



DISCUSIONES DE FILOSOFÍA POLÍTICA

VANESA LORENA BATTAGLINO (COMP.)



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

DISCUSIONES DE FILOSOFÍA POLÍTICA

VANESA LORENA BATTAGLINO (COMP.)

AUTORES:

PATRICIA BRITOS

MARÍA SOLEDAD URBISTONDO

CELINA MARTÍN

ALFONSO PEPE

DANIEL LOMBARDO

YANINA ZUCONNI

AGOSTINA RISIGLIONE

VANESA LORENA BATTAGLINO

Discusiones de filosofía política / Patricia Britos ... [et al.] ; compilado por Vanesa Lorena Battaglino. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-909-1

1. Filosofía Política. I. Britos, Patricia. II. Battaglino, Vanesa Lorena, comp.

CDD 320.01

Índice

Introducción. Acerca de la filosofía política	
<i>Vanesa Lorena Battaglino</i>	4
Víctimas de la trata para explotación sexual	
<i>Patricia Britos</i>	15
Mi cuerpo, mi decisión	
<i>María Soledad Urbistondo</i>	20
Conocimiento situado y trabajo sexual: Estrategia epistemológica para no acallar voces	
<i>Celina Martín</i>	24
Nuestros derechos y obligaciones para las generaciones futuras	
<i>Alfonso Pepe</i>	37
Un análisis aproximado sobre las emociones en un caso judicial	
<i>Daniel Lombardo</i>	45
La violencia escolar, una mirada filosófica	
<i>Yanina Zuconni</i>	53
Educación para la democracia. Análisis de caso	
<i>Agostina Risiglione</i>	59
Educación ciudadana y desarrollo humano: un diálogo entre la propuesta de Martha Nussbaum y los lineamientos de la UNESCO	
<i>Vanesa Lorena Battaglino</i>	65

Introducción

Acerca de la filosofía política

Vanesa Lorena Battaglino

Algunas consideraciones generales sobre el campo de estudio de la filosofía política

Sin lugar a dudas, cualquier intento de reflexión en torno a la filosofía política demanda como punto de partida una definición que permita reconocer su campo de estudio y así estimar sus posibles alcances y relevancia. En principio esto no parece una tarea simple, puesto que sobre la política y sobre la filosofía mucho se ha dicho y escrito, pero no siempre resulta tan claro cuál es el vínculo entre ambas, dado que la política nos remite a una cuestión práctica vinculada con la vida en sociedad, y la filosofía nos acerca más a un plano teórico. Precisamente, en esta particular conjunción radica la riqueza de la filosofía política entendida en un sentido amplio como el área de la filosofía donde se discuten “las cuestiones de la *polis*” (Britos, 2014). Discutir sobre los asuntos de la *polis* implica abordar aquellos temas que afectan la vida de los ciudadanos, indagar acerca de la vida política en tanto dimensión de la existencia humana (Botero, 2004). Algo de esto está contenido en las palabras de Jonathan Wolff (2001) al afirmar que “en la filosofía política, a diferencia de lo que sucede en otras áreas de la filosofía, uno no puede esconderse” (p. 20).

Ciertamente, la preocupación por las cuestiones de la *polis* despertó el interés de los pensadores desde épocas remotas. En la Antigüedad esa preocupación se vinculaba con el bienestar, la forma de actuar de los ciudadanos y la economía (Britos, 2014). Pensadores como Platón o Aristóteles, por ejemplo, ofrecen un análisis orientado a mostrar, entre otras cosas, de qué forma alcanzar una sociedad justa. Como menciona Bryan Barry (1995), en aquel momento nadie cuestionaba que los límites de la justicia eran los límites del Estado, y en ese contexto la definición aristotélica del hombre como un *zoon politikón* expresaba la concepción griega de la vida, una concepción que “hacía de la polis la unidad constitutiva (indescomponible) y la dimensión completa (suprema) de la existencia” (Sartori, 2002, p. 203).

En el presente los temas de la filosofía política se han ampliado considerablemente, aunque sin abandonar aquellas primeras cuestiones que siguen siendo fundamentales aún hoy. Así, se continúa discutiendo sobre la justicia, el bienestar, la felicidad, pero además se suman debates vinculados con problemáticas muy actuales como la justicia global o los

derechos humanos. Definitivamente, el mundo ha experimentado transformaciones profundas y las cuestiones que afectan la vida de los ciudadanos se han diversificado y trascienden las fronteras nacionales, la filosofía política no puede permanecer inmune a estos cambios.

A la luz de esta definición amplia queda en evidencia que el campo de estudio de la filosofía política es sumamente vasto, y a esto hay que agregar que no permanece estática, sino que se conecta con otras disciplinas. En efecto, guarda una estrecha relación con la filosofía moral y con la filosofía del derecho, se sirve de las ciencias sociales y de la investigación empírica para obtener los datos a partir de los cuales teorizar, e incluso en ocasiones se vale de la lógica y hace uso de métodos axiomáticos como herramientas que permiten llevar a cabo una reflexión rigurosa (Britos, 2014). También hay que destacar la afinidad que tiene con una disciplina relativamente joven como la Bioética, compartiendo el estudio de cuestiones como la vulnerabilidad, la justicia distributiva, la pobreza, etc. De esta forma la filosofía política contemporánea se nutre de otros campos del conocimiento para poder abordar con mayor solvencia los problemas que afectan a los ciudadanos.

Por otra parte, es innegable que “lo político” es un asunto que nos incumbe a todos y sobre el que opinamos a diario, dado que la política es “el hacer del hombre que, más que ningún otro, afecta e involucra a todos” (Sartori, 2002, p. 15). Por ello es conveniente señalar que no toda reflexión sobre lo político pertenece al ámbito de la filosofía política. En este sentido pueden distinguirse tres niveles de análisis que no deben confundirse: a) el nivel del discurso común u ordinario sobre la política, b) el nivel de la ciencia o el conocimiento empírico, y c) el nivel de la filosofía política (Sartori, 2002). Establecer esta diferenciación es importante porque permite delimitar con mayor precisión el campo de la filosofía política, y a la vez advierte acerca de la necesidad de establecer con rigurosidad en qué plano se elabora un discurso. Además, esta amplitud de perspectivas a partir de las cuales se puede abordar el análisis de lo político obliga a ejercer con mayor responsabilidad el uso de conceptos que, generalmente, forman parte de los tres niveles mencionados de forma indistinta. Es decir que, la falta de conceptos propios del ámbito de la filosofía política y la consecuente necesidad de utilizar términos del lenguaje coloquial, requiere proceder con cierta precaución para evitar ambigüedades y malos entendidos; trabajo que deben asumir seriamente quienes se dedican a esta área de la filosofía.

La filosofía política antes y después de *A Theory of Justice* de John Rawls

La figura de John Rawls suele ser asociada con un resurgir de la filosofía política tras un período de penumbra. Especialmente en el mundo

académico anglosajón, la opinión compartida por muchos es que la filosofía política estaba muerta hasta que en el año 1971 fue resucitada con la publicación de *A Theory of Justice*; obra que podría ser definida como “el revolucionario libro de Rawls” (Sen, 2011, p. 81).

