales como la bulimia y la anorexia. De acuerdo a la información recogida obedecería a que “...*Discriminan porque no se miran ellos mismos, es un juego retirarse de los otros, de esta manera creen ganarse amistades, siempre terminan relacionando todo con lo físico*” (alumno de escuela privada). “...*Se produce cuando los chicos son más jóvenes y le dan mucha importancia a su imagen y como lo ven los otros, cuando son más grandes se terminan aceptando y mejoran las relaciones*” (alumno de escuela Técnica).

La mayoría (69%) del sector educativo (privado/público) percibe actitudes de discriminación, guarismo que se reparte en las siguientes proporciones: con respeto a lo físico (35%); sobre grupos de otras nacionalidades (11%); condición económica (11%); sexualidad (10%) y el resto (2%), identifica varios motivos que van desde el machismo, la religión o ser buen estudiante.

Creen que las causas que las generan son sociales y están impulsadas por los medios de comunicación y la cultura familiar, directamente, es una consecuencia de la ignorancia. El 70% tiene en claro que no obedece a una sola causa, pero también son conscientes que ellos son los principales blancos de la discriminación ya que se produce entre pares (49%).

Consideran que, al no pasar a mayores, la escuela no toma medidas, por otra parte, algunos evalúan que las sanciones no son positivas, “...*Los hacen firmar y no pasa nada, a los chicos ni les importa, cuando se les pide alguna explicación lo asocian a la necesidad de llamar la atención*”.

Para el INADI, los jóvenes registran los niveles más bajos en cuanto a las representaciones discriminatorias y al mismo tiempo tienen mayor registro de haber sufrido y/o presenciado dichas situaciones, los más jóvenes han aprendido a visibilizar y reconocer prácticas discriminatorias. En nuestro caso, se evidencia en el discurso adolescente la coexistencia contradictoria de algunos conceptos, como, por ejemplo: “... *Son discriminados aquellos que no tienen capacidad de relacionarse socialmente, la estrategia para ser respetado es acercarse al grupo que tiene el poder, hacerse amigo de los chicos más populares*”. “...*Hay discriminación no bullying; hay sanciones, pero no conflicto; hay violencia, pero no en la vida personal*”. Ante estos argumentos cabe preguntarse ¿Qué entienden por conflicto, violencia y *bullying*?

El 76% dice haber presenciado situaciones de *bullying* o acoso. Ante este hecho, la actitud de los docentes (28%) es no haber hecho nada o ignorado la situación. Conducta que también se repite con iguales guarismos por parte de los compañeros salvo que quienes la padezcan sean amigos y, en tal caso, intervienen. Casi el 50% de los entrevistados no saben si la escuela tomó alguna medida para trabajar con estos hechos y un 24% directamente no responde. Los restantes señalan que sí hubo intervenciones (psicó-

loga y psicopedagoga), y de profesores que se involucran positivamente haciendo campañas contra el *bullying* (carteles, charlas), como también que hay directores que citan a los padres y toman medidas al respecto.

Pero, por otra parte, este fenómeno no involucra sólo a la escuela ya que la capacidad de socialización no se limita a la interacción en los espacios físicos, sino que su preponderancia se da en los espacios virtuales. Se impone como natural la exigencia de tornar público lo íntimo, de tener la capacidad de ser extrovertido y originales. Poder diferenciarse se constituye en los nuevos tópicos a seguir. A la hora de autodefinirse los alumnos pretenden sacar a la luz estos rasgos y ocultar aquel atributo que consideren que los puede desacreditar frente a los demás (Nuñez, 2013).

Ante las respuestas recabadas no nos resulta extraño aceptar que las redes son promotoras en las conductas de los jóvenes de dispersión, siendo el impacto social que generan muy significativo. Para los especialistas actúan como altavoces, dando visibilidad a ciertas actitudes comúnmente expresadas solo en persona y de forma individual. Las recogen en un ámbito público haciendo que dicho contenido sea accesible a un mayor número de personas durante más tiempo, posibilitando la sensación de una falsa percepción de anonimato (Alpuente, 2016). No obstante, son de utilidad, sobre todo si uno se los puede apropiar para fomentar la participación en clase, para consolidar grupos de estudios o para fomentar la práctica de deportes. Los docentes señalan que el aspecto negativo está relacionado con la discriminación, porque ayudan a desarrollar un *bullying* anónimo (*cyber/bullying*). Hubo casos de *hacneos* de cuentas de Facebook con el fin de usar la identidad de un compañero. Ese es uno de los grandes inconvenientes que conlleva la popularidad y el uso de las redes sociales; es decir, la impunidad que tengo para decir cualquier cosa. No obstante, algunos de los docentes entrevistados no creen que crece o disminuye con su uso ya que la discriminación los adolescentes la tienen

incorporada. La naturalización de determinadas conductas dificulta la comprensión de diferentes nociones que terminan siendo aceptadas de manera muchas veces rígida.

Si bien nuestros alumnos reconocen que ocurren hechos de discriminación y situaciones de *bullying* basados en la nacionalidad, la identidad sexual o el aspecto físico, cuando se les pregunta por conflictos y agresiones dentro del aula lo niegan, “...*Estos hechos están establecidos y son entendidos como parte de la realidad cotidiana, las diferencias y la segregación están naturalizadas*” (alumno de escuela pública).

La discriminación y la violencia tienen que ver con el modelo social y con los vínculos familiares que los chicos consumen a diario, tales actos reflejan también cierta falla en el desempeño de la autoridad. Con respecto a la violencia, se observa un posicionamiento particular casi naturalizado y una disociación del concepto de violencia y delincuencia. Es decir, un acto violento para ellos no necesariamente implica una lectura negativa porque, e incluso, puede saldar o resolver aquello que el sistema judicial y educativo no pudo resolver.

Los chicos de la escuela pública interpretan y justifican los códigos culturales a partir de las características del espacio socio/demográfico en que interactúan. Las mujeres adoptan un posicionamiento más crítico y perceptivo con respecto a la violencia, son más conscientes de los problemas internos que tienen las escuelas y del sentimiento de abandono demostrado en la gestión de algunos directivos.

Para los especialistas, la discriminación en la escuela requiere dar cuenta, poner el foco, de que se trata de una problemática en crecimiento, no solo porque se producen actos discriminatorios entre pares, sino también entre docentes y alumnos/as que requieren ser estudiados. En la escuela se concentran los diferentes tipos de discriminación que al mismo tiempo confluyen entre sí. Por eso una de las estrategias por parte de la institución es identificar

los grupos discriminados con el fin de visibilizarlos. Por otra parte, se torna cada vez más necesaria la injerencia estatal en sus múltiples niveles, la sanción de la Ley Contra el *Bullying* Escolar, propicia la creación de un espacio de cooperación ya que es en las escuelas donde este fenómeno requiere mayor atención y cuidado dado la complejidad de sus diferentes manifestaciones.

La violencia hay que entenderla no como una cuestión personal (propia del sujeto) sino en relación con la situación social que se vive y con las especificidades de cada escuela. Para Kaplan los nuevos discursos enfatizan una insuficiencia de la función parental de socialización, en el que los adultos no pueden cumplir como referentes o modelos y/o, al menos, ser depositarios de algún saber acerca de las pautas de relación entre las personas que resultan creíbles y eficaces, tanto para ellos como para los niños y los jóvenes. La violencia parece haberlo invadido todo, sus tramas ya no son nuevas, pero sí sus intensidades, interrelaciones y sus ejecutores son distintos de los que signaron otras épocas. Para resolver el problema de la violencia en la escuela, de la escuela y hacia la escuela se debe ser capaz de dialogar críticamente con los medios masivos de comunicación para reconocer y prevenir sus manipulaciones, revisar las pautas de estos medios y sus estímulos al consumo, abordando simultáneamente la complejidad del alcohol y las drogas y atrevernos a educar en la ciudadanía digital, ya hay que saber cómo operan los contactos próximos a la escuela y a la familia para descubrir qué situaciones la condicionan, aíslan y anulan. Ello requiere de políticas activas del Estado, por ello el INADI (2017, 2018), plantea poner en marcha recursos en los cuales estén presentes la producción de contenidos que permitan sensibilizar en materia de discriminación, discapacidad y diversidad familiar orientados a niños y jóvenes, guías sobre prostitución y racismo, nivel socioeconómico, religioso (judeofobia e islamofobia), len-

guaje de señas y fracaso escolar. Herramientas que estarían a disposición de formadores, docentes y familias para que prevengan la discriminación y posibiliten la disminución de la violencia.

Las prácticas de “linchamientos”

Al ser indagados acerca de la instrumentalización de la violencia por mano propia, ambos grupos (público/privado) se muestran potencialmente partícipes en involucrarse en dicha situación y, como justificación, en sus respuestas dan cuenta de la idea de la ausencia del Estado para imponer justicia. Manifiestan que existe un vacío, no hay figuras regulatorias que impongan la autoridad con capacidad necesaria para detener la violencia.

El discurso que esgrimen se torna difuso, por un lado, pareciera que no aceptan la primacía otorgada al mercado como organizador del campo social y cuya consecuencia termina siendo debilitar el papel del Estado en tanto articulador de sentidos particulares e inclusivos del conjunto de la población y, por otro lado, muchos aceptan como natural la justicia por mano propia. Si bien algunos repudian los linchamientos, sienten que no pueden saber qué harían si presenciaran uno en forma directa.

No obstante, el 37% considera que dichos actos son condenables, el resto evalúa que es la única manera de hacer justicia, son entendibles, te obligan a “eso”. En el caso que estuvieran presentes en uno, el 50% de los entrevistados de escuelas estatales participarían de la siguiente forma: el 20% lo haría si el apresado hubiera hecho algo, si fuera un violador, el 9% ayudaría a los linchadores activamente independientemente de la razón y un 21% observaría. Sin embargo, un 33% pediría ayuda a alguna autoridad, llamarían a la policía (aunque un 6% cree que no iría).

Ante la pregunta acerca de las consecuencias de los linchamientos, la totalidad no duda que generan más violencia, produce fracturas sociales, deslegitima a la justicia y no cambia nada dado

que los delincuentes siguen delinquir. A pesar de estas respuestas, resulta contradictorio que un 50% afirma que participaría en ellos.

Cuando se les pregunta acerca de la condición de las personas que tienen conflictos con la ley penal, se observa que como colectivo social es uno de los que mayor rechazo produce, acuerdan con la frase, “...*La mayoría de los delincuentes no tienen recuperación*”. Dentro de su imaginario asocian la droga con el delito, “...*Gran parte de los drogadictos son delincuentes*”, lo que también denota una concepción conservadora que coincide con los valores impuestos por el mercado al identificarse con los patrones de distribución de los bienes y el sentido común imperante que naturaliza el orden de las cosas, ni siquiera logran cierta empatía en su condición común de ser jóvenes. No obstante, otros alumnos entienden el fenómeno de la delincuencia estableciendo un vínculo directo con la pobreza, no estigmatizan un determinado sector social, sino que conciben que la desigualdad reproduce situaciones de violencia como también el consumo de drogas y la falta de educación.

Al indagar si han vivido alguna situación de violencia, el 50% responde afirmativamente, proporción que se reparte por igual independientemente del sector (público/privado); incluso varios lo han padecido recurrentemente tanto en la escuela como fuera de ella. El 40% no pasó por esta situación y un 10% no responde.

Atribuyen los actos de violencia a causas concurrentes: el 67% a la pobreza y a las drogas; el 56% a la falta de educación; el 50% a las bajas penas; el 36% a la falta de trabajo y al consumismo; el 3% a la necesidad de llamar la atención (hechos ocurridos en la escuela) y un 6% no responde.

Hay coincidencias en asignar la mayor responsabilidad a los jueces y los políticos (63%), dada las características de nuestra legislación y la aplicación de leyes demasiado laxas que condenan de forma inadecuada a los delincuentes. Según ellos el aumento y cumplimiento de las penalidades redundaría en una sociedad con

más justicia. Un 53% plantea la incapacidad del sistema educativo para garantizar una sólida formación moral (opinión preferentemente sostenida por los estudiantes de escuelas católicas) y sólo un 3% considera que es una responsabilidad exclusiva del individuo.

El 90% piensa que la justicia no existe, las razones que esgrimen giran en torno al mismo registro, "... Hay justicia si se tiene dinero"... "La justicia demuestra todos los días que es ineficaz, que los delincuentes no cumplen con las penas, que se defiende más al ladrón"... "Nadie hace nada, la policía y la justicia roban, son corruptas". El 37% cree que el dinero importa más que las personas y que cuando se logra resolver algún caso es obra de la casualidad o de la lucha que establecen los familiares de las víctimas. Si bien casi todos coinciden en que es necesario un cambio de legislación (siempre asociado al aumento de penas), un grupo (30% tanto público como privado), plantea una serie de respuestas tales como: que es necesario agilizar los procedimientos judiciales reduciendo el peso de lo burocrático, convertir las cárceles en lugares de reinserción real y asegurar durante la crianza una vida digna para prevenir que las personas delincan.

La problemática de género

Una de las dimensiones relevadas en este trabajo tiene que ver con la conciencia de género de nuestros alumnos y cómo ellos la vivencian. Partimos de la idea de que su construcción se imbrica en formas de organización y funcionamiento de las sociedades y ello requiere del análisis de las relaciones sociales donde se manifiestan, abierta o encubiertamente, la subordinación femenina y la dominación masculina. El género como categoría analítica, incluye pero trasciende la definición biológica y ubica a hombres y mujeres como categorías socialmente construidas. Concepto de género, entendido como: "Categoría que analiza cómo se definen, representan y simbolizan las diferencias sexuales

en una determinada sociedad”(Instituto Nacional de las Mujeres, 2007). Este concepto hace referencia a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres constituyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad, las cuales varían en las distintas culturas y se transforman a través del tiempo. Cada cultura en cada momento histórico, define de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, hombres y mujeres se producen culturalmente de distintas maneras.

A través del análisis de las trayectorias laborales y educativas, se puede interpretar cómo los sujetos elaboran distintas estrategias a partir de la socialización recibida; desarrollo que posibilita entender la construcción de la identidad como consecuencia de la interacción dialéctica entre los procesos internos y los fenómenos externos. Durante las últimas décadas, en la Argentina se han dado pasos importantes a fin de deconstruir la matriz patriarcal que históricamente predominó en nuestra sociedad difundiendo prejuicios y estereotipos en donde se trata a las mujeres como objetos sexuales (opinión arrojada por el 70% de los entrevistados del Censo Nacional Sobre Discriminación).

No obstante, a pesar de los cambios visibles de las condiciones educativas y socio profesionales se oculta la permanencia de fuertes posicionamientos masculinos. La igualación de las posibilidades de acceso y de las tasas de representación no debe enmascarar las desigualdades que subsisten en la distribución de alumnos y docentes, entre las carreras y determinadas especialidades, tal el caso de ciertas ramas de la ingeniería como: Mecánica, Electricidad, Electrónica, etc., donde sigue siendo preponderante la presencia masculina.

Cuando se les pregunta a los alumnos si en la escuela se respetan las diversidades sexuales, el 72% responde afirmativamente contra más del 27% que no cree que se lo haga; aclarando que sí lo

hacen los directivos y docentes. Opinión contraria a la de Maldonado (2014), quien sostiene que ocurren hechos de discriminación y que los estereotipos de género llevan a situaciones de discriminación y de rechazo/agresión.

Si bien la escuela, en este sentido, aparece frente al género como un espacio neutro, que supuestamente no hace diferenciación entre hombres y mujeres, se trata de un espacio en el que se producen identidades mediante complejos procesos en que dicha distinción se realiza en función de la diferencia sexual. En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; al mismo tiempo que se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana, ni travesti. En este sentido, la institución escolar se encuentra atravesada por la institución/género, en tanto construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres. Frente a la materialización que realiza la escuela de dicha concepción, se vuelve necesario pensar en y sobre ella desde el enfoque de género, que consiste en adoptar una perspectiva concentrada en descubrir qué posición ocupan los hombres y las mujeres en la sociedad y en la escuela. Estos son los estereotipos que cada individuo de la sociedad adopta y que se ve reflejado en la institución escolar, por ser una institución social.