De acuerdo con el análisis de Ángel Rivero (2004), la pérdida de la filosofía política se había producido hacia 1950 por varias causas, fundamentalmente: a) el impacto del éxito del modelo de ciencia de las ciencias naturales por sobre la filosofía y las ciencias sociales; particularmente la refundación de la filosofía política realizada por Thomas D. Weldon en 1953 con su obra *The Vocabulary of Politics*, que la convertía en una auxiliar de la ciencia política; b) el efecto demoledor del diagnóstico realizado por el historiador británico Peter Laslett, quien en el año 1956 sentenció que “al menos por el momento, la filosofía política está muerta”; y c) el auge de los análisis cuantitativos, de los estudios estructurales, de la aplicación de técnicas econométricas, el surgimiento de la ciencia política a costa de la filosofía política y, en términos generales, el desinterés por el valor de las ideas y de la subjetividad en la historia.

La combinación de estas tres causas produjo una situación que muchos califican como el ocaso de la filosofía política tradicional:

Por una parte, murió en cuanto objeto, que ya no fue ni la evaluación de la política ni el diseño de una sociedad mejor ni la ampliación reflexiva del juicio político de los ciudadanos sino la más prosaica tarea de operacionalización de los conceptos políticos con el fin de servir de instrumento auxiliar a la Ciencia Política. Por otra, el pensamiento político, que había ocupado unos cuantos volúmenes del canon de occidente y cuyo estudio formaba parte inexcusable de la educación entendida como formación de individuos, quedó devaluado frente a la atención al contexto de la política. En suma, la filosofía política como actividad reflexiva de occidente orientada a la mejora de las sociedades políticas y a la educación de sus ciudadanos quedó abandonada (Rivero, 2004, p. 6).

John Horton (2004) explica que en este escenario la pérdida de confianza en la filosofía política, específicamente acerca de lo que podía aportar sobre las cuestiones de política, respondía al surgimiento del positivismo y de la filosofía del lenguaje como paradigmas dominantes, y también a los atroces acontecimientos de la primera mitad del siglo XX. En este marco, la obra de Rawls devuelve a la filosofía política un programa normativo ambicioso, reivindicando el papel prescriptivo de la filosofía. Es por ello que se lo considera como la voz más influyente para restablecer esa confianza perdida, en tanto

Entiende la tarea de la Filosofía Política como la de construir, por medio de un poderoso y ponderado proceso de argumentación

filosófica, principios morales que mediarían los conflictos de valor y de intereses entre individuos y grupos de una forma que cualquier persona razonable estaría en disposición de aceptar (Horton, 2004, p. 11).

Ahora bien, el impacto de *A Theory of Justice* puede comprenderse con mayor precisión en función de algunos aspectos que definen el pensamiento rawlsiano, y que resulta de interés considerar con cierto detenimiento. En primer lugar, se trata de una propuesta que coloca a la justicia en el centro de la reflexión sobre la política. Esto no es un tema menor en un contexto mundial desigual y cada vez más global, puesto que delineó un modo de hacer filosofía que reconoce la importancia de no perder de vista la realidad social, poniendo la mirada en las injusticias y las desigualdades. Lo cierto es que el pensador presentó el tema de la justicia social en la segunda mitad del siglo XX, momento en el que la filosofía política académica dominante estaba desencantada debido al fracaso de las utopías políticas que se habían dado en la primera parte del siglo, “entregada sin disimulo a los brazos del liberalismo y el utilitarismo, y dedicada casi en exclusiva a pensar el lenguaje, incluido el lenguaje moral” (Puyol, 2015, p. 8). En palabras de Adam Swift (2016), antes de Rawls la filosofía política académica consistía en el análisis lingüístico del significado de ciertos conceptos políticos, o en la historia del pensamiento político; y desde Rawls se plantea una discusión sustantiva y sistemática sobre cómo deberían ser realmente las sociedades. En este horizonte el autor construye una teoría que coloca en primer plano la libertad y la igualdad de los ciudadanos, postulando el siguiente interrogante como pregunta rectora de su análisis: ¿cuál es la concepción moral de la justicia más apropiada para una sociedad democrática? (Puyol, 2015).

Por otro lado, el interés que despertó la obra también se explica como respuesta a la búsqueda de una definición positiva de la justicia. En este sentido, Rawls apunta a la construcción de una alternativa que establezca las bases de una sociedad justa y estable. Como observa Ángel Puyol (2015), el pensador no se limita a dar voz a los indignados o a señalar aquello que no funciona bien en las instituciones o en la política, sino que su obra está teñida de un espíritu constructivo, no se trata entonces de una filosofía de la sospecha sino más bien de la propuesta.

En relación con esto último, otro aspecto importante a tener en cuenta es que el autor presenta su teoría como “realistamente utópica”, combinando unos principios de justicia que deben servir para mejorar las instituciones con la voluntad de respetar el principio de realidad de la economía, la psicología humana y la organización política. Esta unión de dos mundos en apariencia incompatibles -la realidad y la utopía- ha despertado un

profundo interés. En efecto, las ideas rawlsianas son estudiadas en diversos ámbitos en gran medida porque los principios de la justicia que postulan están diseñados para “encajar en las instituciones reales de las sociedades democráticas” (Puyol, 2015, p. 10).

La fuerte e incuestionable influencia de esta propuesta le valió a Rawls ser calificado por algunos como el padre fundador del pensamiento político contemporáneo, o como la figura que dominó solitaria e indiscutidamente la filosofía política y moral de la segunda mitad del siglo XX. El mismo Robert Nozick, uno de los contrincantes más conocidos de Rawls y su colega en la Universidad de Harvard, al publicarse *A Theory of Justice* afirmó que desde ese momento todos los que escribiesen sobre filosofía política deberían pronunciarse explícitamente a favor o en contra de Rawls.

Sin dudas la huella de esta monumental obra persistirá como un clásico ineludible al momento de discutir sobre las cuestiones de la *polis*; ya sea para enrolarse en sus filas o para criticarla, la tradición inaugurada a partir de su publicación resulta imposible de ignorar. Tal como advierte Ángel Puyol (2015):

John Rawls murió ya empezado el siglo XXI, y su impronta intelectual se mantiene presente entre los herederos más directos. Sin embargo, el fabuloso impacto de sus ideas en el pensamiento contemporáneo, más allá de la adscripción a una escuela o de la perentoriedad de unas ideas y unos temas particulares, augura que su huella no se borrará. A estas alturas, se puede afirmar que el filósofo norteamericano ha ingresado en la pequeña lista de grandes clásicos de la filosofía política (p. 11).

La función de la filosofía política desde la perspectiva rawlsiana

En la obra *La justicia como equidad* y especialmente en *Lecciones sobre la historia de la filosofía política* Rawls plantea algunas cuestiones en torno a la filosofía política que permiten comprender con mayor precisión su alcance y sus posibles aportes. En este sentido, una pregunta fundamental que el autor formula es aquella que se refiere al modo en que la filosofía política se introduce en la política democrática y la afecta (Rawls, 2009). Este interrogante apunta a establecer cuál sería la función -si es que la hay- de la filosofía política. Para responderlo distingue dos perspectivas: una platónica y otra democrática. Desde la perspectiva platónica se considera que la filosofía política determina la verdad sobre la justicia y el bien común, y a partir de esto busca un agente político que haga realidad esa verdad en las instituciones, independientemente de que la misma haya sido libremente aceptada o entendida. Desde la perspectiva democrática se asume que la filosofía política forma parte de la cultura general de fondo de

las sociedades democráticas, y en ese lugar es posible que contribuya a la cultura de la sociedad civil en la que se discuten sus ideas.