Nuestros alumnos manifiestan estar de acuerdo en que se perciben actitudes de discriminación o *bullying* y que entre los mismos estudiantes deben “defenderse”, principalmente porque los docentes y directivos no se comprometen con esta cuestión. Por otro lado, tampoco se implementan medidas para trabajar este tipo de hechos que giran en torno al género. Denuncian un papel poco participativo en la mediación y manejo de este tipo de conflictos por parte de los docentes. Teniendo en cuenta que los mismos debieran cumplir con determinadas obligaciones como, por ejemplo: el cuidado de los alumnos, educarlos en valores y capacitarlos con este tema en particular.

Si bien en una primera respuesta (72%) afirman que en su escuela se respetan las diversidades sexuales, ante una situación concreta, un porcentaje importante (53%) señala claramente que no son respetadas y ejemplifica mencionando el tema *bullying*. La violencia a un alumno con una situación sexual diferente es un claro ejemplo de ello. En repetidas oportunidades la discriminación a la condición sexual de gay, por ejemplo, es frecuente y forma parte de la cotidianidad del sistema educativo. Para ellos, el respeto por la condición sexual diferente es casi nulo. “*Se respeta, pero hasta ahí nomás*”, relataban sin asombro de la situación y con total normalidad.

Por otra parte, el 48% considera que los estereotipos de género entorpecen las relaciones entre pares, lo que genera discriminación y violencia. Esta opinión se reparte por igual entre alumnos de escuelas públicas y privadas. Entre los que respondieron negativamente (39%) no responsabilizan ni a la escuela ni al entorno, argumentan que “*Sólo se hacen chistes entre amigos*”. “*... Los estereotipos tienen su peso, un amigo nuestro es gay y cuando nos cuenta que prefiere salir con sus amigas a comprar ropa, antes de venir con nosotros a jugar al papi fútbol, no lo podemos creer. Si es varón no puede no jugar a la pelota*” (Risas, estudiante de una escuela pública). En tanto, el 13% restante, no respondió.

Por las respuestas recabadas pareciera que erradicar durante la escolarización los estereotipos de lo masculino y femenino es una tarea difícil, sobre todo porque los docentes se formaron en una sociedad sexista y tienden -no siempre de manera consciente- a reproducir sus valores y prácticas. Todavía son pocos los casos donde hay gays y lesbianas que se sienten habilitados para, “*...Salir del closet en la escuela*”. En segundo lugar, “*...Los estereotipos no te permiten hacer lo que realmente uno quiere por miedo a críticas ajenas, está instaurado que una chica debe usar determinada ropa y realizar actividades específicas (como actividades domésticas), para ser considerada como tal. Cuando la misma mujer intenta*

realizar otro tipo de tareas diferentes, será clasificada como “rara”, o “masculina” (alumna de una escuela pública).

Sigue estando pendiente, e implica un verdadero desafío, trabajar sistemáticamente en la escuela la categoría género, porque ello posibilita superar enfoques biologicistas de la diferencia sexual ligados al discurso de lo natural. Frente al sexo, concebido en términos biológicos, el género es la construcción cultural de los comportamientos, roles y valores asignados a las mujeres y a los varones. Es un concepto relacional, que implica jerarquías según las cuales lo masculino aparece como sobrevaluado y lo femenino como devaluado en el marco de un sistema social patriarcal. El género, en este sentido, se refiere a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. Frente a ello, las formas naturalizadas concebidas como normales del género, en realidad son construcciones sociales y políticas y, por lo tanto, pueden ser alteradas en oposición a diversos discursos de autoridad que invierten sus recursos materiales y simbólicos con el propósito de mantener el orden instituido.

El género ha sido problematizado desde la institución escolar, especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI - 26.150: 2006). Nació en buena medida por la persistente militancia del colectivo feminista, defensor de la diversidad sexual y los promotores de la salud. La ley de ESI estableció que los contenidos deben ser adecuados a la edad del alumnado y abordados de manera transversal. Para los especialistas también es necesario para prevenir y saber actuar ante situaciones de violencia y abuso. Específicamente en la Argentina, la Educación Sexual Integral es un derecho que el Estado debe garantizar en todas las escuelas, sean privadas o estatales, confesionales o laicas, desde el jardín de infantes hasta el nivel superior. Pero no sólo debería permitir instruir acerca de las cuestiones biológicas sino contextualizarlo en un marco político social que permita comprender el concepto y diferenciación de género-sexo. Se plantea promover la igualdad

entre varones y mujeres y promueve eliminar las discriminaciones de género en el sistema educativo para desmontar los estereotipos de “lo masculino” y “lo femenino”.

Es obligatoria para todas las escuelas incluso las confesionales desde el nivel inicial hasta el nivel medio. El Programa de ESI se creó en 2008, luego de que se aprobaran en el Consejo Federal de Educación, los contenidos mínimos curriculares –elaborados por una comisión de expertos– y, desde entonces, se elaboraron materiales didácticos que incluyen cuadernillos, láminas y videos para trabajar los temas en las distintas materias, como también revistas para que las familias puedan abordar diferentes temáticas (embarazo adolescente, trata, violencia en los noviazgos, diversidad sexual, entre otros) con sus hijos e hijas en sus casas. “Hasta ese momento, la sexualidad había ingresado a la escuela mediante la biología y muchas veces lo había hecho a través de personas ajenas a la comunidad educativa. Sin embargo, todavía en la mayoría de los establecimientos cuando llega el material didáctico referido al tema, siempre lo envían al Departamento de Ciencias Naturales. Son minoritarios los docentes de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, Lengua y Matemáticas, los que ponen en práctica estas actividades” (Rosemberg, 2010: 10).

A través de la ley queda claro que la incorporación curricular del género es de carácter prescriptivo en tanto pretende ser trabajado: “...en el campo de la vida cotidiana para reflexionar sobre las relaciones jerárquicas de género a fin de conocer y comprender cómo lo cotidiano incide en los cambios significativos que se producen a lo largo de la historia”. El Programa se opone principalmente a los aspectos de la educación sexual que se abordaron históricamente en las aulas referidos sólo a la descripción del aparato reproductor y que, en general, se lo hacía a través de una clase especial que no estaba a cargo del docente, sino por un profesional del ámbito de la salud.

De acuerdo a los resultados de la capacitación efectuada por el Ministerio de Educación de la Nación, los docentes del nivel inicial son los que más realizan acciones vinculadas a ESI de manera continua (39%), en el nivel primario son el (23%) y en el nivel secundario alcanza al (17%). Frente a la pregunta acerca de “en qué medida los objetivos y contenidos del programa ESI estaban incorporados en el proyecto institucional con anterioridad a la capacitación masiva”, cuatro de cada diez indicaron que “poco” o “nada”. Solo uno de cada 10 de los encuestados afirmó que ya eran parte del currículum de su escuela. Luego de las jornadas de capacitación, la mitad de los docentes indicó que modificaron “bastante” su planificación y otro 10% que la modificaron “mucho”. En cambio, un 29% dijo haberla modificado “poco” y el 5%, “prácticamente nada” (Carabajal, 2015).

Previo a las capacitaciones, la mayoría de los directores y docentes desconocía la existencia de la ley y no asociaba a la ESI con una política educativa obligatoria: pensaba que dependía de la decisión de cada docente. A la hora de trabajar temas de ESI, mostraban dificultades vinculadas especialmente con la preocupación por la cantidad de tiempo que tenían que dedicar, como también sus propias resistencias relacionadas con el trabajo sobre la sexualidad en la escuela y el temor a las críticas de las familias de los alumnos. Además, asociaban la sexualidad a la genitalidad, la prevención de riesgos, el matrimonio y la heterosexualidad como única forma de vivir la sexualidad. Los derechos, la dimensión de género y el respeto a la diversidad escasamente se asociaban a la noción de sexualidad en las imágenes y representaciones de docentes, directores y directoras. Finalmente, el estudio destaca que durante el proceso de formación, comenzaron a familiarizarse con los lineamientos curriculares del ESI y a comprometerse con la propuesta. Además, alrededor de 8 de cada 10 del personal directivo y docente expresó que el alumnado demanda recibir educación sexual integral.

En nuestro caso, el 44% de los alumnos encuestados manifiesta que el Programa de Educación Sexual Integral no se ha implementado, ni siquiera conocen la existencia de una ley. Por las respuestas dadas se observa una brecha comunicacional entre las instituciones docentes y alumnos que se hace evidente cuando plantean su desconocimiento, cuando es un contenido curricular prescriptivo y ha llegado a las escuelas material didáctico para tratarlo.

Sin embargo, el 41% restante expresa que se trata superficialmente en el último año en el área de Ciencias Naturales, en tanto un 14% directamente dice no saber de su existencia. Un alumno considera que es necesario implementarlo desde cuarto año, ejemplificando que dos de sus compañeras están embarazadas. A pesar de la poca profundidad en su abordaje evalúan que “... *Nos resultó útil para poder cuidarnos de los embarazos y enfermedades sexuales*” “...*Fue dado muy por arriba, para cumplir, los docentes no quieren embrollarse con esos temas*”. Mientras que algunas alumnas señalan que “... *No les gustó y les hizo sentir vergüenza*”. En tanto a otros les pareció muy interesante aunque, con falencias, mucha información la conocían “...*Yo ya sabía del tema porque me informaba por interés*”; “...*Consistió más en una charla de lo que ya se habían informado los alumnos, que en una verdadera clase de educación sexual*”; “...*Hablaron de que hay que usar preservativo; que hay que cuidarse para evitar enfermedades y embarazos no deseados, eso. Fue sólo una charla y después no vinieron más*”. Sin embargo, en una de las escuelas (pública) se instrumentó con la Defensoría del Pueblo un taller con varios encuentros cuyo objetivo fue orientarlos sobre el conocimiento de sus derechos, el ejercicio de prácticas respetuosas de la igualdad y de la no discriminación hacia otras personas, la reflexión sobre el significado del cuidado del cuerpo, la toma de decisiones en relación de su salud sexual y a su desarrollo personal, psicológico y social (Diario la Capital, 3/11/2015).

Según Mastrángelo, (2014), la Educación Sexual Integral es la herramienta más efectiva para disminuir los embarazos no planificados, los abortos y las infecciones de transmisión sexual, como el VIH/sida. En América Latina el 65% de los jóvenes habla de sida con sus maestros y sólo un 16% lo hace con sus padres. Sobre embarazos no deseados, el 57% de los estudiantes admitió haber tratado el tema con docentes, pero sólo un 25,6 % con sus progenitores (Rosemberg, 2010).

Si bien las capacitaciones masivas comenzaron en 2012, cuando alcanzaron a 12 mil docentes, en 2013 llegaron a 20 mil, en 2014 a 28 mil y en 2015 a 29.400, no obstante, la cobertura del programa es escasa y su impacto muy relativo. En total pasaron por las capacitaciones, que son presenciales, 89.400 docentes y directivos, de 37.400 escuelas de gestión pública y privada, de las provincias de Formosa, Salta, La Pampa, Chubut, Chaco, Córdoba, Entre Ríos, La Rioja, Buenos Aires, Misiones, Mendoza, Santa Cruz, Río Negro, Jujuy, San Luis, Corriente y Catamarca. Un requisito para quienes participan de las capacitaciones es hacer luego una jornada institucional en sus escuelas, con suspensión de clases, para compartir sus conocimientos con el resto del personal docente. Además, desde 2009 se ofrecen cursos virtuales por los que transitaron 29.536 docentes más (Carabajal, 2015).

Con respeto al acoso, sólo un 3% de nuestra muestra manifestó haber vivido dicha situación en la escuela, aclaran que no pasó nada porque lo pudieron manejar y no tuvieron que recurrir a ninguna autoridad.

Conclusiones

El sentido de este trabajo ha sido correr la mirada de la escuela como estructura educativa y mirar hacia los jóvenes que la transitan, intentando dar cuenta de las reglas de sociabilidad entre adultos y jóvenes y cómo dichas experiencias inciden en las relaciones

interpersonales, las expectativas y la vida en las aulas. Durante este proceso los alumnos con sus pares y docentes realizan un trabajo de construcción de sentido, de construcción de sí y de construcción identitaria; siendo la confianza y autoestima en sí misma la base para poder construir proyectos más autónomos. Las respuestas relevadas permiten inferir la actitud activa o pasiva que despliegan en la implementación de dichos proyectos a partir de las estrategias de que disponen.

Las escuelas, tanto públicas como privadas, atienden a grupos bastante homogéneos en cuanto a su origen socioeconómico, no asisten grupos culturalmente diversos. Por lo comprobado en anteriores trabajos, los alumnos de escuelas públicas están muy preocupados por su futura inserción laboral, son conscientes de que no disponen de recursos suficientes para lograr una ocupación estable y de calidad. Mientras que la escolaridad en las escuelas privadas de alto *target* de la ciudad, les permite solidificar redes que van más allá de la escuela, sus amistades no están signadas por la eventualidad sino por la permanencia. Estos jóvenes apuestan a los estudios universitarios como la posibilidad más cierta de poder alcanzar y desarrollar proyectos autónomos de vida.

No obstante, tienen en común vivir a la escuela y a las redes sociales como un espacio privilegiado de sociabilidad que está cruzado por fuertes tensiones en relación a la autoridad, género, sexualidad, discriminación y justicia.

Y, si bien el problema que aqueja a los adolescentes en esta etapa de la vida es la construcción de la subjetividad juvenil que implica entre otras cosas alcanzar la autoestima, es en ese tránsito de la infancia a la adultez, donde se cruzan las relaciones grupales con sus pares en que no está exenta la conflictividad y las diferencias de poder y en las que pueden aparecer la violencia, las humillaciones y estigmatizaciones. Si bien, aparentemente, cada gestión (pública/privada) no discrimina institucionalmente a sus alum-

nos, por los dichos de los chicos tampoco atiende sus problemáticas, resultando ser un punto en común en ambos sectores educativos. La falta de atención tanto de los familiares como de los propios docentes y la importancia que reviste para ellos, se suma al proceso de construcción identitario, por lo cual se comprende las permanentes tensiones que atraviesan al nivel medio.

Muchos alumnos de escuelas públicas manifestaron sentirse discriminados por parte de algunos docentes, según ellos los menosprecian en sus capacidades de aprendizaje. Asumen que la mayoría de los profesores no saben ni siquiera sus nombres, no proyectan a sus docentes como sujetos dadores de aprendizaje de calidad y ni siquiera le atribuyen la posibilidad de asegurar la continuidad de los aprendizajes debido a su inasistencia recurrente. Imputan responsabilidad a formas autoritarias que impregnan prácticas docentes que los aleja del proceso de aprendizaje y de la propia institución como espacio para manifestar sus necesidades. Aunque no pueden definirlo con precisión, tienen cierta idea acerca de la necesidad de impartir contenidos y habilidades que los vincule a conocimientos diferentes y les posibilite prepararse como ciudadanos y también poder insertarse en el mercado laboral.

En tanto, los que asisten a las escuelas privadas asocian al buen profesor con el manejo didáctico y si hace o no atractiva la materia. En cambio, el mal desempeño lo relacionan a la falta de compromiso y en que no se preocupan de hacer más dinámica las materias. Pero la mayoría no tiene dudas que la calidad de su educación se vincula en forma directa con la posibilidad de acceso a buenos trabajos, realización personal y ascenso social.

En cuanto a la incidencia de los medios de comunicación en su sociabilidad, prácticamente la totalidad expresa no sentirse influenciados en sus gustos ni en formas de pensar, pero sí adjudican a otros jóvenes estar condicionados por ellos. De acuerdo a los es-

pecialistas, posiblemente ello se deba a que los modelos identificatorios actuales actúan de manera tal que los jóvenes no perciben que están siendo influenciados, manipulados o modelados y piensan que su manera de actuar es única y original. Los medios reproducen modelos inalcanzables, injustos, irreales, inequitativos. Como explica Postman (2011), “Los contenidos llegan sin mediaciones y se enseñan los mismos valores para todos, es parte del colonialismo cultural, los contenidos no suelen ser discutidos volviéndose poderosísimos transmisores de estereotipos”. Prosigue explicando que “El proceso de culturalización de la economía es una nueva episteme basada en la fuerza constitutiva de los consumos simbólicos más mediáticos. Dichos símbolos se corresponden con la esfera del mercado; pedagogía cultural que encuentra un público clave, dócil, maleable, fugaz y sin fidelidad permanente”.

Ante los requerimientos de que definieran qué era la autoridad, demostraron no tenerlo demasiado claro, confundiendo legalidad con legitimidad. Sin embargo, fueron conscientes de que se requiere de ella cuando se pasan de línea y necesitan un freno, ese es el punto clave que ellos mismos demandan. Dussel (2005) opina que la autoridad es necesaria en la educación, el docente tiene que ser autoridad, tiene que dar seguridad, racionalidad. Los chicos necesitan solidez y la tienen que obtener de otros, sus educadores forman parte de esa fórmula.

Sin embargo, a pesar de dicha confusión, son coincidentes las opiniones que expresan las dificultades de implementar instancias de mediación, dada la forma verticalista o indiferente de ejercer la autoridad; muchos desconocen cómo se elaboró el Acuerdo de Convivencia. Solo algunos han participado en la construcción de acuerdos áulicos, donde el sentido ha sido trabajar conflictos cotidianos, aunque por la experiencia recabada no perciben cambios fundamentales.

Por lo general, los problemas de aprendizaje y disciplina son planteados en el aula, pero son pocos los que pueden asumir el

tema de la convivencia colectivamente con relativo éxito, menos aún lo pueden hacer con el fracaso escolar, este sigue siendo responsabilidad del alumno y su familia. Por las respuestas dadas, captan que no se promueve el trabajo en equipo entre los docentes, resulta muy raro que puedan compartir proyectos pedagógicos (problema presente y difícil de revertir), constatan una excesiva fragmentación.

Mayoritariamente se evidencia la ausencia de mecanismos para que los estudiantes puedan reclamar ante una instancia neutral aquellas diferencias que puedan surgir entre ellos, ya que suponemos que en caso de conflicto son los docentes (directivos, profesores y preceptores) los que intervienen para descomprimir la situación. Pero, ¿qué sucede cuando el conflicto se suscita entre estudiantes y docentes?

Fue coincidente en alumnos de ambos sectores, rescatar aquellas instituciones cuyo formato escolar pone el eje de atención en favorecer mejores condiciones de escucha que posibiliten respuestas más individualizadas hacia ellos como sujetos; en que existan proyectos que fortalezcan la identidad institucional y el sentido de pertenencia como alumnos. Quizás las escuelas públicas tendrían que tener menos matrícula como las privadas, lo que permitiría una mirada más atenta de los docentes.

Con respecto al funcionamiento de la Justicia, demuestran una visión estática, jerárquica y burocrática. La mayoría no puede plantear las problemáticas de base que generan el aumento de la violencia y delincuencia. Los que se permiten pensar distinto creen que las causas tienen que ver solo con la falta de educación.

Por otra parte, las actitudes ante el funcionamiento de la justicia muestran una acción y percepción unificada, hay coherencia entre lo que piensa el sujeto y lo que demanda el grupo ya que, pensar distinto, puede llevar a la marginación. No exteriorizan

sentir vergüenza por sus dichos (algunos brutales), terminan discriminándose entre ellos, aunque compartan su misma posición social.

Manifiestan una contradicción entre el rechazo al autoritarismo y la aceptación de sanciones disciplinarias de tipo punitivas. Como expresa Kaplan (2006), disocian las causas de las consecuencias (individuo/sociedad), reproducen discursos individualizantes, auto responsabilizadores sobre la reproducción de la desigualdad. Discurso influenciado por los medios, basado en el sentido común que crea una forma de sensibilidad específica frente a la violencia y, donde los jóvenes, aparecen como agresores que sobrepasan los umbrales de la tolerancia.

Un alto porcentaje expresó que haría justicia por mano propia, participarían por ser una forma de hacer “justicia”, siendo la única posibilidad que permite contrarrestar e intimidar a la delincuencia, evidenciando una visión muy normativa y cosificada de la realidad. Creen que los linchamientos producen en la población una sensación de resistencia ante el inmovilismo del Estado. Para algunos autores, los linchamientos surgen como una especie de disputa de poder de los sectores populares, compensando lo que el poder judicial no hace, es decir, constituyéndose en una manera de ejercer hegemonía sobre las decisiones de la justicia, lo que conformaría un ideario de justicia social para quienes ejercen esta forma de violencia. Son las mujeres las que evidencian una concepción más flexible y realista de la situación.

No nos extraña considerar estas respuestas ya que resultan coincidentes con la idea de una justicia que ha atravesado por diferentes valoraciones. En la década del 90, la justicia se vio encerrada en un contexto de corrupción política e ilegalidades. Actualmente nos encontramos con una resignificación conceptual que expresa una pérdida de valor y de sentido. Pareciera que la sociedad se aferra a conductas individualistas y acentuar la desigualdad

como cosa natural. Los alumnos consideran como natural las diferentes formas de violencia, discriminación y *bullying* entre pares, resulta para ellos algo común.

Con respecto a la discriminación, desde el discurso se visualizó como fuerte, la emotividad está presente en sus respuestas. Adherir a un pensamiento común evita humillaciones, vergüenzas, quedar excluido, por eso estigmatizar a otro grupo de pares resulta normal. Ser parte de un grupo o estar fuera de él son experiencias sociales que percibimos todos los sujetos en la vida social, la amenaza de estar excluido opera como un mecanismo que facilita la reproducción y producción de las autolimitaciones simbólicas. Pero también es la consecuencia de circuitos escolares cada vez más cristalizados que marcan los procesos de socialización, las relaciones sociales, el uso de los espacios y tiempos. Lo más común entre estos jóvenes, que los distingue de otras generaciones, -independientemente del sector social de procedencia-, es el uso de las redes sociales, lugar que se constituye como espacio de la sociabilidad juvenil y que posibilita la discriminación y en muchos casos el *bullying*.

Al abordar el tratamiento de cuestiones de género, educación sexual, etc., constatamos que sigue siendo una materia pendiente, existen reales dificultades de implementar lo prescripto curricularmente, hay tensiones en el reconocimiento de que se pueden hacer las cosas de otro modo. Hay limitaciones institucionales objetivas y subjetivas para abordar esta realidad, la escuela queda rezagada de las propias experiencias de sus alumnos. La implementación del ESI (Educación Sexual Integral), ha sido muy dificultosa ya que, primero, se la cuestionó y cuestiona ideológicamente al pensar sobre el porqué la escuela debe vincularse en algo que es tema de la familia y, en segundo lugar, es subjetivo, está ligado a los propios docentes y directivos que se encuentran con dificultades para realizarlo y no encuentran ni usan ciertas herramientas. Tratar la sexualidad interpela a los docentes en su propia subjetividad, sus

conflictos y tabúes. Los especialistas aconsejan trabajar con los docentes, no solo contenidos específicos sino abordando las diferencias generacionales que dificultan la trasmisión de saberes. Más importante que los contenidos son los modos que adquieren los vínculos y la comunicación referida a su propia historia, a quienes son próximos, a las actitudes asumidas al afrontar situaciones cotidianas escolares y al modo de responder a episodios disruptivos generados en el aula (Vasallo, 2009: 32).

Respecto a este tema, cuando se habla de sexualidad, en ningún momento se trabaja el tema de la diversidad sexual y ello se debe en parte a la gran cantidad de preconceptos que hay sobre el tema, salvo en las escuelas con orientación artística en que sí es abordado. En nuestro caso, a los alumnos que recibieron educación sexual no les permitió incorporar nuevos aprendizajes significativos. Por lo general el uso de los métodos anticonceptivos pareciera ser lo único que se resalta. La prevención del embarazo adolescente se convierte en el centro de análisis, pero en forma limitada, ya que aporta poco a las posibilidades de comprender el tema y analizar sus relaciones con las desigualdades sociales, de género y etarias que lo atraviesan.

Finalmente debemos decir que las inferencias esbozadas constituyen un significativo avance empírico respecto al comportamiento, percepciones, motivaciones de “las juventudes actuales”, no obstante, en modo alguno constituyen premisas cerradas, en virtud de las características exploratorias de la presente investigación y la compleja trama de vinculaciones que operan en este campo y que requieren de mayores y más profundas indagaciones futuras.

Bibliografía

- Bottinelli (2012). La educación en debate. Universidad pedagógica, *Cuaderno* 12.
- Carabajal, M. (2015). *La brecha del sub* – 30. Página 12, 6 de septiembre de 2015.
- Carabajal, M. (2015). *Los docentes que van abriendo sus cabezas*. Página 12, 1 de octubre de 2015.
- Dubet, F. (2015). *¿Por Qué Preferimos La Desigualdad?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar?” Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10 N° 27. México, pp.1109 a 1121.
- Cordero, S. (2008). Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa. En Porta, *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo en el profesorado*. Mar del Plata: Ed. Del Plata.
- Gallart, M. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujia, pp. 21 a 26; 29 a 63; 96 a 116; 117 a 138.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gurevich, R (2012). “Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada”. En *Propuesta Educativa*/32.
- Hopenhay, M. (2001). *Viejas y Nuevas Formas de Ciudadanía*. En Revista de la Cepal N° 73, División de Desarrollo Social.
- Kaplan, C (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Kornblit, Ana Lía (2010). *Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas*; Ministerio de Educación de la Nación.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociología de la vida escolar*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Inadi (2013). *Mapa Nacional de la Discriminación*. Argentina, Ministerio de Justicia/ Presidencia de la Nación.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: Icrj/docencia.

- Regillo, R. (2013). *Culturas Juveniles*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores, pp. 39 a 57 y 129 a 155.
- Respigli, E. (2014). Las tecnologías cambiaron la forma de escuchar y ver. Página 12, 2 de noviembre de 2014.
- Rosemberg, D. (2012). “El dilema del secundario”. En *Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires: Unipe, Universidad Pedagógica.
- Pereyra, A. (2012). “Derechos humanos y pedagogías del civismo”. En *Le Monde Diplomatique*, La educación en debate. Buenos Aires: Unipe, Universidad Pedagógica.
- Postman, N. (2011). *La desaparición de la infancia*. Barcelona: Ed. Infoamérica.
- Tiramonti, Guillermina (2011): *Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante*. En Educación Media para Todos. Buenos Aires: Altamira/OSDE/FLACSO.
- Tiramonti, G. (2009). *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino*. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) “La escuela media en debate”. Buenos Aires: Manantiales.
- Vasallo, E. (2008). Religión, género y sexualidad. En *Le Monde Diplomatique*: Buenos Aires.

Capítulo V

La perspectiva de Derechos en la vejez: lecturas sobre las palabras y los actos del cuidar

Diego Ignacio Avale

Introducción

El presente capítulo se propone abordar las tensiones actuales que se suscitan en la organización social del cuidado de personas mayores con algún tipo de padecimiento. Tensiones que son producto de un cambio profundo, de los fundamentos que sustentaron a los modelos tradicionales de cuidado. Hecho que da cuenta del pasaje de un sistema de reciprocidades intergeneracionales, a uno basado en la co-responsabilidad (de la familia, la comunidad, el mercado y el estado). Las nuevas formas de entender el cuidado y sus configuraciones, nos sitúan ante el desafío de generar nuevas formas de sostenimiento de la vida en la vejez. Discusiones que, ineludiblemente, requieren de lecturas sobre lo justo e injusto del cuidar.

El panorama actual plantea el desafío de que los estados sitúen en el centro de sus agendas al cuidado como:

[...] un derecho universal, indisponible y no sujeto a concesiones para grupos especiales, implicaría un importante avance en la dirección de garantizar la igualdad material entre mujeres y varones, jóvenes y adultos mayores, niños, niñas y personas con capacidades diferentes (Pautassi, 2007:30).

En tal sentido, no se trata, únicamente, de brindar mayores ofertas de cuidados, que de por sí son necesarias, sino de “universalizar la responsabilidad, la obligación, la tarea y los recursos necesarios

para el cuidado” (2010:41). Necesidad sentida por todo el conjunto social que nos permitirá avanzar en la construcción de una sociedad más justa.

Para abordar esta cuestión se realizará una caracterización de ambos modelos y un recorrido histórico sobre su ingreso en la agenda internacional. Se utilizarán fuentes documentales y primarias, fruto de investigaciones desarrolladas en la ciudad de Mar del Plata.

El sistema de reciprocidades generacionales: una revisión de los supuestos que signaron un ethos del cuidar

Históricamente, las discusiones sobre las maneras de organizar el cuidado se dieron, exclusivamente, dentro de la esfera doméstica. Espacio donde “los hombres vivían juntos llevados por su necesidad y exigencias. Esa fuerza que los unía era la propia vida [...] que, para su mantenimiento individual y supervivencia de la especie, necesita la compañía de los demás” (Arendt, 2013: 43). Dentro de esta territorialidad, se instauró un histórico pacto de reciprocidades generacionales que, por medio de una “cadena de servicios mutuos, un dar-y-tomar que se extiende por largos períodos temporales” (Malinowski, 1926: 66), generó una ligadura entre la crianza recibida durante la infancia con una expectativa de cuidado futuro en la vejez. Modelo que se configuró a través de una serie de naturalizaciones que restringieron su interés, social y político:

a) *económicos*: materializados de dos maneras, por un lado, a través de una división sexual del trabajo que delegaba, unilateralmente y de manera exclusiva, las tareas de cuidado a las mujeres; y, por otro lado, en la banalización del trabajo doméstico/no remunerado/de reproducción de las condiciones de vida, en oposición al trabajo remunerado/de mercado/de producción de capital. Este supuesto signó a esta práctica con un nivel de desprestigio tal

que fue rubricado dentro de la categoría de *trabajo sucio*, al estar afuera de las tareas consideradas útiles para la sociedad, y expulsaba a aquellos que la desempeñasen (Violante, 2009). Supuesto que sigue en vigencia en la actualidad y que fue puesto de manifiesto por una formadora en cuidados gerontológicos en el espacio local: “se sigue considerando que cuidar es una tarea doméstica, es un asunto de familia y es el trabajo sucio que ya no se quiere hacer, muchas veces se lo ve así y por eso cualquiera puede cuidar”.

b) *político*: al no formar parte de la agenda de debate público, el cuidado de las personas no fue tratado con la debida consideración. El espacio doméstico, como hábitat del cuidar, ha sido históricamente denostado por todo el pensamiento occidental, por ser el lugar donde los individuos están sujetos no sólo a buscar las formas de satisfacer sus necesidades biológicas, sino que también era un área de la vida que estaba profundamente signada por la violencia de los otros. Zona carente de sentido y dignidad por el hecho de que bajo ninguna circunstancia deja rastros tras de sí, pues su único fin es reproducir las condiciones de vida que aseguran la supervivencia. Aún más, se consideraba que la persona que habitaba este espacio no era un verdadero ser humano, sino más bien una muestra animal de la especie humana. Por ello, el hombre deseoso de la buena vida debía controlar los medios que le permitirían librarse de esta actividad a través de la dominación de otros sujetos (esclavos, sirvientes, mujeres) que realizasen tales tareas.

c) *disciplinares*: los estudios realizados por Foucault (2002) señalan que, a partir del siglo XVIII se instaura una *somatocracia*, que signará los destinos de las políticas públicas. En la medida en que tendrán por objeto las prácticas de cuidado del cuerpo, la salud corporal, la relación entre las enfermedades y la salud. Será el Estado quien, a través de sus intervenciones, debe hacerse cargo y dar cuenta del cuerpo del individuo. Es un proceso histórico que

va siendo acompañado por un desbloqueo técnico y epistemológico de la medicina y de un conjunto de prácticas sociales que vieron, de una manera nunca antes observada, ampliadas sus fronteras de acción. Con ello, el campo de los cuidados ha devenido un espacio de disputa del saber profesional al establecer una escisión entre un saber no experto (denominado sistemas informales de cuidado) frente a un saber experto (denominado sistemas formales de cuidado). Disputa que ha culminado en el afianzamiento de modelos hegemónicos de cuidado. Supuesto que fue criticado por los formadores en cuidados gerontológicos marplatenses al no tomar en consideración los aportes que puede realizar el conocimiento popular: “[...] tomar el conocimiento popular, resignificarlo con el conocimiento científico y que el otro se empodere con esas herramientas, pero que se empodere desde un sentido crítico, que pueda ver que cada situación tiene su particularidad, sus características y que pueda discernirla, que sea un sujeto pensante [...] porque si no el dogma tapa todo. Trabajar sobre ese sujeto pensante, este sujeto pensante en todo lo que implica el cuidar y el poder que da el cuidar” (Testimonio de Formadora en Cuidados Gerontológicos)

d) *culturales*: que instituyen un proceso de obturación y naturalización de sentidos. A través de la creación de condiciones y garantías, que permitan la construcción de una memoria histórico-social “fiel” que auspicie de soporte de estas naturalizaciones. Su fuerza radica en su forma de “repetibilidad en coyunturas históricas y discursivas cambiantes; conforma sus estrategias de individuación y marginalización; produce ese efecto de verdad probabilística y predictibilidad que, para el estereotipo, siempre debe estar en exceso de lo que puede ser probado empíricamente o construido lógicamente” (Bhabha, 1994:91). Situación que se observa en la presencia de posturas esencialistas sobre la capacidad humana de cuidar a otro, que niegan su dimensión comunicacional

y relacional y la sumergen en un espacio propicio para la subalternización. En nuestra investigación, se entrevistó a una cuidadora gerontológica que provenía de tres generaciones de mujeres abocadas a esta actividad, quien notaba cambios en las nuevas generaciones con respecto a este tema: “Sí se nota, en mis hijos sí, en mis hijas. Noto que hay una que va a seguir mis pasos y veo que a la otra no le interesa nada. La más grande no quiere saber nada, la más chica sí. Lo veo en su manera en que trata a sus hermanas, a los más chicos, ahí veo”.

e) *pedagógicos*: restringen la capacidad subjetiva para el desarrollo de competencias en cuidados gerontológicos. Supuesto que ha sustentado dos posturas, la primera, circunscribe el cuidado a un determinado período del desarrollo del curso de la vida, generalmente la infancia. La incorporación del conjunto de saberes, destrezas, habilidades y actitudes específicas, se consiguen mediante la observación de los modelos familiares de crianza-cuidado. El proceso de aprendizaje formal del cuidado está ausente en esta postura y, será en las situaciones de crisis en las que el sujeto deberá demostrar sus habilidades. La segunda postura afirma un planteo innatista al decir que la habilidad de cuidar es un don que algunos poseen y otros no. Desde una perspectiva de género, este argumento ha sido utilizado para justificar la idea de que las mujeres encuentran como única fuente de gratificación la tarea de cuidar. Con ello, se convierte a esta actividad en a-histórica y natural.