Es interesante señalar que algunos autores conciben la actual filosofía política académica desde la perspectiva platónica, señalando que se orienta a suministrar verdades y principios básicos con los cuales dar respuesta a las cuestiones políticas principales. Asimismo, estos autores sostienen que la política cotidiana se desarrolla mejor cuando transcurre al margen del supuesto beneficio de la filosofía, alejada de sus controversias.

Por su parte, Rawls se aparta de esta perspectiva y describe cuatro papeles que puede desempeñar la filosofía política. El primero de ellos tiene que ver con cierta función práctica en el marco de los conflictos políticos, que consiste en fijar la atención en las cuestiones conflictivas a fin de encontrar una base de acuerdo moral y filosófico. Y en caso de que no pueda encontrarse ese acuerdo, al menos podría limitarse la divergencia de opinión moral y filosófica que subyace a las diferencias políticas divisivas. En palabras del pensador:

La primera es la *función práctica* en el terreno de los conflictos políticos divisivos, centrada en cuestiones que son objeto de profunda disputa y dedicada a comprobar si, pese a las apariencias, es posible desentrañar una base subyacente de acuerdo filosófico y moral, o si, cuando menos, las diferencias pueden minimizarse hasta el punto de salvar una cierta cooperación social fundamentada sobre el respeto mutuo entre los ciudadanos (Rawls, 2009, pp. 37-38).

El segundo papel consiste en contribuir al modo en que un pueblo considera globalmente sus instituciones sociales y políticas, y sus objetivos básicos como una sociedad con historia, a diferencia de sus propósitos como individuos o miembros de asociaciones y familias. Rawls sostiene que los integrantes de toda sociedad civilizada necesitan de una concepción que les permita entenderse a sí mismos como miembros con determinado estatus político, y la filosofía política puede responder a esta necesidad:

La filosofía política puede intentar responder a esta necesidad, y a este papel lo llamaré de orientación. La idea es que es propio de la razón y la reflexión (tanto teóricas como prácticas) orientarnos, digamos, en el espacio (conceptual) de todos los fines posibles, individuales y asociativos, políticos y sociales. La filosofía política, como quehacer de la razón, cumple con esa tarea determinando los principios que sirven para identificar esas diversas clases de fines razonables y racionales, y mostrando de qué modo son congruentes esos fines con una concepción bien articulada de sociedad justa y razonable (Rawls, 2002, p. 25).

La tercera función es de reconciliación, y se relaciona con la posibilidad de que la filosofía política contribuya en alguna medida a calmar la frustración y la ira contra la sociedad y su historia mostrando de qué modo las instituciones son racionales y cómo se desarrollaron a lo largo del tiempo para alcanzar su forma racional. Rawls advierte que la idea de la filosofía política como reconciliación debe invocarse con cierta cautela, porque cuando ejerce este papel debe resguardarse del peligro de convertirse en una mera defensa de un *statu quo* injusto o indigno. En términos generales, esta función se vincula con la posibilidad de aceptar el hecho del pluralismo razonable que caracteriza a las sociedades democráticas:

Yo creo que una sociedad democrática no es una comunidad ni puede serlo, entendiendo por comunidad un cuerpo de personas unidas en la defensa de la misma doctrina comprensiva o parcialmente comprensiva. Semejante cosa la hace imposible el hecho del pluralismo razonable que caracteriza a la sociedad con instituciones libres. Es el hecho de las diferencias profundas e irreconciliables en las concepciones del mundo de los ciudadanos, en esas razonables concepciones religiosas y filosóficas comprensivas, y en sus versiones de los valores morales y estéticos que deben primar en la vida. No es siempre fácil aceptar este hecho, mas la filosofía política puede tratar de reconciliarnos con él mostrándonos la razón y, en realidad, el bien y los beneficios políticos que de él derivan (Rawls, 2002, p. 26).

El cuarto papel supone concebir a la filosofía política como realístamente utópica, es decir, como una disciplina que investiga los límites de la posibilidad política practicable. Para Rawls el hecho del pluralismo razonable establece un límite a aquello que es prácticamente posible bajo las condiciones del mundo social. De acuerdo con sus palabras:

La esperanza que tenemos puesta en el futuro de nuestra sociedad descansa en la creencia de que el mundo social permite por lo menos un orden político decente, tanto que resulta posible un régimen democrático, aunque no perfecto, razonablemente justo. Nos preguntamos así: ¿cómo sería una sociedad democrática bajo condiciones históricas razonablemente favorables, pero con todo posibles, esto es, bajo condiciones permitidas por las leyes y tendencias del mundo social? [...] ¿Qué ideales y principios intentaría realizar dicha sociedad, dadas las circunstancias de la justicia que sabemos que existen en una cultura democrática? Esas circunstancias incluyen el hecho del pluralismo razonable, que es una condición permanente ya que acompaña sin cesar a las instituciones democráticas libres (Rawls, 2002, p. 27).

Sobre la base de este análisis la pregunta que surge es si las funciones de la filosofía política se agotan en estos cuatro papeles o no. Al respecto podría

plantearse que hoy en día la importancia de trabajar en el campo de la filosofía política reside fundamentalmente en los aportes que pueden hacerse en pos de fomentar el respeto por los demás y así contribuir a la construcción y fortalecimiento de una democracia estable y sensible, comprendiendo que no es posible ocuparse de las cuestiones de la *polis* sin dejarse interpelar por la realidad social. Esto supone un modo de trabajo que deja atrás la necesidad del puro aislamiento intelectual, postulando una concepción de la filosofía política con rostro humano, es decir, dispuesta a poner la mirada en el mundo, sin por ello resignar objetividad y rigurosidad conceptual.

Las discusiones contenidas en este libro

Los artículos presentados en este libro fueron elaborados en el marco del Simposio “Derechos humanos: educación, género y sexualidad” realizado el día 5 de octubre de 2018 en la ciudad de Mar del Plata. Allí los autores expusieron sus investigaciones generando un debate intenso y respetuoso, que sin dudas favoreció el intercambio de argumentos y la reflexión crítica. Estos trabajos recogen temas que involucran diversas cuestiones que afectan la vida de los ciudadanos de hoy, configurándose como discusiones propias del ámbito de la filosofía política. En ellos surgen reflexiones vinculadas con la vulnerabilidad, las emociones, la educación ciudadana, la sexualidad, el género, la autonomía, la justicia intergeneracional, la violencia y los derechos humanos.

En cada uno de estos abordajes los autores muestran un profundo compromiso con la idea de que el estudio de los temas de la filosofía política requiere, en buena medida, el ejercicio ineludible de ponerse en el lugar del otro, propiciando un interesante debate teórico que encuentra sus raíces en la realidad social. De esta forma, cada investigación se orienta a abrir espacios de discusión que permitan pensar la realidad y esbozar algunas preguntas en torno a ella.

Con esta intención, en primer lugar se presenta el artículo titulado “Víctimas de la trata para explotación sexual” en el que Patricia Britos introduce al lector en un tema sumamente interesante, reflexionando sobre algunas cuestiones que merecen un debate profundo. En su análisis la autora intenta dilucidar quiénes son aquellas personas que pueden ser consideradas víctimas de la trata cuando se habla de explotación sexual. Asimismo, ofrece algunas aclaraciones conceptuales relevantes en torno al tema que permiten comprender la complejidad que el mismo reviste.