Estos supuestos no se presentan de modo aislado, sino que, por el contrario, se encuentran entrelazados. Fruto de esa interrelación, es que se configura un *ethos* del cuidar. Utilizamos este término en el sentido que Foucault (1984) le otorga cuando lo vincula con cierta actitud de época, que estipula un estilo de relación con y frente a determinados acontecimientos. En definitiva, se refiere a una manera histórica de pensar y sentir, de actuar y conducirse.

La razón por la cual se delegó a la esfera doméstica la discusión sobre las formas de organizar el cuidado fue por la existencia de una escisión entre el espacio público y el privado. Una frontera infranqueable que signó profundamente a los sujetos que las habitaban. A modo de ejemplo, la fragmentación de la vida tiene ecos en los debates filosóficos de la modernidad sobre la moral. En este sentido, Guisan (1988) retoma los desarrollos de Kant y Hume. La autora sostiene que la perspectiva kantiana de la moralidad presenta una visión masculina al no tomar en cuenta el análisis de los sentimientos, frente a una perspectiva femenina de Hume que sí los tiene en cuenta. Discusión que ha repercutido también dentro de la psicología con los estudios de Kohlberg (1997 & 2009), Gilligan (1985), Benhabib, (1990 & 1992) y Lister (1995) sobre el desarrollo de la moralidad en el sujeto. Donde también se sostuvo una escisión entre dos éticas. Para la esfera pública se afirmó una *ética de la justicia*, regida por la aplicación de principios morales abstractos. Fundamentados en una perspectiva genérica del ser humano como sujeto universal, independientemente de las condiciones históricas que lo singularizan. Principios que buscan reducir el accionar del sujeto y prevenir que se vulneren derechos a terceros. En definitiva, su interés estaba centrado en establecer pautas y procedimientos para garantizar una convivencia justa entre los hombres. Por el contrario, se pensaba para la esfera doméstica una *ética del cuidado*, caracterizada por sostener juicios contextualizados, es decir, situados en la singularidad del otro. Se configura una ética de la responsabilidad basada no sólo en la restricción del accionar subjetivo, sino también en el análisis de las situaciones que, por su omisión, podrían haber beneficiado a terceros. Se piensa al sujeto como una materialización singularizada de la cultura a la que pertenece, es decir, determinado por la red de relaciones de las cuales forma parte. Las preocupaciones éti-

cas no estarán restringidas sólo al establecimiento de pautas y procedimientos que permitan la constitución de lo moral, sino a todo aquello que se aprecie como tal.

La crisis de este modelo de cuidados emerge y se materializa, cuando los supuestos que cimentaron esta escisión fueron puestos en cuestión. Situación que ha puesto en evidencia la necesidad de reconfigurar el escenario de la vida desde una perspectiva de complementariedad. El siguiente testimonio de una formadora en cuidados gerontológicos alude a esta cuestión: “Creo que las estrategias de empezar a visibilizar, a poner en discusión... creo que tienen que ponerse en discusión en los ámbitos políticos porque son discusiones políticas las que se tienen que tomar, políticas de educación, políticas gerontológicas, tiene que empezar a visibilizarse para que entre en las agendas, porque el problema de envejecimiento poblacional ya está”.

El cuidado en el centro de la agenda internacional

La cuestión del cuidado de la vida humana se instala definitivamente en la agenda política internacional luego de las atrocidades cometidas por el hombre durante el nazismo. Situación que se intenta remendar y prevenir en 1948 con la promulgación de los Derechos Humanos Universales. Estos derechos han constituido un marco propicio para la promoción de diversos tratados, asambleas, legislaciones y programas tendientes a su real cumplimiento. En tal sentido, los Derechos Humanos Universales fueron proclamados como un ideal común para todos los pueblos y naciones, quienes deben esforzarse en garantizar la promoción, aplicación de derechos y libertades, en base a las siguientes consideraciones:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Es justo que yo...

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión.

Consideraciones que permiten avanzar en la afirmación de que toda persona tiene derecho a ser cuidada, en las eventuales situaciones en las que no pueda auto-valerse, por falta de autonomía. Así lo expresa su artículo 25:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar y, en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

En el año 1982, en la ciudad de Viena, se celebra la Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que dio por resultado el *Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento*. Un dato importante es que, entre los principios que allí se establecen, cada estado soberano, de acuerdo a sus particularidades socio-culturales, será responsable de generar las condiciones para que el presente plan de acción se pueda implementar:

la formulación y ejecución de políticas relativas al envejecimiento son un derecho soberano y una responsabilidad de cada Estado, que éste debe ejercer sobre la base de sus necesidades y objetivos

nacionales concretos. No obstante, el fomento de las actividades, la seguridad y el bienestar de las personas de edad debe ser una parte esencial de un esfuerzo integrado y concertado de desarrollo realizado en el marco del nuevo orden económico internacional, tanto en las partes desarrolladas del mundo como en las que están en vías de desarrollo. Por ello, la cooperación internacional y regional debe desempeñar un papel importante.

De un total de catorce principios que establece el *Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento*, algunos ponen el foco en el cuidado en la vejez:

f) La familia, en sus diversas formas y estructuras, es una unidad fundamental de la sociedad que vincula las generaciones, y deberá mantenerse, fortalecerse y protegerse de conformidad con las tradiciones y costumbres de cada país;

g) Los gobiernos y, en particular, las autoridades locales, las organizaciones no gubernamentales, los voluntarios individualmente y las organizaciones de voluntarios, incluidas las asociaciones de personas de edad, pueden contribuir de manera especialmente importante a prestar apoyo y atención a las personas de edad avanzada de la familia y la comunidad. Los gobiernos deben apoyar y fomentar las actividades voluntarias de este tipo;

h) Un importante objetivo del desarrollo social y económico es el logro de una sociedad integrada desde el punto de vista de la edad, en la que se haya eliminado la discriminación y la segregación por motivos de edad y se aliente la solidaridad y el apoyo mutuo entre las generaciones;

i) El envejecimiento es un proceso que dura toda la vida y deberá reconocerse como tal. La preparación de toda la población para las etapas posteriores de la vida deberá ser parte integrante de las políticas sociales y abarcar factores físicos, psicológicos, culturales, religiosos, espirituales, económicos, de salud y de otra índole;

En materia de cuidados estos principios son nodales porque, en primer lugar, permiten destacar la importancia de los vínculos intergeneracionales, en la medida en que se piensa a la familia como el transmisor de la cultura de un país. En segundo lugar, se sostiene que el cuidado de las personas mayores no es un asunto de familia, sino que la sociedad en su conjunto puede -y debe-, brindar diversas herramientas para el sostenimiento de los adultos mayores. En tercer lugar, se menciona la necesidad de erradicar toda forma de discriminación por edad. Por último, y quizás el más interesante y postergado, es el hecho de comenzar a generar políticas públicas que permitan a los sujetos pensar y anticipar su propio envejecer.

Una advertencia que se señala es que el incremento de personas de edad avanzada dificultará el sostenimiento de los sistemas de cuidados familiares y comunitarios. Ante este panorama, se establecieron las siguientes esferas de preocupación de las personas de edad: la salud y nutrición, protección de consumidores ancianos, vivienda y medio ambiente, la familia, bienestar social, seguridad de ingreso y empleo y, educación. De la diversidad de recomendaciones que se brindan para cada área, en materia de salud y nutrición se propone la necesidad de revalorizar el cuidado frente a los actos de curación:

Los cuidados tendientes a compensar las incapacidades, reeducar las funciones restantes, aliviar el dolor, mantener la lucidez, el bienestar y la dignidad de las personas afectadas y que les ayuden a reorientar sus esperanzas y proyectos, sobre todo en las personas de edad, son tan importantes como los tendientes a la curación.

En materia de familia, resulta interesante la concepción del cuidado que ofrece la recomendación número 27. En ella se destaca que el respeto y el cuidado de los adultos mayores ha sido una constante en la cultura humana, independientemente del tiempo y del lugar. Hecho que ha permitido la supervivencia y el progreso de la especie humana. Sin embargo, la recomendación número 35

dentro de la esfera de preocupación por el bienestar social, nos alerta sobre los efectos que ha tenido la transición sociodemográfica mundial. Situación que conlleva una serie de problemas de carácter social en los contextos caracterizados por la prevalencia de sistemas de cuidados familiares y comunitarios.

Otro hito importante sucede en 1991, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas promulga la declaración de los *Principios de Naciones Unidas a favor de las personas de edad*. Un aspecto nodal de esta declaración es que insta a los gobiernos a introducir, lo antes posible, una serie de principios en sus programas nacionales, entre ellos hay uno dedicado al *cuidado* en la vejez:

- Las personas de edad deberán poder disfrutar de los cuidados y la protección de la familia y la comunidad de conformidad con el sistema de valores culturales de cada sociedad.
- Las personas de edad deberán tener acceso a servicios de atención de salud que les ayuden a mantener o recuperar un nivel óptimo de bienestar físico, mental y emocional, así como prevenir o retrasar la aparición de la enfermedad.
- Las personas de edad deberán tener acceso a servicios sociales y jurídicos que les aseguren mayores niveles de autonomía, protección y cuidado.
- Las personas de edad deberán tener acceso a medios apropiados de atención institucional que les proporcionen protección, rehabilitación y estímulo social y mental en un entorno humano y seguro.
- Las personas de edad deberán poder disfrutar de sus derechos humanos y libertades fundamentales cuando residan en hogares o instituciones donde se les brinden cuidados o tratamientos con pleno respeto de su dignidad, creencias, necesidades e intimidad, así como de su derecho a adoptar decisiones sobre su cuidado y sobre la calidad de su vida.

En el año 2002, en la ciudad de Madrid, España, se celebra la segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento. En ella se aborda la cuestión del envejecimiento, devenido ahora en una problemática de índole global y no exclusivamente de los países del “primer mundo”. Este nuevo Plan de Acción se constituye en un nuevo y ambicioso programa para encarar el reto del envejecimiento en el siglo XXI. Centrado en tres ámbitos prioritarios: las personas de edad y el desarrollo, el fomento de la salud y el bienestar en la vejez y la creación de un entorno propicio y favorable. La declaración política de esta asamblea está constituida por un total de diecinueve artículos. Entre ellos, interesa el número seis que destaca la incidencia, e importancia, que han tenido las nuevas tecnologías que no sólo han facilitado que más personas alcancen una vejez más saludable, sino también permiten que las personas de edad contribuyan al desarrollo de sus comunidades y mejorar los cuidados brindados a los adultos mayores que lo requieran. Se le otorga central importancia a las acciones que transformen las oportunidades y la calidad de vida de los hombres y mujeres a medida que envejecen porque, de este modo, se pueden garantizar y sostener los sistemas de apoyo. Una necesidad que atraviesa de manera transversal a este Plan de acción es la cuestión de construir una sociedad para todas las edades. Se reconoce, al igual que en la primera asamblea, la función central de la familia, los voluntarios, las comunidades, las organizaciones de personas de edad y otras, para prestar apoyos y cuidados complementarios a los que proporcionan los gobiernos.

En el año 2002 se produce la Declaración de Toronto para la *Prevención Global del Maltrato a los Adultos Mayores*, que pretende ser una llamada a la acción dirigida a la prevención de este fenómeno, que sucede generalmente dentro de la denominada “*unidad donde se proveen los cuidados*”.

Por último, en diciembre de 2007 se celebra en Brasilia la Segunda Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos, que propone, entre otras cuestiones, realizar intervenciones sobre la prevención y atención que mejoren el acceso a los servicios de tratamiento, cuidado, rehabilitación y apoyo a las personas de edad con discapacidad.

En definitiva, este breve recorrido por los distintos encuentros internacionales, evidencia el proceso mediante el cual el cuidado se sitúa en el centro de la agenda política mundial. Los ejes de análisis darán inicio a un proceso de transformación con repercusiones en la sociedad en su conjunto.

La perspectiva de derechos en el campo de los cuidados: transformaciones e implicancias

En la contemporaneidad, asistimos a un proceso de metamorfosis (en el sentido de cambio profundo) del pacto de reciprocidades generacionales, a través de una revisión de sus supuestos. El resultado de estos análisis ha visibilizado una crisis de los cuidados (Pérez Orozco, 2006) en la sociedad. Término que alude a un problema socioeconómico de primer orden que afecta al conjunto de la población.

En base a los logros alcanzados por la implementación de las recomendaciones brindadas por las distintas asambleas, convenciones, declaraciones, etc. y los movimientos en pos de una sociedad con equidad de género, es que se produce un viraje en el paradigma de los cuidados. Se busca visibilizar las diversas tensiones y contradicciones que subsisten, aun hoy, en este campo. Cuestiones que no siempre son fáciles de identificar, pero que nos conducen a realizar lecturas sobre los juegos de poder y resistencias que dicha tarea pone en juego. Disputas que darán por resultado la

pregnancia de uno u otro modelo de atención gerontológica. Por ejemplo, en Argentina y, según la revisión que realizaron Croas y Fernández Colmeneros (2013), se puede periodizar del siguiente modo:

1. Primer período (1820-1947): impera el paradigma asilar. Momento en el que se crean las diversas instituciones totales (Foucault, 1975; Goffman, 1970), tales como las cárceles, manicomios, asilos, etc. que tenían por función albergar a aquellos sectores sociales “problemáticos”;
2. Segundo período (1947-1955): se crea la Fundación de Ayuda Social “Eva Perón” que incorpora la perspectiva de Justicia Social y promueve numerosos cambios en la inclusión de los mayores en las políticas públicas desde un paradigma de derechos;
3. Tercer período (1955-1970): se establece el paradigma de la tecnificación de las políticas sociales que cuestiona al modelo asistencial por el escaso manejo instrumental que tenían los profesionales;
4. Cuarto período (1970-2000) Influencia de las críticas a las instituciones asilares o totales como parte de la cultura de época (Foucault, Goffman, Basaglia, Cooper, etc.), en Argentina se crea, en el año 1971, el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI) que marcará un hito en la atención gerontológica;
5. Quinto Período (2001 hasta la fecha): en base a las distintas convenciones que Argentina adhirió, se comienzan a hacer las modificaciones pertinentes para transformar el modelo “asilar” hasta el nuevo centrado en los derechos de los mayores.

En este apartado, se abordarán las implicancias que ha tenido este último período. La perspectiva de derechos en torno al cuidado de personas mayores requiere, para su real y efectivo cumplimiento,

de indagaciones sobre las diversas situaciones que acontecen dentro una sociedad y, fundamentalmente, dentro del entorno familiar (Flores Castillo, 2014). Circunstancias que continúan siendo un misterio para la mirada científico social porque, para un porcentaje importante de la población, el cuidado continúa siendo un asunto de familia en el cual ni la comunidad, ni el Estado tiene que inmiscuirse (Tobío, Agulló Tomás, Gómez y Palomo, 2010). En una investigación desarrollada en la ciudad de Mar del Plata¹ durante el período 2013-2014 se indagó puntualmente sobre esta cuestión:

- A. Casi un cuarto de la población consultada (23,3%) consideró que el cuidado es un asunto de familia. Frente a un 58,2% que considera que la comunidad y el Estado deben formar parte de las decisiones sobre las formas de organización social del cuidado.
- B. De acuerdo al sexo, fueron las mujeres quienes mostraron mayor desacuerdo a esta afirmación (60,3%) que los varones (56,1%). Sin embargo, un porcentaje significativo estuvo de acuerdo (23,8% en el caso varones y 22,8% para las mujeres)
- C. Según la condición socio-económica, se observan variaciones significativas ya que han sido las clases medias (65,1%) y altas (59,3%) quienes mostraron mayor grado de permeabilidad a la intervención del Estado y la comunidad en la organización social del cuidado, frente a los sectores de mayor vulnerabilidad social (45,2%). En la medida en que un 40,9% de estos sectores han considerado que las decisiones que atañen al cuidado de personas ma-

¹ Se administró una escala tipo liker a un N° 378. Se segmentó la muestra en tres grupos: Sexo (50 y 50%) Condición Socioeconómica (30% sectores con vulnerabilidad social, 55% sectores medios y 15% sectores altos).

yores es un asunto de familia, a diferencia de las clases medias (15,3%) y las altas (16,7%). Dato no menor en la medida en que la población de menores recursos es la que afronta mayores dificultades al momento de organizar el cuidado de una persona mayor con padecimiento y, por ende, es la que requiere de mayor presencia del estado.

- D. Por último, de acuerdo a los grupos de edad, también se observa una significativa aceptación en la injerencia de la comunidad y el Estado (sus porcentajes se ubicaron en el rango de 54 al 64% de aceptación). No obstante, el grupo de edad de 45-59 años muestra una significativa (30,2%) reticencia a la participación de la comunidad y el Estado en la organización social del cuidado de personas mayores.

Sobre este punto se desprenden dos conclusiones, la primera se refiere a la vigencia, en la contemporaneidad, de la escisión de la vida pública/doméstica y las dificultades que ello genera cuando surgen problemáticas que el entorno no puede resolver. Situación que puede desencadenar en maltratos hacia la persona mayor con algún tipo de padecimiento, como se señala en la Declaración de Toronto. La segunda se vincula con las dificultades que encuentran las políticas públicas para brindar apoyo a quienes, por el motivo que fuere, no pueden sostener el cuidado de una persona mayor con algún tipo de padecimiento. En este sentido, la limitación de la injerencia de la comunidad y el Estado en la organización social del cuidado, como muestran los datos mencionados, posibilita una doble lectura: por un lado, da “explicación” de porqué, en oportunidades, las herramientas y/o recursos que se brindan desde la comunidad y/o el Estado fracasan pero, por otro lado, surge el siguiente interrogante ¿en qué medida las políticas públicas sobre el cuidado no tuvieron como efecto, voluntario o involuntario, un rechazo a su injerencia? Por ejemplo, al no brindar

recursos y herramientas situadas, contextualizadas, singulares que respondan a esa/s necesidad/es particular/es de ese contexto familiar.

En base a lo antedicho, el cuidado de personas mayores ha sido identificado como uno de los mayores desafíos sobre los cuales las políticas públicas deben avanzar. La perspectiva de derechos incentiva un nuevo pacto social que deje por detrás al paradigma tradicional de cuidados. La propuesta es avanzar hacia un modelo de corresponsabilidad social entre los miembros de una familia, la comunidad, las instituciones del tercer sector y el Estado. Con ello, se pretende mejorar la distribución de los costos en el cuidado entre los diversos sectores de la sociedad.

Por corresponsabilidad se entiende que la obligación de cuidar puede recaer en una única figura. Busca generar un equilibrio en la distribución de sus costos y no un desplazamiento de los mismos a otra figura, por ejemplo, de la familia al Estado o mercado. El nuevo paradigma requiere de un sistema que, desde una mirada plural y participativa, complemente e integre la diversidad de perspectivas.

Este prisma trasciende, sin dejar de alertar ante su eventual presencia, el debate sobre las situaciones de subalternidad y desigualdad que se suscitan en los cuidados y que conducen, generalmente, a la creación de derechos particularísimos, es decir “para mujeres”. El nuevo paradigma traza un sendero hacia la creación de derechos integrales para aquellos sectores que ven afectada y limitada su calidad de vida ciudadana (Pautassi, 2007). Es decir, la limitación que presentan los derechos particularísimos es que, si bien permiten remendar una situación, no conducen a una transformación integral de la situación de cuidado, como auspicia y propone el nuevo enfoque. Cuestión que implicaría una limitación al accionar gubernamental como un mero complemento para aquellos hogares que no pueden resolver, por sí mismos, la situación de cuidado. En definitiva, se trata de ver:

[...] cómo incorporar en una lógica de derechos la complejidad del cuidado. Esto es, no sólo “relacionado con” un status de trabajador/a asalariado o con un “sujeto beneficiario” o “receptor” de una política de cuidado sino como un principio inherente a la igualdad de oportunidades y de trato (Pautassi, 2007:15).

La perspectiva de derechos ofrece un marco legal, legitimado por la comunidad internacional, para la aplicación de principios y pautas en políticas públicas. Un elemento fundamental de este enfoque es que permite precisar las obligaciones de los Estados frente a determinados derechos humanos -sean de primera, segunda o tercera generación-. Es un lineamiento que posibilita el empoderamiento de determinados sectores poblacionales a través del reconocimiento del ejercicio de sus derechos. En síntesis, la perspectiva de derechos, enfocada en los cuidados en la vejez, convierte a dicho acto en una obligación jurídica para el conjunto social, no sujeta a determinaciones específicas. De este modo, el cuidado se constituye en un derecho universal que no puede recibir otro tratamiento que no sea este.

Las palabras y los actos: en relación a lo justo/injusto del cuidar

Si bien el cuidado de la vida humana fue una constante en la historia, caso contrario la especie no habría subsistido ante las adversidades del mundo, su interés público-político por él no lo fue. Son aún muy jóvenes las discusiones sobre el cuidado. Tan sólo han transcurrido algo más de sesenta años desde la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* y, poco más de treinta años desde que la cuestión de la vejez ha sido merecedora de interés político en la agenda internacional. No obstante, se ha constituido en un supuesto insoslayable en el debate sobre políticas públicas la premisa de que el cuidado es una actividad que puede transformarse, pero no suprimirse (Durán, 2013).

El escenario actual nos encuentra ante una coyuntura de transición de modelos de cuidado, de uno basado en un sistema de reciprocidades intergeneracionales, hacia otro que hoy se muestra incierto, pero sobre el cual hay determinadas expectativas. El prometido nuevo pacto social del cuidado, basado en la corresponsabilidad y en una distribución equitativa de sus costes, es algo que atañe a la sociedad en su conjunto. El enfoque de derechos es una perspectiva que ofrece una gama de principios y herramientas útiles para alcanzar tal fin.

El recorrido realizado en el presente escrito nos permite realizar ciertas lecturas acerca de las maneras en que, cada tiempo y contexto particular, conjuga su dosis de lo justo y lo injusto en el cuidado de personas de edad avanzada. Lecturas que se vuelven factibles si se utiliza, como categoría analítica, el concepto de *poder*. Sobre ello se puede realizar una doble lectura: la primera, en sintonía con la perspectiva foucaultiana (1978), alude a un proceso comprensivo sobre las relaciones de fuerzas que surgen del acto de cuidar, que estipulan formas singulares de circulación intersubjetiva. Deshilvanar este entramado permite visibilizar las formas de ejercicio y padecimiento que se establece entre los sujetos involucrados en una relación de cuidado. Si bien, toda relación de poder presenta cierta cuota de malestar -irreductible, como advertía Freud-, por el hecho de estar inscrita en una relación social, el objetivo es generar estrategias de intervención que propicien su circularidad. Debe ser una señal de alerta las situaciones y/o casos donde el poder se concentre en un sujeto o sector poblacional porque conduce, indefectiblemente, a una segmentación social entre quienes lo ejercen y lo padecen.

La segunda lectura sobre el poder, desde una perspectiva arendtiana (2013), nos lleva a pensar el modo en que se constituye en realidad:

[...] El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades [...] (Arendt, 2013:213).

Desde 1982, la cuestión del cuidado de personas de edad avanzada, ha sido dotada de palabra. Hecho que permitió el ingreso, en el escenario político internacional, de la problemática del envejecimiento en el siglo XXI. Así, la vejez en estas últimas décadas ha sido merecedora de bellas palabras, discursos que han impregnado la esfera pública y que constituyen el sendero hacia una democratización social del cuidado. Sin embargo, lamentablemente, sus materializaciones en actos resultan hoy, por lo menos, insuficientes.

La metamorfosis que atraviesa hoy el paradigma de cuidados, ha suscitado la emergencia de modelos mixtos que aúnan los supuestos de antaño con los nuevos lineamientos. Es decir, es propio de los períodos de transición, la existencia de una convivencia de elementos heterogéneos. Temporalidad que posibilita una tensa armonía entre las cosas que eran y ya no son, con aquellas que existen pero que todavía no son.

En base a los trabajos de investigación realizados sobre las prácticas de cuidado emerge, de las narrativas sociales, un reconocimiento sobre la existencia de un sistema de dominación -fundamentalmente de género y de posición socio-económica-, que ha impuesto una segmentación social y sexual del trabajo. Sin embargo, también subsisten en ellas cierto sentir nostálgico acerca de las condiciones en que esas prácticas eran llevadas a cabo. Emergen

como *estructuras del sentir*² (Williams, 2000) que enlazan la memoria y el olvido, el tiempo y las vivencias. Son estructuras que han quedado grabadas con un cierto matiz nostálgico en el imaginario colectivo. Remembranza recurrente que las vuelve a instalar, como huella en un “espacio entre” (Bhabha, 1994) ni pasado, ni presente, sino que se colocan en una liminalidad temporal que flota en la imaginación, como una nube de espesa añoranza. Memorias que identifican, aun hoy, al cuidar como un acto para el cual hay que tener *vocación*. Palabra que nos remite a la idea de un llamado, de una inclinación, pero principalmente, de una misión. La presencia de este imaginario se entronca con una lógica colonial que no sólo influye en las identidades de los sujetos que cuidan, sino que también marca, delimita y distribuye unilateralmente los espacios, posiciones y conocimientos que se pueden alcanzar y aprender.

Otro eje de análisis-interés es el lugar en el que se sitúa la responsabilidad sobre la organización del cuidado. Los discursos de las personas consultadas en nuestra investigación señalan que uno de los cambios que se ha producido en la actualidad es que es el sujeto quien debe anticipar su propio envejecimiento y las maneras en que desea ser cuidado. Cuestión impensada en el sistema de reciprocidades generacionales, en el que ni siquiera afloraba en la consciencia otra posibilidad de cuidado que no fuera en su contexto de pertenencia. En este sentido, las instituciones asilares para personas mayores fueron pensadas para los casos en que se detecte

² Concepto que alude a “la emergencia” o “pre-emergencias” que se van constituyendo no sólo en tensión/en contradicción con otras estructuras del sentir, sino con relación a sí mismas, implicando mecanismos que activan tanto dimensiones anteriores de sentir, como expresiones genuinamente creativas de lo nuevo. Estructura del sentir/estructura de experiencia son construcciones que permiten dar cuenta de las formas de regulación social, de “aquello que afecta” y los “modos de afectación” en el espacio/tiempo de la experiencia viviente [...]” (Boito, 2010:90-1).

una ausencia de allegados que puedan asumir la tarea y/o para las situaciones en las que el padecimiento alcanzó un nivel de complejidad tan alto que el sostenimiento en el hogar era imposible. No obstante, aquí emerge el riesgo de que, para vastos sectores poblacionales, el acceso a múltiples sistemas de cuidados se encuentra restringidos por razones económicas.

El panorama actual de cuidados nos muestra cuán lejos estamos de alcanzar un equilibrio en la distribución de los costos del cuidar. Si se observa la situación desde el *paradigma de la complejidad* (Morín, 1994), se comprenderán mejor los efectos que en ello genera el corrimiento de uno de los actores. A modo de ejemplo, la ausencia, o insuficiencia, de políticas públicas integrales que garanticen el apoyo a las personas mayores, con la cobertura de determinadas prestaciones sociales, como el otorgamiento de licencias específicas para familiares ante situaciones de crisis, propicia una inequidad en la distribución de los costes del cuidado en el resto de los agentes, que produce los siguientes efectos: por un lado, las solicitudes que recibirá el mercado, por el juego de oferta y demanda, incrementará exponencialmente los montos monetarios; por otro lado, en el contexto familiar, serán los sectores mejor posicionados económicamente quienes podrán tener acceso a ellos. Los demás se verán ante el enorme desafío de hacer frente a esta situación, quienes estarán en el aprieto de generar estrategias para conciliar las esferas del trabajo, sus propios vínculos familiares, sus tiempos de ocio, con el cuidado de una persona mayor. Otro efecto que suscitará esta situación es un incremento en las diversas formas de explotación a los sectores, históricamente, más desfavorecidos. Es decir, cuando el cuidado no se pueda garantizar dentro del entorno familiar y ante la imposibilidad de recurrir al mercado, se recurrirá, una vez más, a los sectores más desfavorecidos para garantizarlo. Este sector lo representan las mujeres de más de 40 años, que en su trayectoria vital no han ingresado al mercado laboral o se han desempeñado en la informalidad. Mujeres que no

cuentan con los recursos formativos suficientes para hacer frente a la situación de cuidado y produce, en oportunidades, un aumento notable de formas de padecimiento subjetivo.

Lo mismo sucedería si es la familia el actor social que se desplaza de su responsabilidad de brindar cuidado. El Estado verá notablemente incrementada su demanda de cuidados y serán insuficientes las ofertas con las que contará. Eventualidad que lo dejará ante dos posibles opciones, la primera, favorecer al mercado para garantizar las prestaciones que, como en el caso anterior, aumentará notablemente los costos y/o precarizar y pauperizar las condiciones prestacionales en políticas de cuidado, por no poder asumir los costos del mismo.

En definitiva, los avances alcanzados hasta el momento, nos permiten afirmar que el cuidado ha devenido en un asunto político. En el sentido de que estipula relaciones de poder (de género, de clase, de edad, etc.) en los distintos sistemas de apoyo social (formales e informales) en los que esta tarea es llevada a cabo. La prevalencia en la actualidad de los modelos tradicionales de cuidados con la perspectiva de derechos y del corrimiento de cualquiera de los agentes, deben ser tomados como señales de alerta que obturan la consolidación del nuevo pacto social de cuidados.

Por último, los actos del cuidar dejarán de estar signados por la injusticia cuando se convaliden los supuestos de que: “todo el mundo tiene derecho a recibir un cuidado adecuado durante su vida; todo el mundo tiene derecho a participar en relaciones de cuidado que den sentido a su vida; todo el mundo tiene derecho a participar en el proceso público para juzgar cómo debería garantizar la sociedad estas dos premisas” (Tronto, 2004:20-1).