A continuación María Soledad Urbistondo propone una discusión actual a partir de su trabajo “Mi cuerpo, mi decisión”. La autora plantea la necesidad de que se reconozca en forma legal el trabajo sexual y, además,

enfatisa la relevancia del respeto por la capacidad de decisión sobre el propio cuerpo. Asimismo, presenta un debate acerca de si la pornografía funciona como herramienta de empoderamiento para la mujer, lanzando el siguiente interrogante: ¿sometimiento o empoderamiento femenino?

En el artículo “Conocimiento situado y trabajo sexual: Estrategia epistemológica para no acallar voces” Celina Martín invita a reflexionar sobre sobre el trabajo sexual y los discursos en torno al mismo desde el marco epistemológico del conocimiento situado. Esto supone un posicionamiento político desde el cual la subjetividad es considerada como un valor y no como un impedimento que hace menos válidos los juicios, asumiendo que es posible generar conocimiento a partir de ella y de la praxis que atraviesa los cuerpos; semejante posicionamiento implica una fuerte crítica a la epistemología positivista. La autora argumenta que la presentación de esta postura crítica como horizonte para el análisis de los discursos sobre el trabajo sexual permite advertir que las voces que se alzan no son homogéneas, que ningún discurso está exento de cuestiones morales y que quienes los encarnan no deben ser acallados.

Por su parte, Alfonso Pepe presenta el trabajo titulado “Nuestros derechos y obligaciones para las generaciones futuras”, en el que plantea el tema de la justicia intergeneracional. Para ello propone considerar a la comunidad humana como el conjunto de las generaciones pasadas, presentes y futuras, y a partir de eso se pregunta acerca de la posibilidad de reconocer o no derechos a las generaciones futuras. El autor realiza este análisis en el marco del enfoque de las capacidades de Amartya Sen e incluye algunos conceptos de la teoría rawlsiana, enriqueciendo significativamente el estudio de esta problemática.

Luego, Daniel Lombardo reflexiona sobre un caso de violencia de género en su artículo “Un análisis aproximado sobre las emociones en un caso judicial”. Allí el autor aborda el tema desde la perspectiva emotivista de Martha Nussbaum, tomando cuestiones tales como el miedo, la vergüenza, el autorrespeto, la violencia, la compasión y la tolerancia, a partir de una entrevista realizada a mujeres víctimas de la violencia. De esta forma propone un interesante abordaje que permite ponderar el impacto, especialmente emocional, que generan los actos de violencia en las personas que los padecen.

En el trabajo titulado “La violencia escolar, una mirada filosófica” Yanina Zuconni ofrece un análisis original en torno a la violencia escolar. La autora reconoce que si bien este tema ha sido abordado desde distintas disciplinas, tales como la psicología o la sociología, la filosofía aporta una perspectiva particular que es necesario considerar. En este sentido, plantea que la violencia escolar no debe explicarse en términos generales, sino analizando

cada uno de los componentes individuales que subyacen a esta problemática. Es precisamente la mirada filosófica aquella que permitiría problematizar la cuestión, generar interrogantes para ponerlos en discusión, interpelar, cuestionar y ejercer plenamente el pensamiento crítico.

A continuación, Agustina Risiglione invita a debatir sobre la educación con su propuesta “Educar para la democracia. Análisis de caso”. La autora expone el tema en el marco de la propuesta de Martha Nussbaum, diferenciando el modelo de la educación para la renta y el de la educación para la democracia. A partir de esta distinción establece una relación entre las denominadas “pedagogías alternativas” y la educación para la democracia, intentando mostrar de qué manera podría concretarse el enfoque defendido por Nussbaum. Con este objetivo presenta un valioso estudio del caso de la Cooperativa de Enseñanza Olga Cossettini que funciona en Capilla del Monte, provincia de Córdoba.

Por último, en el artículo titulado “Educación ciudadana y desarrollo humano: un diálogo entre la propuesta de Martha Nussbaum y los lineamientos de la UNESCO” se sugiere reflexionar sobre la educación para el desarrollo, estableciendo relaciones entre la propuesta de Martha Nussbaum y los lineamientos planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Asimismo, se analizan tres programas educativos aplicados en distintos países que responden, en gran medida, a la perspectiva adoptada por ambas posiciones.

De esta forma se espera brindar un acercamiento a algunas cuestiones que forman parte del debate actual, propiciando un análisis crítico y reflexivo que permita abrir interrogantes en torno a aquellas problemáticas que atraviesan y afectan la vida de los ciudadanos en un mundo global, vertiginoso y cambiante.

Bibliografía

- Barry, B. (1995). *Teorías de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Botero, J. (2004). “Una introducción a la filosofía política”. En L. E. Hoyos (Ed.) *Estudios de filosofía política* (pp. 13-34). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Britos, P. (2014). “¿Qué es la filosofía política?”. En P. Britos (Ed.) *Visiones contemporáneas de la filosofía política* (pp. 9-23). Bogotá: Universidad Libre.
- Horton, J. (2004). “El conflicto político y la autoridad de la filosofía política”. *Revista Internacional de Filosofía Política*, N° 23, pp. 9-27.
- Puyol, A. (2015). *Rawls. El filósofo de la justicia*. Barcelona: Salvat.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.

- _____ (2009). *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Rivero, A. (2004). "La filosofía política después de Rawls". *Revista Internacional de Filosofía Política*, N° 23, pp. 5-7.
- Sartori, G. (2002). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Swift, A. (2016). *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wolff, J. (2001). *Filosofía Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.

Víctimas de la trata para explotación sexual

Patricia Britos

La justicia global y su relación con la trata

En la era de la globalización, pareciera que las fronteras nacionales se diluyen y la economía traspasa los límites político territoriales, al menos eso es lo que se suponía cuando apareció sorpresivamente esta nueva forma de relaciones económicas. Entonces, se debería redefinir los términos de la política, repensar el derecho internacional y asimilar estos cambios en función de que se efectivice la transformación propuesta al nivel del ciudadano común -no sólo el de las instituciones globales-. El mundo ha cambiado, por ende, el derecho también debe cambiar. Lo que se ha dado en llamar "derecho de gentes" hoy parece ser insuficiente; entonces, aparece una definición muy nueva como la de "justicia global". En este último tiempo, aparecieron muchos trabajos que versan sobre la forma de alcanzar la equidad en el planeta dejando atrás el juego de suma cero en las relaciones internacionales.

La dinámica de lo político no está atada únicamente a la riqueza-pobreza sino también a la defensa de la integridad física y psicológica de los que se alejan de su país por el miedo a la muerte del que hablaba Hobbes en su *Leviatán*. La dificultad más relevante al momento de proponer una justicia global es que no existe una institución global, organización de alcance internacional eficiente y efectiva que pueda garantizar los derechos humanos en total plenitud. La Organización de Naciones Unidas fue fundada en 1945, reemplazando a la Sociedad de Naciones, con la intención de que no se produjeran más guerras y que existiera un organismo internacional que velara por todos en aspectos como la economía, la educación, los derechos, etc. La intención fue buena, por el momento no ha llegado a ser suficiente herramienta para alcanzar la equidad y la paz.