Bibliografía y fuentes consultadas

- Arendt, H. (2013). *La condición Humana*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Batthyány, K. y Scuro, L. (1987). *Uso del tiempo, cuidados y bienestar: desafíos de Uruguay y la región*. Uruguay: Revista de Ciencias Sociales, Vol. 1.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Boito, M. (2010). Estados del sentir en contextos mediatizados y mercantilización de la experiencia. Intentos por precisar una lectura materialista de las sensibilidades. En Grosso, J. & Boito, M. (comp.) *Cuerpos y emociones desde América Latina* (p. 82-101) Catamarca, Argentina: UNCa.
- Durán, M. A. (2004). *El trabajo no remunerado y las familias*. España: Prospectiva social e investigación científica y tecnológica, vol. Nº 28.
- Durán, M. A. (2013). *La demanda de cuidados en España y Argentina 2010-2015*. El reajuste de las políticas familiares. En Foro Internacional sobre los derechos de las mujeres. Compartiendo avances para nuevos desafíos. (pp. 23-42) Buenos Aires, Argentina: Subsecretaría de Coordinación de Políticas de Gobierno.
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo los cuidados en el centro de la agenda*. Argentina: En *Área de Práctica de Género*, PNUD.
- Flores Castillo, A. (2014). *Cuidado y Subjetividad. Una mirada a la atención domiciliaria*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Bs. As, Argentina: Ed Siglo XXI.
- Gherardi, N. y Zibecchi, C. (2011). *El derecho al cuidado ¿una nueva cuestión social ante los tribunales de justicia de Argentina?* Buenos Aires, Argentina: Revista Política Vol. 49º, pág. 107-138.
- Guisán, E. (1988). *I. Kant: una visión masculina de la ética*. En Guisán, E. (comp.) *Esplendor y miserias de la ética kantiana*. Barcelona: Anthropos.

- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Ed. CEPAL.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Tobío, C., Agulló Tomás, S., Gómez, V., Palomo, T. (2010). *El cuidado de personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona, España: Ed. Fundación “La Caixa”.
- Violante, S. (2009). *Duda y dialéctica en De suis tentationibus de Otloh de San Emerano* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ed Península.

Capítulo VI

La interpelación filosófica de los modelos mentales

Federico Emmanuel Mana

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el estudio y análisis al respecto de la “orientación filosófica” como una disciplina particular que aún está en vías de desarrollo pese a contar con una historia abundante en producción teórica y práctica. No obstante, dada su impronta de no caer en métodos cerrados para así poder permanecer en apertura a las vicisitudes novedosas que implican cada problema o conflicto que ha de enfrentar, existen diversas maneras de abordar su puesta en acción y desarrollar mecanismos para ello.

Así pues, nuestro objetivo aquí será señalar un rasgo particular de la orientación filosófica que de ninguna forma la agota si no que puede llegar a ampliar el sustento teórico sobre el cual se basa. En consecuencia, mostraremos cómo la Orientación Filosófica (de aquí en más O.F.) se enfrenta a circunstancias de conflictos individuales y/o grupales a través de la interpelación de sus modelos mentales, mediante una explicación al respecto del ser de los mismos y un estudio acerca de cómo puede darse esta intervención.

Desde ya, llevar adelante este trabajo no implica definir cabalmente la disciplina como así tampoco pretende instaurar un método global que ha de aplicarse a cada caso, dado que esto sólo buscaría suturar la apertura filosófica que tanto la identifica y le permite ser eficaz a la hora de acercarse a la humanidad como una

multiplicidad y no como una categoría unívoca y acabada. Claro que es aquí en donde se generan las sospechas académicas, dado que tanta apertura puede dar lugar a la banalidad, la superficialidad o la falta de un marco teórico sólido en donde afirmar cualquier práctica que se busque llevar adelante. En este sentido, buscaremos valernos de distintos autores que han sabido realizar un estudio exhaustivo ya sea en el campo de la práctica filosófica, como lo son Francisco Fortuny y Rayda Guzmán, ambos de la Universidad de Barcelona, o en el campo de la filosofía en general como lo es el filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis.

Ahora bien, más allá de la investigación al respecto de un método posible para la Orientación Filosófica, el fin que aquí perseguimos es poner en cuestión el concepto de “modelo” como así también indagar acerca de cómo los seres humanos nos relacionamos con nuestro entorno, con nuestra “realidad” sobre todo a partir de este ente propio y complejo denominado “mente”, de manera tal que se pueda confeccionar una doble vía en la cual abordamos la cuestión del modelo mental y la definición de mente, circunstancia que no podemos soslayar a la hora de indagar sobre este tipo de modelos.

De tal manera, el ordenamiento que resulta más pertinente a los fines de la claridad conceptual es el de comenzar por el abordaje de “modelo mental”, detallando a qué nos referimos con él y cuál es su función a la hora de conectarnos con la exterioridad para continuar con el análisis de ciertas problemáticas comunes que surgen de esta aplicación y explorar las posibilidades de superación desde la O.F.

El concepto de modelo mental

El concepto de “modelo” es complejo, amplio y por demás abstruso si se pretende abordarlo superficialmente ya que tiene tantos usos que conviene circunscribirlo a los fines de la claridad de este

trabajo. En instancias generales, podemos hablar de “modelo” como aquel constructo que busca representar una porción de la realidad sin ser ella misma. Es decir, es una abstracción que pretende dar cuenta de un fenómeno concreto al mismo tiempo que lo reduce a variables mensurables e incluso manipulables.

A tal respecto, si hablamos de modelos mentales hemos de hablar de aquellas construcciones conceptuales confeccionadas por el humano que le permiten acercarse a la realidad externa a él. En resumidas cuentas, el modelo mental es el fenómeno mediante el cual el ser humano se relaciona con su mundo categorial y simbólico. Ahora bien, la relación entre sujeto y mundo, desde esta perspectiva, es bivalente. Si sostenemos que el modelo mental es el único creador de la realidad podríamos caer en un realismo psíquico como el postulado por George Berkeley; por otro lado, si abogamos por la idea de que la realidad externa determina la construcción del modelo que sólo tiene que adecuarse a aquello que es, recaeremos en un dogmatismo gnoseológico e ingenuo.

Así pues, decimos que esta relación es bivalente porque el ser humano confecciona un modelo mental dirigido hacia una “parte” de la realidad, condicionando muchas veces su percepción de la misma y su nivel de existencia, pero a su vez este mundo circundante dota de elementos (no exhaustivos) al sujeto para que este confeccione tal modelo, es decir, se sustenta una articulación entre ambas dimensiones. Por ejemplo, se puede tener el modelo al respecto de lo que es un árbol, circunstancia que nos condiciona a la hora de enfrentarnos a uno, esperando descubrir determinadas características y frenándonos a aceptar su identidad arbórea en caso de que lo percibido no corresponda con nuestro modelo; no obstante, en la confección de este han de existir unidades provistas por el exterior propias de los árboles (aquello que reconocemos como tronco, raíces, copa, etc.).

En este sentido, también podemos hacer referencia a la modelización como aquel proceso mediante el cual nos apropiamos de

nuestro mundo circundante a través de la formalización. En palabras del filósofo catalán Francisco Fortuny:

Para el sujeto pensante, absolutamente todo lo pensado es signo (...) Para el sujeto pensante sólo existen “modelos”: pensar es modelizar y falsar, desde el “universal” hasta el discurso. Un modelo es un conjunto semiótico ordenado mediante reglas de uso pragmáticas, es decir, del propio pensar como acción. (Fortuny, 1998: 7).

Es decir, a partir de esta formalización se constituye un discurso que contendrá el valor, el significado de aquello que se nos presenta como ajeno, como novedoso. El modelo comprende una acción ya que es una actividad pura del sujeto que posee absoluto dinamismo y se sucede con constancia ya que pueden perder sentido con el correr del tiempo y con los cambios externos e internos que sufre el individuo. Los modelos no son estáticos y es en este punto donde se nos revela cómo aquella realidad externa que fue modelizada también influye en el sujeto porque sus modificaciones han de alterar necesariamente al individuo quien se ve expuesto ante ella.

Así pues, podemos pensar al modelo mental como un paradigma que, siguiendo el pensamiento de Thomas Kuhn, ha de durar un determinado tiempo hasta que sufre una ruptura debido a que los modelos no son capaces de dar cuenta de ciertos acontecimientos que exceden el discurso construido que le otorgaba sentido. Así como la ciencia atraviesa procesos de crisis, el ser humano también y ante el vacío del sinsentido, le urge confeccionar un nuevo modelo que le dé estabilidad y pautas para la acción pertinente.

Ahora bien, debemos preguntarnos cómo se forman estos modelos mentales y cuál es su contenido, más allá del cúmulo de signos manifestado por Fortuny. En principio podemos afirmar que,

allende el contenido externo provisto por los fenómenos percibidos a través de la experiencia sensible, el ser humano crea “de la nada” algunos de los elementos que conformarán estos modelos mentales. Al aseverar esto estamos continuando la filosofía de Cornelius Castoriadis quien sostiene que la sociedad crea sentido a partir de un contenido que no está en la naturaleza, si no en sí mismo como lo es el imaginario. Por ejemplo, el concepto de “gloria” no se encuentra en ningún lado salvo en la mente humana que fue quien lo creó. De esta manera, Castoriadis afirma:

Creación significa aquí creación *ex nihilo*, la conjunción en un hacer-ser de una forma que no estaba allí, la creación de nuevas formas del ser. Creación ontológica: de formas como el lenguaje, la institución, la música, la pintura, o bien de tal forma particular, de tal obra musical, pictórica, poética, etcétera. (Castoriadis, 2006: 95)

Es creación porque es la emergencia de un nuevo *eidos* y no la puesta en escena de algo preexistente y es “desde la nada” porque en la naturaleza (pensada como realidad externa) no hay modelizaciones, estas son un invento humano. No obstante, esto, el postulado “creación *ex-nihilo*” puede generar controversias debido a que pareciera que siempre permanece algo anterior al producto generado pero, como hemos mencionado, el autor afirma “desde la nada” ya que a su entender el significado no es intrínseco a las cosas si no que es otorgado por los sujetos sociales a través de su imaginario.

Así pues ¿qué debemos entender por “imaginario”? Podemos entender al imaginario como un flujo incesante de representaciones que se dan en el ser humano que le permiten otorgar un sentido a las cosas y a su vez crear formas de relacionarse con estas cosas y con los demás:

...resulta absolutamente natural llamar a esta facultad de innovación radical, de creación y de formación, *imaginario e imaginación*. El lenguaje, las costumbres, las normas, la técnica, no pueden *ser explicados* por factores exteriores a las colectividades humanas. Ningún factor natural, biológico o lógico puede dar cuenta de ellos. (Castoriadis, 2006: 94)

Ahora bien, aunque este imaginario es propiedad de todos los seres humanos, no es lo mismo el producto individual que social del mismo. Y aquí es donde surge el principio de conflicto entre lo particular y lo socialmente delimitado y determinado como general, ya que el producto del imaginario social no es el mismo que el del individual. El producto de este imaginario social serán las significaciones imaginarias, o sea, un concepto, un valor, un mito, una idea, en fin, un cúmulo de conceptos específicos compartido por los miembros de una sociedad y que rigen su actuar, su legislación y su manera de educar a los nuevos integrantes.

La cuestión radica, no obstante, en que estas significaciones imaginarias surgen gracias a la interacción social que las instituye y fosiliza, lo que quiere decir que las mismas no son creaciones particulares aisladas, si no que conforman un magma al cual los sujetos habrán de “adherirse”, constituyéndose así en “sujetos sociales”. Al decir de Castoriadis:

Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual (el conflicto más violento que pueda desgarrar una sociedad presupone aún una cantidad indefinida de cosas “comunes” o “participables”). (Castoriadis, 2010: 566)

Este punto nos coloca en una disyuntiva: ¿los modelos mentales son individuales o sociales? Las significaciones imaginarias son producto de la interacción social, son los valores de un pueblo dado y un sujeto por sí mismo no es capaz de crearlas, a lo sumo tendrá representaciones personales que se adapten en mayor o menor medida a estas significaciones. Sin embargo, al respecto de los modelos mentales, afirmaremos que sí puede haberlos individuales. Si bien la influencia social es insoslayable (y de hecho existen modelos que son sociales a los cuales los individuos pueden adherirse), lo cierto es que cada sujeto puede constituir sus modelos mentales que, conteniendo significaciones imaginarias creadas por el imaginario social, poseen particularidades dadas por el entorno personal, las experiencias acontecidas, los sujetos con los cuales se ha interactuado, las creencias, la educación, etc.; es decir, variables que en su combinación dan resultados nuevos, únicos y cuasi inimitables.

Así pues, sabiendo que varios de los elementos que constituyen a los modelos mentales son producto de la experiencia personal, aún nos queda por resolver la cuestión acerca de cómo se incorporan las significaciones imaginarias presentes en el contexto histórico-social de cada individuo. Encontraremos la respuesta a esta pregunta en el concepto de “socialización”. Entendemos pues a la socialización como el proceso de absorción de todas las instituciones sociales, las significaciones imaginarias, los discursos establecidos y las prácticas sociales instituidas. Es decir, cuando el niño sale de su ensimismamiento primigenio, se abre al mundo circundante quien, a través de las figuras de sus padres y demás personas de su entorno, junto con las instituciones que con el correr del tiempo lo albergarán como miembro, le incorpora el conjunto de normas, creencias, reglas y valores imperantes a través de la educación, sea formal o informal.

Conforme a lo que antecede, si sostenemos que la mente crea los modelos desde las propias representaciones y desde las significaciones imaginarias que están presentes en la sociedad, podemos atrevernos a afirmar que aquí se desprende una concepción de mente en la que no sólo ha de tomarse a la misma como un emergente de la actividad cerebral, sino también como un elemento que se configura gracias a la cultura que está “flotando” a su alrededor. Desde ya que esta es una concepción que merece su desarrollo específico y certero, pero nos pareció pertinente señalarla como un derivado de nuestro análisis al respecto de los modelos mentales.

De esta manera, habiendo desarrollado con brevedad la constitución, la formación y las funciones principales de los modelos mentales, podemos señalar a continuación algunas de sus características principales, a saber:

- Son construcciones que buscan representar idealmente un fragmento de la realidad a través de la simbolización.
- Son los fenómenos mediante los cuales los seres humanos se relacionan con su entorno desde una esfera formal y semiótica.
- Son confeccionados con elementos que emergen desde la propia singularidad humana (representaciones mentales, creencias, valores) y con elementos provenientes de la realidad externa.
- Son construcciones dinámicas que han de sufrir crisis, modificaciones y recambios sea por factores externos (coyunturas históricas-sociales) o por factores internos (cambios de paradigmas, nuevas creencias)
- Los modelos mentales condicionan al ser humano a la hora de enfrentar la realidad, pero no los determinan.
- Los modelos mentales, siendo en parte producidos por el imaginario, son soportes de las significaciones imaginarias

sociales, aunque esto no significa que sean significaciones imaginarias en sí mismos.

La interpelación filosófica

Conforme lo expuesto en el apartado anterior, podemos sostener que los modelos mentales son elementos primordiales en el devenir cotidiano de los seres humanos lo que los vuelve pasibles de ser responsables de muchos de los conflictos que emergen en la vida de cada sujeto. Ahora bien, si como sostuvimos en la introducción pensamos en la Orientación Filosófica como una disciplina que busca reflexionar al respecto de cuestiones existenciales conflictivas para intentar superarlas o disolverlas, deberemos apreciar la interpelación filosófica de los modelos mentales como un proceso fundamental para llevar adelante esta labor de la O.F.

Así pues, se vuelve pertinente observar cómo se actúa dentro de esta disciplina a este respecto, valiéndonos de un caso contado por la filósofa venezolana radicada en Barcelona, Rayda Guzmán, en su libro *La mujer serena* en donde se hace patente esta interpelación que aquí nombramos. En el capítulo *Aquí estoy porque he llegado*, se narra la historia de Marisa, una mujer que acude a la consulta abatida por problemas con su pareja quien no es capaz de darle una relación estable debido a su adicción al alcohol y a sus salidas nocturnas. Más allá del relato de su historia personal y de este acontecimiento en particular, la problemática se centra en que Marisa sostiene con convencimiento que la culpa de todo esto es de su cuñada quien es “bruja” y le ha hecho un trabajo a su pareja quien se ve coaccionado por esta especie de magia para actuar de manera tan impropia a los ojos de su mujer.