¿Quiénes son las personas tratadas?

La trata de personas (en especial de mujeres) data de mediados del siglo XIX; sin embargo, hoy se ve el problema de forma diferente. La discusión sobre el tema tiene otras connotaciones y, tanto el concepto mismo como los componentes socioeconómicos, políticos, e histórico-culturales reflejan un crimen que se ha convertido en más globalizado ya que no son solo un puñado de países los que comercian con personas, sino que hay mafias en muchos lugares -al menos eso parece ya que como es un crimen encubierto, la información también permanece en secreto-.

Debido al movimiento de poblaciones actual causado especialmente por causas económicas, se advierten más poblaciones vulnerables que quedan expuestas a los grupos de tratantes o traficantes. Los países más poderosos no reciben poblaciones empobrecidas porque afectan a sus propias economías, y se produce un tránsito de personas clandestino liderado por mafias que toman ventaja de esta situación. Es indispensable diferenciar el tráfico de la trata ya que esos dos conceptos suelen ser confundidos: el tráfico consiste en la acción de ciertos delincuentes que trasladan o proveen los medios para el viaje de migrantes y propician su entrada ilegal a un país extranjero. Usualmente, los trasladados son estafados y no llegan a destino porque los dejan abandonados a su suerte; o son rechazados en la frontera cuando se presentan con permisos obtenidos de supuestos agentes responsables que no son más que delincuentes internacionales. El Protocolo de Tráfico no contiene énfasis específico sobre las víctimas de acuerdo a su género (Diltmore, 2005, p. 109); además, el tráfico es un delito de un solo paso: una vez que se negoció, el traficante no vuelve a ver más a su víctima, no hay contacto que perdure en el tiempo.

La trata es un delito definido por el Protocolo de Palermo en el marco de la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional que acuerda que es necesario prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños; éste se complementa con el Protocolo contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire. A pesar de todo, no finaliza el debate sobre la trata y no hay definición consensuada (incluso dentro mismo del feminismo); la dificultad que aparece es la de la tipificación misma del delito en cada país. Cuando se adhiere a un protocolo, pacto o acuerdo a nivel internacional, la intención del documento se plasma en una legislación nacional, para esto y para su aplicación se hace necesaria la interpretación de los legisladores y de los funcionarios que serán quienes se ocuparán de las detenciones cuando se produce el delito. Por eso es tan importante tener en claro cuál es el delito.

El fenómeno de la trata, como la víctima de trata en sí misma, de alguna manera resiste o desvía la definición y la cuantificación. Esto es así porque, a pesar del amplio acuerdo entre las ONGs y gobiernos con respecto al predominio y severidad de la trata, los problemas de definición y cuantificación continuamente han obstaculizado los esfuerzos antitrata (Doezema, 2010, p. 5).

Me remito un poco a las discusiones previas a la firma del protocolo del año 2000, Melissa Diltmore (2005, p. 107) retrata la discusión como una cuestión esencialmente perteneciente al feminismo, con dos posturas muy marcadas que plasman la dicotomía entre el abolicionismo y el regulacionismo. La larga historia del debate se funda en la prostitución,

dejando de lado la importancia de la “trata de personas” (TIP) para trasladarla a la “trata de mujeres” (TIW). Y, con respecto a la cuantificación de la trata, la misma Organización Internacional para las Migraciones (OIM) lamenta la falta de estadísticas en muchos informes (Doezema, 2010, p.5). De aquí, se advierte la dificultad de conocer el número de personas tratadas en el mundo ya que se desconocen los motivos de la mayoría de las desapariciones (cosa fácil de advertir ya que son personas desaparecidas porque no se sabe nada de ellas); únicamente, se podría contar como cierta una estadística que nos informara sobre cuántas personas fueron encontradas y probada su participación como víctima del delito.

Y esto es cada vez menos probable. La difusión de la trata con el mito urbano (mundial) de la camioneta blanca que secuestra jóvenes en la calle para obligarlas a ejercer la prostitución, ha provocado una gran cantidad de relatos no verídicos. Agrego a esto que es muy borrosa la línea que separa el delito de proxenetismo con el de trata, se hace difícil reconocer cuál de éstos tenemos delante. Y el primero no es tan grave como el segundo porque no incluye traslado, engaño y secuestro posterior; y, yo enfatizaría aquí la carencia de engaño ya que puede haber explotación, pero las mujeres saben y están de acuerdo en trabajar ofreciendo servicios sexuales (seguimos hablando de mujeres porque de ellas se ocupan los grupos antitrata aunque en esta actividad hay hombres e incluso también mujeres trans). Quiero aclarar cómo es la explotación y cómo se diferencia de la trata: es el abuso de las condiciones de trabajo, un ejemplo es el de haber pactado un porcentaje que cobra el o la proxeneta por dar un lugar y protección a la trabajadora sexual, y después incumplirlo. Se suele aplicar la ley antitrata apenas se ve una mujer extranjera aunque ésta sea trabajadora sexual en su propio país y lo que intenta es de mejorar sus beneficios en otro lugar. Una situación inversa se presenta cuando se encuentran mujeres tratadas que difícilmente van a reportar el delito porque temen que sus familias, en su lugar de origen, sufran las consecuencias de su accionar. Por ende, el fenómeno de la trata no es fácil de tipificar en el mundo real, fuera de los artículos académicos.

¿Quién es la víctima?

Vayamos al concepto de “víctima”, desde otra perspectiva sobreviene otra polémica similar: la persona tratada es víctima y la traficada es delincuente. En realidad, ambas cruzaron una frontera indocumentada, sin embargo, subsiste una diferencia muy grande entre ellas. Por un lado, la persona traficada es un criminal por intentar convertirse en inmigrante ilegal y la persona tratada, se da por sentado de que está en esa situación porque fue engañada y nunca tuvo la intención de cometer tal delito. Sin

embargo, la línea que divide ambos tipos de delitos es muy borrosa; ¿cómo podemos saber hasta dónde sabía alguien sobre su destino o sobre la naturaleza del cargo a ocupar en el extranjero? Por otra parte, ¿es criminal querer migrar y confiar en alguien que dice conseguir visas de trabajo? ¿No es acaso lo mismo que hacen las tratadas por un tratante? Obviamente, las víctimas del engaño sufren diferentes consecuencias: la traficada es engañada la mayoría de las veces, pero no es un crimen que perdure, una vez cruzada la frontera, traficante y traficado se despiden sin más. En cambio, la trata involucra un perjuicio duradero para la víctima: se los secuestra y maltrata. Por supuesto, esto en lo referente a todos los individuos, sin importar el sexo y la edad. Mas el énfasis dado al Protocolo de Palermo donde se acuerda prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente de “mujeres y niños”, nos recuerda la indefensión en la que quedan los hombres. “Inicialmente, se abogó por el título ‘Trata de mujeres y niños’, omitiendo enteramente a los hombres. El Protocolo de Tráfico no tiene tal coda ni énfasis específico sobre género” (Diltmore, 2005, p. 109). Se asume que las que inevitablemente terminan siendo embaucadas, son las mujeres y esto sucede por la idea de la infantilización del género femenino. En el imaginario, sobrevuela la idea de que la migrante indocumentada ha sido embaucada y, por ende, debe ser protegida a diferencia del hombre indocumentado que debe ser extraditado. Y, detrás de todo esto, queda la duda de quién debe ir a la cárcel ya que la complejidad del delito y la forma en que se lo investiga, no permite reflejar las historias de vida de cada uno de los actores de este drama internacional.