De esta manera, lo interesante de este caso es cómo se explicita un modelo mental al respecto de cierto tipo de funcionamiento de la realidad basado en un pensamiento mágico, cómo este influye plenamente a la hora de percibir una circunstancia y a su vez

revela la práctica filosófica que puede llevarse adelante para resolver esta situación. Aquí, en su rol de orientador, el filósofo poco podría sacar en positivo si toma una primera actitud de confrontación con este modelo mental ya que lo único que lograría sería despertar una sensación de incompreensión en el consultante quien seguramente optaría por cerrarse a la posibilidad de que pueda sacar provecho de su consulta y de interpelar su propio modelo, optando por la vía de continuar buscando soluciones desde su creencia.

Sin embargo, como puede leerse a través del texto citado, la labor de Guzmán no es la de posicionarse manifiestamente en contra del pensamiento mágico para proponer acto seguido una teoría racional de aplicación inmediata si no que, por el contrario, busca apropiarse de este discurso para comenzar desde allí a desandar sus lógicas internas y así poder alcanzar a deconstruir las bases del mismo. En este sentido, en primera instancia se buscará la explicación por parte de la consultante de los supuestos que encierra la afirmación de que se puede “embruja” a una persona para que actúe de determinada manera y los valores de “bueno” y “malo” que se ponen en juego en esta circunstancia. Acto seguido, una vez han salido a la luz estas cuestiones, vislumbrando la dificultad de la existencia de lo “bueno” y lo “malo” como entes separados en las personas humanas, se lleva adelante un diálogo socrático en donde la otra persona pueda llegar por ella misma a reducir al absurdo su afirmación. A continuación presentamos parte de este diálogo tal cual aparece en el libro citado:

- Te lo explico ahora de otro modo. Si una persona tuviera ese poder de embruja ¿no lo podría usar de otra manera?
- ¿Cómo así?

- Por ejemplo, yo voy a un brujo y le indico que no envíen tropas españolas al Medio Oriente y para eso necesito que el presidente cambie de opinión.

- ¡Eso es imposible!

- No, no lo es. Si un brujo puede hacer que Freddy (su pareja) cambie, ¿por qué no puede hacer lo mismo con un político o con un artista famoso?

- Yo creo que tienes razón, ¿por qué un brujo va a tener poder sobre mí y no sobre el presidente de Estados Unidos? Porque, aunque él tenga dinero o guardaespaldas, el mal entra por todas partes –razonó ella.

- A menos que él conociera un modo de contrarrestar el mal. Y si así fuera, ese modo estaría a tu alcance, ¿no crees?

- ¿Cómo funciona entonces la brujería?

- Funciona porque creemos en ella, nos sugestionamos y pensamos en que es causante de cosas que no corresponden. Te pondré un ejemplo, suponte que estás esperando el autobús y te pica una mano. Te rascas y ya. Ahora suponte que la persona que está al lado tuyo te comenta que hay una cosa en el aire de la ciudad que da picor en la mano. Inmediatamente sientes curiosidad por saber qué es eso y das por sentado que eso es la causa. Si hubieras estado sola en la parada del autobús nunca te habrías molestado en buscar la causa. Ahora imagínate que esa persona te ha mentido y que seguidamente te ofrece unas gotas para contrarrestar esa cosa, ¿le comprarías el remedio?

- Si le creo sí, o si me convence.

- Pero, como no tienes ningún motivo para desconfiar de ella...

- Eso sería un timo...

- ¡Voilà! Dicen los franceses, allí lo tienes. (Guzmán, 2007: 93-94)

En esta extensa pero fructífera cita, podemos observar la aplicación práctica del abordaje filosófico ante un modelo mental determinado que genera conflictos. Según lo visto en el apartado anterior, los modelos están constantemente presentes lo que no significa que sea necesario que nos lleven a experimentar conflictos, no obstante, suele suceder que algunos de ellos ya no sean útiles para nuestras vidas o no sean capaces de contemplar una novedad que emerge o una circunstancia dada dando lugar al surgimiento de un problema. En el caso de Marisa, su modelo mental al respecto de la existencia de la brujería la hacía colapsar porque se encontraba en un punto en el que sufría por las acciones de su pareja y se veía impotente ante las mismas porque eran el resultado, desde su perspectiva, de una fuerza sobrenatural. Evidentemente al interpelar este modelo no se iban a modificar las prácticas de su pareja, pero sí se podía dotar a la consultante con nuevas formas de abordar tal situación, de forma tal que esa impotencia desapareciera y pudiera verse a sí misma como protagonista del cambio, reconociendo que hay una elección de la otra persona en su actuar con lo que ella ya no está frente a un ser “bueno pero manipulado”, sino ante un hombre libre de responder por sus actos y que se mueve conforme a su voluntad, plano que pone en situación de elección a Marisa de continuar o no con la relación.

Es por ello que interpelar, cuestionar, poner en duda su modelo fue necesario para que comenzara a vislumbrar posibilidades de resolución para el conflicto que le afectaba y esa ha sido la visión de Guzmán en su rol de orientadora al impulsarla a que ella pudiese por sí misma poner en jaque sus creencias a través de la razón y así llegar por *motu proprio* a tal interpelación. De hecho, la pretensión de que el consultante llegue por sí mismo a elucidar sus caminos de salida y con ello a la adquisición de herramientas personales que puedan ponerse en práctica en un futuro ante circunstancias conflictivas sin tener que acudir a un orientador, es una de

las bases en la que descansa la O.F. al entender de Peter Raabe (Barrientos Rastrojo, 2005). Es decir, si la orientadora hubiera comenzado por proclamar desde una posición autoritaria y desde el “poder” que le confiere su formación académica que la magia no existe, que son mitos para las mentes ingenuas y que era evidente que su marido se comportaba así por mérito propio y que lo que debería hacer era dejar de sostener esa creencia falsa, de ninguna manera estaría interpelando filosóficamente el modelo mental, sino llevando adelante un conductismo *cuasi* dictatorial que al decir de Rancière, embrutece al interlocutor en vez de conducirlo por el camino de la autonomía y la emancipación.

De esta manera, podemos interpretar a la interpelación filosófica de un modelo mental, como aquel proceso fenomenológico en donde se abstrae al mismo, se lo delimita y se lo analiza en tanto modelo, poniéndolo en cuestión a través de razonamientos de tipo lógico para buscar sus conexiones causales, hacer emerger posibles falacias implícitas en su construcción o procurar llevarlo hacia una contradicción como sucedió en el caso aquí mencionado. Si la filosofía busca desestabilizar los supuestos a través de la indagación, de la pregunta por el origen, la O.F. llevará este espíritu hacia aquellas construcciones mentales que nos relacionan con la realidad externa a nosotros y condicionan nuestro percibir y nuestro actuar.

Así pues, el orientador filosófico deberá desarrollar un verdadero entrenamiento filosófico, entendiendo a este según las palabras de Francisco Fortuny como la adquisición de competencias para utilizar el lenguaje de manera creativa, sabiendo hacer “cosas con palabras” sobre todo a partir de las palabras del otro, recuperando su discurso y evitando así constituir un relato ajeno a su realidad, de forma tal que la interpelación sea radical y cabal. Se trata de aprender a comprender y a leer aquello que está subyacente en cada discurso; en palabras del propio Fortuny:

La comprensión de cualquier discurso comunicativo consiste en advertir cómo y por qué el interlocutor usa las palabras de tal determinada forma, sea o no correcta ante el lenguaje estándar. El significado de un texto es su uso en el discurso. Por ello, no dejamos de comprender un discurso, por muy minoritario que sea el *argot* en el que se formula, si realmente lo catalogamos como un posible uso de un *argot* determinado, aunque nuestra competencia lingüística tenga un dominio mínimo de ese *argot*. (Fortuny, 2003: 5)

Conforme a esto, el filósofo en su rol de orientador ha de buscar una comprensión desde sus propios modelos (sean filosóficos o personales) de aquello que su interlocutor le está transmitiendo para poder animarlo a encontrar su propio camino a través de la práctica de la crítica y la reflexión sobre sí mismo.

Conclusión

Así pues, podemos sostener que la interpelación de los modelos mentales se vuelve un método eficiente dentro de la práctica de la Orientación Filosófica, aunque no por ello se ha de tomar como único ni exclusivo. No obstante, no nos atrevemos a denominar a tal proceso como “técnica” ya que se trata de una actividad más bien de tipo básica en donde se podrá optar por diversas formas para llegar a su desenvolvimiento.

A su vez, consideramos que es eficiente y eficaz porque bien formulado, no sólo puede cambiar la perspectiva de una persona ante un conflicto, sino que también propicia en los sujetos la actividad reflexiva y crítica que los dota de autonomía y les da independencia del orientador filosófico, constituyéndose así en una herramienta propia del individuo en vez de un camino que sólo puede recorrerse bajo la guía de un otro más “formado” y por ello más apto.

En este sentido, creemos que la importancia de poder delimitar ciertos modelos mentales y analizar cómo influyen en nuestro devenir cotidiano se ha manifestado con claridad, circunstancia que propicia la apertura filosófica para la crítica de nuestros propios modelos, es decir, de los supuestos que nos sostienen como individuos y como sociedad.

Bibliografía

- Barrientos Rastrojo, J. (2005). *Introducción al asesoramiento y a la orientación filosófica*. Tenerife: Ediciones Idea.
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [1998].
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets. [1983].
- Fortuny, F. (1998). *De la falsa realidad a la filosofía como experiencia y tecnología epistemológica milenaria*. Barcelona: KAL. Editor.
- Fortuny, F. (2003). *Sobre el entrenamiento filosófico*. Barcelona: KAL. Editor.
- Guzmán, R. (2007). *La mujer serena*. Barcelona: Editorial Sirpus.

Capítulo VII

Doppelgänger

Ginés del Mar Masía

Introducción

En estos años me he abocado a investigar el tema del *Doppelgänger*. La prolongación natural de sus conclusiones me llevó a extenderme, en la actualidad, sobre una esfera temática más amplia: la identidad, que a su vez incluye aquellas teorizaciones anteriores.

Este es un esbozo tentativo y falible de la identidad personal, para luego sintetizar su explicación mediante un esquema.

¿Quién soy?

¿Quién soy? es una pregunta, pero antes consideremos: ¿qué es una pregunta? En principio ella se manifiesta cuando la cosa a la que refiere está ausente. Por ejemplo, quien se pregunta por la felicidad ya la perdió, es decir que la pregunta por la felicidad es para el desdichado. Evitémosla. De igual manera podemos continuar preguntándonos sobre la justicia cuando nos abarca el sentimiento de verla vulnerada. Ahora bien ¿esta pregunta también deberíamos evitarla? ¿Es una pregunta para el “desgraciado” al que le invade la sensación de “injusticia” al no poder abarcar la totalidad del yo personal?

Si bien ¿Quién soy? es universal, sus respuestas resultan tan particulares como variopintas se nos puedan ocurrir. Cuando alguien contesta diciendo soy mecánico dental, soy psicoanalista, soy una taza de café en el desierto, no nos cabe mayor discusión con la persona que de momento así se sustantiva. En cambio, en

Es justo que yo...

nuestra pretensión de universalidad, nos cabe trocar ¿quién soy? que invita a respuestas particulares, por ¿cuál es el ser del yo? que no lo hace. Así, se sugiere importante el desarrollo de una teoría de la estructura del Ser del Yo, ya que las respuestas ocasionales yo soy... le deberán su condición de posibilidad al Ser.

El Ser

I.

El Ser del Yo nos conduce directo a la falta en Ser. El corazón del Ser del ser humano es un agujero estructural incapaz de ser completado en su totalidad, que permite que la pregunta por la identidad sea formulada y conserve siempre y para cada uno actualidad y juventud. Nos es posible arrojar nuevos materiales en un agujero porque nunca ha de llenarse. Cualquier esfuerzo por cubrirlo deviene inútil, de ahí que, en la última instancia del Ser, seamos nada. Cualquiera sea la respuesta que ensayemos será insuficiente y flotará suspendida por un tiempo. Por último, arrojada al vacío, empequeñecerá sus bordes en la negritud hasta desaparecer sobre el fondo de esa nada que es el Ser.

II.

Hume y sus seguidores sostienen que el Yo no puede percibirse como continuidad o conjunto más allá de sus cualidades; ergo el Yo no existe, es ilusión o nadería.

Veamos en algunas citas el desarrollo de sus mejores argumentos.

Primero fue David Hume:

En lo que a mí respecta, siempre que penetro más íntimamente en lo que llamo *mí mismo* tropiezo en todo momento con una u

otra percepción particular, sea de calor o de frío, de luz o de sombra, de amor o de odio, de dolor o de placer. Nunca puedo atrapar a *mí mismo* en ningún caso sin una percepción y nunca puedo observar otra cosa que la percepción.

(...) Y si todas mis percepciones fueran suprimidas por la mente y ya no pudiera pensar, sentir, ver, amar u odiar tras la descomposición de mi cuerpo, mi yo resultaría completamente aniquilado, de modo que no puedo concebir qué más haga falta para convertirme en una perfecta *nada*. (Hume, 1984: 164).

Desde una tradición filosófica continental muy distinta, el fragmento anterior se ve complementado por otro que lo anticipa. Pascal dirá, que no encuentra percepciones del yo sino únicamente percepciones de cualidades. Ante la pregunta ¿Qué es el yo?, escribe:

¿Dónde está, pues, este yo si no está ni en el cuerpo ni en el alma? ¿Y cómo amar al cuerpo o al alma si no es por sus cualidades, que no son lo que hace al yo, puesto que son perecederas? Porque ¿se amaría la sustancia del alma abstractamente, cualesquiera fueran las cualidades que tuviera? Esto no puede ser y sería injusto. No se ama pues nunca a nadie sino únicamente a las cualidades.

Que nadie se vuelva a burlar, pues, de quienes se hacen honrar por cargos u oficios, puesto que no se ama a nadie sino por *cualidades prestadas*. (Pascal, 1983: 41).

“No hay tal yo de conjunto” (Borges, 2011: 133), ergo, el yo no existe, es nadería, veamos el argumento que se hace eco del empirismo y que Jorge Luis Borges presenta cuando quiere desnudar su alma en acto sincero, en la conmovedora despedida a un amigo:

Pero encima de cualquier alarde egoísta, voceaba en mi pecho la voluntad de mostrar por entero mi alma al amigo. Hubiera querido desnudarme de ella y dejarla allí palpitante. Seguimos conversando y discutiendo, al borde del adiós, hasta que, de golpe,

con una insospechada firmeza de certidumbre, entendí ser *nada* esa personalidad que solemos tasar con tan incompatible exorbitancia. (...) y que fuera de lo episódico, de lo presente, de lo circunstancial, no éramos *nadie*. Y abominé de todo misteriosísimo. (Borges, 2011: 137).

Hasta aquí somos nada, pero aún resta algo por decir.

III.

No es que el Yo sea nada, como puede leerse en las citas antedichas, sino el resultado de las construcciones vividas, si desmantelamos al Yo ¿nos encontramos con el Ser? El Ser es nada, el Yo, algo. Algo que gravita sobre una sombra de nada y lo sostiene.

El silogismo por el que nos llevaron las citas no es enteramente feliz, el problema está en el *ergo*. Entiendo que el Yo no posea continuidad, ni conjunto y, en cambio, está formado (en el decir de Pascal) de cualidades ocasionales y contingentes, pero esto no hace que sea nada. Si se eliminan una a una, dichas cualidades encontramos nada, pero esto no hace del Yo una nada por más endeble y precario que sea.

Si buscando la cualidad de la vista en el ojo, sacamos una a una sus capas como lo haríamos con las de una cebolla encontraremos nada, no habrá vista, ni ojo que lllore ante cebolla alguna.

Si le abrimos el corazón al amigo en busca de la vida, lejos de eso y por último tras la muerte, encontraremos nada. El corazón del Ser del ser humano es nada. Es difícil comprender la vida, sin embargo, no me resta más que reconocerla latente en mi amigo que de momento conmigo conversa.

Podríamos decir que toda cosa reposa sobre un fondo de nada que sin embargo no le cancela su existencia.

Quienes como Clement Rosset afirman que el Yo es una ilusión, suelen referirlo críticamente, así toman al Yo como espe-

jismo que equiparan rápidamente a la nada. No deja de ser un intento más por desmerecer su estatuto. En cambio, otra forma de pensar la ilusión, es como fenómeno peculiar, eficaz y con legalidades propias a ser estudiadas.