Y... ¿quiénes son las víctimas, y, víctimas de quiénes?

En definitiva, hay definiciones de trata que compiten en el ámbito del feminismo. Hoy a la trata se la percibe como parte de crímenes actuales como el del tráfico de armas, el de la droga, y el terrorismo, concebidos como peligrosos y devastadores. Obviamente, hay consenso sobre la idea de intentar terminar con este tipo de acciones y, además, parece no haber dificultad al identificar estos crímenes. Sin embargo, no pasa lo mismo con la trata de personas ya que a medida que pasa el tiempo, son más los delitos que entran en esta clasificación amplia y confusa. El primero que sigue teniendo un debate sin saldar, es el feminismo. Mas si no hay consenso sobre el concepto de trata, no podemos saber cuáles son las víctimas ni quiénes se perjudican por la acción de los tratantes:

- 1) ¿son solo las mujeres *cis*? ¿los hombres? ¿las mujeres trans? ¿los hombres trans?
- 2) ¿se trata de un grupo etario? ¿las mujeres mayores son víctimas?

- 3) ¿la sexualidad afecta?
- 4) ¿es un grupo nacional o internacional? (porque se dijo al principio que era un crimen transnacional)
- 5) ¿Las mujeres que pasan los 40 años y viendo disminuidos sus beneficios se convierten en proxenetas son tratantes?
- 6) ¿hay más víctimas por la trata o por las acciones de los funcionarios antitrata?
- 7) ¿las trabajadoras sexuales se ven afectadas por este tipo de persecuciones?
- 8) ¿Y afectan las legislaciones antitrata a los hombres y a las mujeres trans?

De esta lista más bien breve, se puede deducir que más que certezas, hay muchas dudas no reconocidas por los grupos que reclaman permanentemente que se acentúen las medidas que están en la agenda que persigue especialmente la oferta de servicios sexuales. Si pudiéramos consensuar razonablemente quiénes son las víctimas, seguramente podríamos mejorar la calidad de vida de muchos hombres y mujeres, y evitaríamos la revictimización de las mujeres *cis* que no quieren ser perseguidas y expuestas públicamente.

Bibliografía

- Diltmore, M. (2005). "Trafficking in Lives. How Ideology Shapes Policy". En K. Kempadoo, J. Sanghera & B. Pattanaik (Eds.) *Trafficking and Prostitution Reconsidered: new perspectives on migration, sex work, and human rights*. Boulder : Paradigm Publishers.
- Doezema, J. (2010). *Sex Slaves and Discourse Matters*. Londres : Zed Books.
- Kempadoo, K., Sanghera, J., & Pattanaik, B. (2005). *Trafficking and Prostitution Reconsidered: new perspectives on migration, sex work, and human rights*. Boulder USA: Paradigm Publishers.
- Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* México: Fondo de Cultura Económica.

Mi cuerpo, mi decisión

María Soledad Urbistondo

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta del debate que se ha desarrollado actualmente en nuestra sociedad. El título de este escrito toma la consigna “mi cuerpo, mi decisión” utilizada para reclamar el derecho al aborto en nuestro país. A partir de ella es que deseo plantear, por un lado, la necesidad de que se reconozca en forma legal el trabajo sexual y, por otro, la capacidad de decisión acerca del propio cuerpo. Además, se presentará el debate acerca de si la pornografía funciona como herramienta de empoderamiento para la mujer.

En nuestro país existen dos corrientes importantes en cuanto a los derechos de las mujeres y la relación con el trabajo sexual: lxs abolicionistxs,¹ son aquellos que lo consideran como prostitución, argumentando que no se respetan allí los derechos humanos dado los “actos que se realizan”. La postura que se tomará y defenderá aquí será la de lxs reglamentaristxs, quienes pelean por los derechos de los trabajadores sexuales, a partir de la creación de legislaciones adecuadas para este colectivo. Cabe aclarar que las personas que ejercen el trabajo sexual pertenecen a distintos géneros. Por lo tanto, en esta exposición no se circunscribe solo a personas heterosexuales.

Situación actual del trabajo sexual

A pesar de los reclamos que se vienen manteniendo durante años por parte de las distintas agrupaciones involucradas, poco se ha podido avanzar en cuanto a una legislación que les otorgue los derechos que necesitan. Esto se da porque, como se dijo anteriormente, existe una corriente que no permite que se pueda debatir el trabajo sexual. Esta falta de ida y vuelta entre las corrientes contrarias, no ha hecho más que ampliar la brecha a pesar de que se ha invitado al colectivo abolicionista a realizar una fructuosa discusión. Además, como Estado todavía nos encontramos fuertemente unidos a los mandatos de la Iglesia católica, por lo tanto esto genera un atraso en el reconocimiento e implementación de nuevos derechos para los ciudadanos.

¹ Con el fin de hacer más comprensible la lectura, se utilizarán términos genéricos, cabe aclarar que igualmente se tienen en consideración todos los géneros e identidades sexuales existentes.

Es importante evidenciar que las personas que ejercen el trabajo sexual además de no poseer dichas legislaciones que las protejan, son también perseguidas y violentadas. En la mayoría de los casos las fuerzas del Estado, que deberían protegerlos por el hecho fundamental de ser ciudadanos, atentan contra su integridad física y mental. Así lo atestigua Teresa Sifón Barrera (trabajadora sexual en nuestro país): “Nuestras compañeras están siendo permanentemente detenidas con veinte a treinta días en algunas provincias. Algunas son detenidas por 24 hs, o algunas tienen que pagar coima por estar paradas en las esquinas” (Berkins & Korol, 2007, p. 25).

A pesar de que no haya ningún impedimento legal para que cualquier persona pueda estar “parada en una esquina”, esta persecución también es realizada a los clientes, afectando así la posibilidad de trabajar de estas personas. “Antes se perseguía a la mujer, ahora se persigue al auto, ahora les cobran a los dos. Ahora se legalizó la coima de la policía” (Berkins & Korol, 2007, p. 25). Un lamentable ejemplo acerca de la violencia que sufre este colectivo es la detención de Georgina Orellano (Secretaria de Ammar) el día 1 de septiembre de 2018.

Además de la violencia física y psicológica que reciben los trabajadores sexuales, la cual parece ser moneda corriente, también se encuentran violentados al momento de recibir legislaciones. En este caso la palabra *recibir* demuestra claramente lo que ocurre cuando “se ponen en funcionamiento” legislaciones o reglamentaciones que parecen solucionarles la vida. Este es uno de los reclamos que se encuentra vigente hace ya varios años, donde los trabajadores piden que se los consulten por las futuras leyes que se vayan a elaborar. Elena Reynaga, trabajadora sexual y participante de la organización Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe (RedTraSex), así lo evidencia: “Cuando van a elaborar una ley de educación se les consulta a los docentes, ahora, cuando se trata del trabajo sexual, nos traen las cosas cocinadas y las tenemos que aceptar tal cual ellos lo establecen” (Berkins & Korol, 2007, p. 33).

Pornografía ¿sometimiento o empoderamiento femenino?

Teniendo como puntos cardinales las perspectivas teóricas de los filósofos Ruwen Ogien (2005) y Nancy Prada Prada (2010), es que he ingresado en esta temática. Recién a partir de la lectura acerca de este tema es que se toma conciencia de las implicancias que puede tener la filosofía. También se debe considerar, como plantea Ogien, que trabajar o investigar acerca de la *pornografía* comprende la aceptación de una posición firme y las posibles descalificaciones por parte de colegas con perspectivas contrarias.

El análisis teórico presentado por Ogien nos revela los debates que se han dado en Francia y Estados Unidos en cuanto a esta temática. Aquí surge

una polémica entre posiciones contrarias: se plantea por un lado el sector conservador, el cual propone proteger a la juventud de la pornografía y, por otro lado, el sector progresista que postula la degradación de la mujer como consecuencia de estas prácticas. El autor propone la posible existencia de un “sector intermedio” (al cual él suscribiría) que concibe a la pornografía como un acto liberador de la sexualidad femenina. Se argumenta a favor de la desmitificación de la mujer y más aún de sus órganos sexuales como algo sagrado que debe mantenerse oculto. Además se refuta que la tesis de la *objetificación* humana que según los conservadores sería “provocada” por la pornografía no es realmente tal, sino que en dichas prácticas sexuales hay un consentimiento por parte de las mujeres participantes.

Estas concepciones son compartidas por Prada Prada quien además comparte la propuesta *Posporno*, la cual se viene desarrollando por parte de diferentes trabajadores sexuales, productores y demás personas del ámbito. Las actuales propuestas “posporno” encaran la tarea de deconstrucción de la imagen pornográfica, creando una estética feminista “hecha de un tráfico de signos y artefactos culturales y de la resignificación crítica de códigos normativos que el feminismo tradicional consideraba como impropios de la feminidad” (Preciado citada en Prada Prada, 2010, p. 25).

Estos códigos que señala la autora corresponden a la imagen tradicional de la mujer como madre y ama de casa, protectora del hogar, cuya única finalidad sexual era la procreación, donde el placer le era vedado y además debía guardar respeto y decencia para su esposo y familia.

Se puede ver cómo este debate que posee en su raíz la concepción de la mujer arraigada a través del tiempo, comienza a replantear su rol no solo como ciudadana sino como un ser con sexualidad. Aunque actualmente parezca muy alejado concebir a la mujer relegada primordialmente a las cuestiones domésticas y maternas, sigue habiendo sectores que así la plantean. Cabe aclarar que no juzgo a las mujeres que viven y se desarrollan desde estas perspectivas. Lo que aquí se plantea es que este “ascetismo” promovido tradicionalmente además de relegar a la mujer, anula totalmente la consideración de diversidades sexuales, identidades de género, como así también los derechos que estas personas merecen para desarrollarse y vivir plenamente como tales.

Conclusión

Como consecuencia de lo expuesto aquí y dadas las condiciones sociohistóricas en las que nos encontramos insertos, es que me pregunto por qué se estigmatiza y sigue negando la sexualidad. Se puede ver claramente cómo esto ocurre con el cuerpo femenino: se lo oculta, se lo juzga, se lo acalla; se violenta y persigue a la mujer que se para en la esquina, a la mujer

y a todas las personas que trabajan con su cuerpo. Pareciera como si la “culpa” de todo fuera del cuerpo, como si el mostrarlo fuese símbolo de anarquía, de revelación. Vemos cómo esto se hace patente en las corrientes antipornográficas, donde se percibe la molestia por la desnudez, el placer, la sexualidad.

Aunque reflexionar acerca de estas cuestiones pareciera no formar parte de lo cotidiano, sin embargo, me parece oportuno plantear algunas preguntas para seguir pensando. ¿Por qué no se concibe la capacidad de decisión que posee cada persona sobre su cuerpo? Si en actividades como la docencia, masajistas, artesanos, etc., se utiliza el cuerpo activamente ¿por qué se persigue y niega el trabajo sexual? ¿Por qué la desaprobación de la pornografía desemboca en el pedido de condena y eliminación de esta? Aunque diferentes autores han probado que la pornografía no incide en los comportamientos de los consumidores, se sigue utilizando esta premisa para desacreditar los intentos de debate sobre estas prácticas. Planteo como interrogante final el siguiente: si como persona poseo capacidad de decisión y de dar consentimiento sobre mi humanidad ¿por qué un sector de la población puede negarme la posibilidad de trabajar con mi cuerpo o de simplemente desarrollar mi sexualidad?

Bibliografía:

- Berkins, L. & Korol, C. (2007). *Prostitución/Trabajo sexual: las protagonistas hablan*. Buenos Aires: Feminaria.
- Britos, P. (2009). “¿Por qué la prostitución debe ser un trabajo sexual?”. *A parte Rei: revista de filosofía*, N° 66. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/britos66.pdf>
- Ogien, R. (2005). *Pensar la pornografía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Prada Prada, N. (2010). “¿Qué decimos las feministas sobre la pornografía? Los orígenes de un debate”. *La manzana de la discordia*, Vol. 5, N° 1, pp. 7-26. Disponible en http://revistas.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1526/pdf
- Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe (2015). *Una ley con nuestra voz*. [Versión digital]. Disponible en <http://www.redtralsex.org/publicaciones/Contenido-para-Ley-Web/index.html>

Conocimiento situado y trabajo sexual: Estrategia epistemológica para no acallar voces

Celina Martín

Sin dudas, y de acuerdo con Carlos Figari (2012), uno de los aportes feministas más fértiles al conocimiento científico fue situarlo, es decir mostrar la operación ideológica que supone esgrimir la noción de objetividad en la ciencia. Discutiendo con la objetividad masculinista -en un principio- y luego profundizando la crítica respecto al universal *Mujer*; el conocimiento situado nos permite leer y analizar algunos discursos que no comulgan con los discursos predominantes dentro del mismo feminismo. En este caso respecto al trabajo sexual.

El objetivo de este trabajo es dar pie a una reflexión sobre la construcción de discursos, así como el papel que los mismos juegan o pueden jugar en torno a la posibilidad de reglamentar la prostitución como un trabajo.¹ Asimismo la meta es aprender a mirar en diferentes direcciones, colaborar en desmitificar al trabajo sexual como estado alienante y desmontar los múltiples tópicos sobre las trabajadoras sexuales que tanto obstaculizan su reconocimiento como sujetos y ciudadanas.

Para que no prime un solo discurso, y como propone el marco epistemológico del conocimiento situado, denunciar ese intento de homogeneidad en el abordaje de la prostitución desde diferentes ciencias como la psicología y la sociología, que han colaborado en legitimar la desigualdad entre los sexos al patologizar a todas las mujeres que trasgreden los límites normativos como así también a estigmatizarlas por no seguir los criterios impuestos por la moral pública.