El Yo no es nadería, sino que flota sobre nadería, agujero estructural sobre el que arrojamamos identificaciones floridas. El Yo flota sobre la oscuridad de ésta, su sombra, telón de fondo, agujero irremediable.

El Cuerpo

¿Qué es el Yo?

Ya hacía notar Freud en *El yo y el ello* que el yo es ante todo corporal. Si queremos saber sobre el Ser del Yo deberemos descubrir la particular participación que en él tiene el cuerpo, puesto que nuestro cuerpo es la morada privilegiada de “esa seguridad inmediata del aquí estoy yo” (Borges, 2011: 134). Nuestro Yo es la imagen no visual del cuerpo que experimentamos, las sensaciones internas y externas. Escribe Freud en un pie de página: “(...) el yo deriva en última instancia de sensaciones corporales, principalmente las que parten de la superficie del cuerpo. Cabe considerarlo, entonces, como la proyección psíquica de la superficie del cuerpo (...)”. (Freud, 2009: 27-28).

Una parte queda por fuera del Yo, es el cuerpo no representado, aquel que es biología. Éste es el organismo del que los médicos versan y que encontraremos, por ejemplo, en sus manuales de fisiología.

El niño que ve caer a otro niño, llora, el que pega dice haber sido golpeado (transitividad). Pero necesario es decirlo, no es lo mismo que si llorase por motivo de ser él quien se cayó o fue golpeado. No sé en qué radica tal distinción, pero bástenos señalar que tal distingo tiene que ver con la participación del cuerpo. Si

ambos niños participan de un mismo Yo (supuesto que revisaremos en el próximo título) entonces hallamos una distinción en su participación en él. Insisto, resulta distinto para quien está involucrado con cuerpo y alma, que para el que sólo lo está con esta última.

El Doppelgänger

Es a partir del discurso psicoanalítico de Freud, pero sobre todo con Lacan y su Estadio del Espejo que descubrimos que yo no soy únicamente mi cuerpo; sino que, curiosamente, puedo envolver algo que va más allá de la dermis, una piel psíquica susceptible de envolver de momento otros seres, por ejemplo cuando por efecto de identificación se adoptan los gestos del amigo. Así el Yo existe en nosotros, pero también fuera de nosotros, en el espejo y en nuestro semejante.

Volvamos al ejemplo anterior de aquel niño que al pegar dice haber sido golpeado. Éste no lo hace con la intención de especular ante el reto del adulto, sino por especular en el sentido de quedar capturado por la imagen que en espejo constituye ese semejante. Resumámoslo con esta paradójica fórmula de Arthur Rimbaud: “Yo es otro”.

El *Doppelgänger* es ese otro yo, un doble, literalmente “el que camina al lado”, algo así como un compañero de ruta. Aunque esté presente desde el comienzo de la cultura bajo otras formas, su voz alemana hace su primera aparición en la literatura romántica. Más concretamente es Jean Paul en su novela *Siebenkas* de 1796 donde menciona el vocablo por primera vez, del que dirá: se llama *Doppelgänger* a aquellos que se ven a sí mismos.

Nosotros lo definiremos por una particular combinación entre aquellas coordenadas kantianas espacio-tiempo. Digámoslo de una vez, encontrarse en dos lugares (heterotopía) al mismo tiempo (simultaneidad), es la fórmula del *Doppelgänger*. Aquí y ahora

pero, además, allí y ahora. Daremos un ejemplo con un extracto de la novela *Desesperación*, en el que el protagonista se afana en la peculiar práctica de observarse a sí mismo en pleno acto sexual, a la manera de un *voyeur*:

Sepultado mi rostro en los pliegues del cuello de Lydia, y mientras sus piernas comenzaban a entrelazarme, el cenicero, golpeado, caía al suelo desde la mesilla de noche, el universo entero caía tras él... y al mismo tiempo, incomprensible y deliciosamente, me encontraba en pie, plantado en el centro mismo de la habitación, apoyada una mano en el respaldo de la silla en donde ella había dejado las medias y las bragas. La sensación de encontrarme en dos sitios a la vez me proporcionaba una excitación extraordinaria. (Navokov, 2004: 37).

De la cita quiero destacar las frases: “al mismo tiempo” y “en dos sitios a la vez” que confirman, como dijimos, las dos propiedades definitorias del *Doppelgänger*.

Consecuencias: Tu yo no es tuyo, no queda abovedado en el cuerpo, sino que se extiende por todas partes y sobre cualquier cosa. Mediante él podemos hacernos de la potencia de acción de otros; podemos vivir, en ésta, muchas vidas.

El Yo

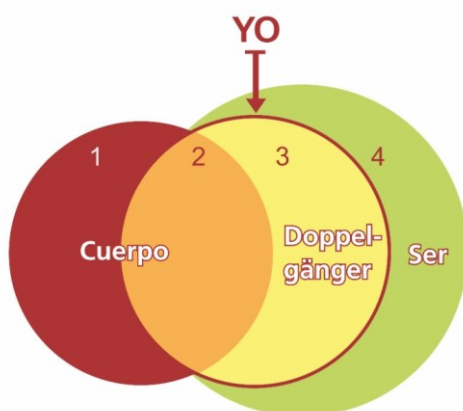
El Ser del Yo es un agujero denunciado por la pregunta ¿quién soy? El paliativo más adecuado para la falta en Ser, es la adquisición de una identidad que se la toma prestada, vale decir, se la roba. Su nombre: *Doppelgänger*, que irá a alojarse directo en el corazón del Ser del Yo.

El Yo está acá, en el cuerpo, donde encuentra tanto un sentido de autenticidad orgánica como el dolor por la fragmentación de la imagen del cuerpo.

El Yo también está allá *fuera de sí* en la imagen especular del *Doppelgänger* donde se encuentra tanto con el Semejante como con el dolor de la alienación u obliteración.

Por último, el Yo es la captación intuitiva de uno como unidad. Una ilusión eficaz resultante de la síntesis indisociable entre: la imagen de las sensaciones corporales y la imagen especular del *Doppelgänger*. Por estructura es ese Ser susceptible de dirigirse identificatoriamente hacia otros Seres. Esa cosa que se extiende a otras, mediante su parte más móvil que es el *Doppelgänger*.

Esquema Síntesis



Cuerpo

1: Cuerpo biológico. Una parte queda por fuera del Yo, es el cuerpo no representado, aquel que es biología. El organismo del que los médicos versan y que encontraremos, por ejemplo, en sus manuales de fisiología.

2: Imagen no visual del cuerpo real que experimentamos, cuerpo psicoanalítico, sensaciones propioceptivas.

3: El *Doppelgänger* es ese otro yo, imagen especular, doble. Encontrarse en dos lugares al mismo tiempo, es su fórmula. Aquí y ahora pero, además, allí y ahora. Resumámoslo con la citada y paradójica frase de Arthur Rimbaud “Yo es otro” y solo nos resta “conformarnos con eso, sin poder siquiera conjeturar con alguna brizna de que “yo, sea yo” ¿qué injusticia nos acarrearía morir sin saber quién soy, estar condenado a la otredad”.

4: El Ser: agujero estructural, fondo de nada que se extiende por debajo de un Yo que no alcanza a cubrirlo. El corazón del Ser del ser humano es un agujero estructural no rellenable en su totalidad, que permite que la pregunta por la identidad sea formulada y conserve siempre y para cada uno actualidad y juventud.

2-3: El Yo está acá, *en el cuerpo*, el Yo también está allá, *fuera de sí* en la imagen especular del *Doppelgänger*

Comentario Final

Escribe el Nobel turco Orhan Pamuk (2007) en su novela *El Castillo Blanco*:

Al principio no me inquietaba demasiado cuando de repente decía cosas como: ¿Nos conocemos a nosotros mismos? Uno debería saber bien quién es (...)

(...) Cuando me pidió que escribiera algo al respecto, le presenté mi último libro, en el que hablaba de las gacelas y los gorriones, que eran felices porque no pensaban sobre sí mismos ni sabían quiénes eran.

(...) Ahora le respondía con descaro a esas preguntas sobre la identidad que tan nervioso me ponían al principio; ¿Qué importancia tiene quién sea uno? – le decía -. Lo que importa es lo que hemos hecho y lo que haremos en el futuro. (Pamuk, 2007: 160-161).

Lo que importa son los hechos y no los planteos sobre la identidad. Cuando éstos se presentan, la acción se interrumpe bajo

efecto de inhibición, del mismo que, si estoy nadando y, de repente, me pregunto en qué consiste la natación, me voy a pique.

Sin embargo, la manera de crear, modificar e incrementar nuestra potencia de acción es extendiendo nuestro yo en el *Doppelgänger*¹. Por ejemplo, el kung-fu inspira sus formas de combate en un *Doppelgänger* muy particular deviniendo animal². La definición identitaria como mono, tigre, grulla, etc. determinan en esa extensión ciertos recursos y potencialidades para la lucha.

Cuando estoy accionando estoy siendo y continuará así en la medida que no me pregunte quién es esa persona que hace. ¡Por eso imagino un futuro mítico en que se me pregunte quién soy y pueda contestar... no es lo que importa!³

Bibliografía

- Borges, J.L. (2011). “La nadería de la personalidad” en *Inquisiciones*. Borges *Obras Completas* 1. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Freud, S. (2009). *El Yo y el Ello*. Tomo 19. *Obras completas*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires: Ed. Orbis.
- Navokov, V. (2004). *Desesperación*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Pamuk, O. (2007). *El castillo blanco*. Barcelona: Ed. Mondadori.
- Pascal B. (1983). *Pensamientos*. Barcelona: Ed. Orbis.
- Rank, O. (2004). *El doble*. Buenos Aires: JCD Ediciones.
- Rosset, C. (2007). *Lejos de mí*. Estudio sobre la identidad: Ed. Marbot.

¹ El ideal del yo fomenta y limita nuestra capacidad identificatoria con nuestros *doppelgänger*, es decir, se reducen nuestras posibilidades para ser otros al estar comandadas por lo simbólico.

² Respecto al devenir animal la referencia es Deleuze y Guattari.

³ Que “el yo no es lo que importa” sera una de las proclamas fuertes de la filosofía analítica inglesa en la voz de Derek Parfit en su título *Razones y Personas*.

Sobre los autores

Susana Violante es Doctora en Filosofía y Especialista en Filosofía Medieval por la Universidad de Barcelona, España. Diplomada en Suficiencia investigativa por la Universidad de Barcelona, España. Ex docente en las Universidades de Buenos Aires, Morón y Lomas de Zamora. Actualmente Profesora Titular Regular en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Carrera de Filosofía de las asignaturas *Filosofía Medieval* e *Introducción a la Filosofía*. Investigadora Categorizada y Directora del Grupo *Díkaion estí emé* y de Proyectos de Investigación en la Universidad de Mar del Plata. Ex Investigadora en la Universidad del Salvador (Buenos Aires) y en la Universidad de Barcelona (España). Conferencista en Universidades Nacionales y Extranjeras. Dicta Seminarios en Universidades Nacionales y Extranjeras. Invitada periódicamente en la Universidad de Córdoba, España; Università Degli Studi di Palermo, Sicilia; Universitat de Barcelona. Coordina sesiones de Filosofía y Cine en el Departamento de Filosofía de la UNMdP. Evaluadora en revistas especializadas nacionales y extranjeras. Jurado de Tesis de Grado, de Doctorado y de Concursos de Oposición. Directora de Tesis doctorales. Evaluadora de Tesis Doctorales y de Grado. Posee publicaciones Nacionales y Extranjeras en Revistas especializadas. Ha publicado tres libros, cuantiosos artículos en revistas especializadas indexadas en Argentina y en el exterior y numerosos capítulos de libros.

Romina Pulley es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Mar del Plata y doctoranda por la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente se desempeña como docente en la UBA, UCES y en la Universidad Favaloro. Ha participado de diferentes

encuentros académicos y ha publicado diferentes artículos en revistas de filosofía en relación al tema central de su tesis de doctorado, la filosofía teórica y práctica de David Hume en relación a la idea de naturaleza humana.

Omar Murad es Profesor en Filosofía por la Universidad Nacional de Mar del Plata, es Magister en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes y Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Ha obtenido varias becas de investigación: Estudiante avanzado por la UNMdP (2005-2006), beca doctoral de CONICET (2011-2016) y una beca postdoctoral otorgada por esta misma institución (2017-2019). Es profesor Adjunto en la cátedra de Filosofía de la Historia y ayudante graduado en Introducción a la Filosofía en el departamento de Filosofía de la UNMdP. Es adjunto de Filosofía y ética e Historia de la civilización en la UADE. Dicta talleres de Filosofía y Cine en el Programa Universitario para Adultos Mayores de la UNMdP. Forma parte del grupo *Metahistorias*. Grupo de investigación en Nuevas Filosofías de la Historia (UBA) y del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Integración Regional (CEDIR) de la ciudad de Mar del Plata. Es director del Grupo de investigación en Filosofía de la historia, Semiótica y Epistemología de la facultad de Humanidades de la UNMdP. Ha publicado varios trabajos en revistas nacionales e internacionales sobre Filosofía de la Historia y Teoría histórica, especialmente en torno a las diversas relaciones que la historia disciplinar establece con el discurso de la memoria. También participa regularmente en programas de radio en su ciudad natal, Mar del Plata.

Irene Bucci es Socióloga, Magister en Sociología y Especialista en Infancia y Adolescencia. Trabaja en el campo de la Educación desde la Cátedra Sistema Educativo del Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades. Es docente de la Facultad de Psicología

de la de la UNMDP y docente de posgrado de la Especialización de Género y Violencia Familiar de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP. Ha realizado juntamente con los integrantes de la Cátedra trabajos que tienen como foco las transformaciones en la Educación Media y su impacto tanto en sus alumnos como en sus docentes. Ha realizado investigaciones sobre políticas públicas en relación a la educación, género y niñez.

Marta Olga Ramos es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es especialista en Pedagogía por la Universidad Nacional de La Plata y cuenta en su haber Seminarios de Epistemología Educativa en la Universidad Nacional del Comahue y en la Escuela Marina Vilte. En la actualidad, trabaja en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNMDP y se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Sistema Educativo y *Curriculum* de la misma universidad.

Diego I. Avale es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Diplomado en Políticas en Salud Mental y Derechos Humanos por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Psicogerontología por la Universidad Maimónides. Doctorando en Salud Mental Comunitaria por la Universidad de Lanús. Ha sido docente de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en las cátedras de Psicología Institucional y Comunitaria y Psicología del Desarrollo. Director de tesis de grado y becas de investigación. Ex Asesor del Observatorio de Personas Mayores (OPM). Es miembro del comité científico de la red INFEIES y Co-director del Centro de día para personas mayores "ReCreo". Ha publicado 3 libros, capítulos de libros y múltiples artículos. Ha participado como expositor en distintos eventos científicos nacionales e internacionales.

Federico Emmanuel Mana es Licenciado y Profesor por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es doctorando en Filosofía en la Universidad Nacional de Lanús y se desempeña desde el 2012 como docente en nivel secundario. Asimismo desde el año 2014 lleva adelante diversas tareas de difusión del pensamiento filosófico como el “Café filosófico” (2014-2016); columnas radiales; columnas gráficas en el medio *minutouno.com* y columnas televisivas (programa “De diez”, Canal 10 MdP, Programa “Mar del Directo”, Canal Telefé MdP). Es conductor y contenidista del programa “filosofapp” Canal UNMdP. Ha participado como expositor en numerosos congresos filosóficos del país, Uruguay y México y muchas de tales exposiciones han sido publicadas en actas. Cuenta también con dos capítulos de libros publicados por la editorial Biblos.

Ginés del Mar Masía es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctorando en Psicología a propósito del tema: *El doble, aportes clínicos*. Perteneció al grupo de investigación “La dirección de la cura en la obra de Lacan” en la Facultad de Psicología de la UNMdP y al Grupo *Dikaion esti emé* en la Facultad de humanidades de la misma Universidad. Ha realizado numerosas adscripciones universitarias y se desempeñó de manera interina en la cátedra de Filosofía del Hombre en la carrera de Psicología. Fue invitado por la *Officina di studi medievali* de la ciudad de Palermo, Italia para dictar seminario. Además, realizó numerosas presentaciones en congresos. Es director del instituto Conātus Salud y actualmente se desempeña en la clínica privada ambulatoria como psicólogo clínico con orientación en psicoanálisis.