En términos generales, lo que se plantea con este concepto [de conocimiento situado] es que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. Es más, la condición parcial y situada de ciertos conocimientos, como por ejemplo los producidos por mujeres y otros

¹ Aquí se sigue la línea propuesta por Britos respecto a la denominación de trabajadora sexual como aquella mujer que ofrece servicios como prostituta y al de la actriz que trabaja en las películas pornográficas. Se toma el caso exclusivo de las mujeres porque se quiere hacer énfasis en el tipo de discriminación que ejercen las mujeres sobre la mujer prostituta en función de marcar la diferencia entre la sexualidad de la trabajadora sexual y la propia (Britos, 2009).

sujetos históricamente subalternos, puede otorgarles un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades, en lo que sería una forma diferente de objetividad. En este sentido, el concepto de conocimiento situado ha sido empleado a menudo para justificar la autoridad que, por lo menos en sus propios términos, tendrían sistemas de pensamiento y formas de conocimiento diferentes de aquellas que han pretendido edificar visiones universales desde el no-lugar de la objetividad científica. De tal forma que el carácter contingente de los procesos de producción de conocimiento, usualmente considerado como un factor que restaba objetividad a las pretensiones de verdad, ha pasado a ser esgrimido como un argumento de peso para justificar la pertinencia y validez de conocimientos subalternos o alternativos frente a sistemas de conocimiento hegemónicos en el mundo occidental. (Piazzini, 2014, p2). Al hablar de conocimiento situado, se hace referencia a un posicionamiento político desde el cual la subjetividad es considerada como un valor y no como una traba que hace menos válidos los juicios. Considerando que se puede generar conocimiento a partir de la subjetividad y de la praxis que atraviesa los cuerpos, y no sólo desde la teórica objetividad académica, se afirma y reconoce que el conocimiento es un bien común. Supone, en este sentido, una fuerte crítica a la epistemología positivista por su planteamiento de la objetividad entendida en sentido estricto no sólo como una posibilidad indeseable, sino como una imposibilidad práctica. Ha venido a denominarse epistemología feminista.

Ello tiene profundas implicaciones en la investigación, ya que parte de la consideración de que la realidad no existe *per se*, sino que se construye en relación a lo que somos y, a su vez, nos construye. La forma de alcanzar los mejores resultados en la investigación deja de ser, por tanto, generar la máxima neutralidad de los espacios de investigación para “revelar” las leyes internas que rigen el mundo -desde un punto de vista claramente positivista- para, a continuación, buscar la manera más “objetiva” de transmitir esos hallazgos. Muy al contrario, al considerar que la realidad externa no es necesariamente fija y que, en cualquier caso, no puede alcanzarse, se pone de relevancia la capacidad significativa de los sujetos, valorizándose el análisis y la investigación de los significados y sentidos que las personas otorgamos a lo que nos rodea y que, a fin de cuentas, conforma lo real.

El conocimiento situado evidencia así la necesidad de abrir una reflexión crítica sobre las “producciones feministas de conocimiento” (Biglia, 2009) y sobre el papel que juegan los feminismos en la naturalización o en el cuestionamiento del “sistema de sexo/género” como “sistema de opresión institucionalizada” (Pheterson, 2013).

Las voces en torno al trabajo sexual: Del discurso a las políticas públicas

“La libertad [...] es un complejo de derechos y deberes definido por las instituciones. Las diferentes libertades especifican las cosas que podemos decidir si así lo deseamos, y con respecto a las cuales, cuando la naturaleza de la libertad lo hace apropiado, los demás tienen el deber de no intervenir. Pero si se viola el precepto de *nullum crimen sine lege*, por ser las leyes vagas e imprecisas, lo que estamos en libertad de hacer es también vago e impreciso. Los límites de nuestra libertad son inciertos. Y hasta el punto en que esto es así, la libertad está restringida por un cierto temor a su práctica”.

Rawls, J. (1979)

La construcción de dos discursos diferentes en torno al trabajo sexual vislumbra el debate en torno a los límites de la libertad personal, la construcción de la moral en una comunidad y los límites de tolerancia frente a prácticas con las que no estamos de acuerdo.

A diferencia del discurso abolicionista que se presenta de manera hegemónica en torno a la problemática de la prostitución como trabajo sexual -calando hondo en los corazones de muchas feministas- se intenta, desde el trabajo académico, rastrear y difundir las producciones -también académicas- de reflexiones que han puesto a las voces de las prostitutas en primer lugar y de las mujeres estigmatizadas con ese rótulo mancillante.

La posición abolicionista se opone a la regulación de la prostitución; la cual se asienta en el supuesto que es un trabajo como cualquier otro y que este trabajo puede ser libremente elegido o dejado cuando se quiere como cualquier otro. Se argumenta que toda persona tiene derecho a elegir relaciones sexuales comerciales o a definir las modalidades de este intercambio sexual. El abolicionismo, por su parte, considera a la prostitución como un fenómeno de dominación masculina sobre las mujeres que la posición reglamentarista parece pasar por alto. Muchos movimientos feministas han encontrado en la prostitución una práctica ilegítima en tanto reproductora del orden de explotación capitalista (Maffía). Una liberación definitiva de las mujeres, para estos movimientos, sólo es posible en el momento en el que las prostitutas dejen de ser el objeto sexual de los hombres y puedan conseguir formas más dignas de vivir. Si la prostitución es consecuencia de un estado de injusticia social, entonces debe buscarse la supresión de esta injusticia y procurar un orden más igualitario. Es cierto que los movimientos pro-abolicionistas manifiestan una tendencia permeada por los discursos más comunes sobre la prostitución; para muchos de ellos, las prostitutas son víctimas, y si no se reconocen como tal, es sólo porque su estado de dominación es demasiado severo. Como quedó claro antes, esto puede tener validez para las prostitutas que ejercen sus trabajos obligados, o bajo condiciones de chantaje, pero no para aquellas

que lo han decidido hacer libremente. De cualquier forma, encuentran varios argumentos muy fuertes al momento de no decaer en su batalla. Especialmente, el de considerar a la prostitución como un servicio que prestan principalmente las mujeres para hombres y, si lo prestan los hombres, también es para hombres. Así, esta perspectiva feminista encuentra que la prostitución, a pesar de la resistencia o negación que puede argüir la mujer trabajadora sexual, mantiene el poder de compra de los hombres, en este caso sobre el placer que produce el sexo. Más aun –y esto parece ser lo que realmente distancia a las unas de las otras- las feministas abolicionistas parecen ver en las prostitutas un grupo social con incapacidad para autogestionarse; en otras palabras, se atribuyen el papel histórico de sacar del “letargo” a las trabajadoras del sexo, y mostrarles por qué su trabajo se inscribe dentro del conjunto de las explotaciones patriarcales. Este hecho, visto por las prostitutas, es totalmente inaceptable ya que sólo ellas conocen y pueden determinar de forma real qué es lo que desean como conjunto.

El discurso reglamentarista aparece fundado en la libertad individual. La cuestión del consentimiento, de la “política de elección personal”, reposa sobre una visión liberal occidental de los derechos humanos que eleva la voluntad y las elecciones individuales por encima de todos los otros derechos humanos y de toda noción de bien común (Barry, 1995). Por otro lado, en nombre de una cierta concepción del ser humano y del bien común, la colectividad ha juzgado necesario con frecuencia poner límites a la libertad individual (venta de órganos, esclavitud, uso de drogas, etc.). Pero, quizá porque los conceptos corrientes de bien común no han incluido jamás el de la clase de las mujeres -tradicionalmente la clase “socialmente dominada” (Charlesworth, 1994).

Los discursos *antiabolicionistas*, pregonados mayoritariamente por prostitutas, resaltan el libre albedrío de la mujer para decidir sobre su cuerpo. En términos generales, son grupos que ratifican, ante todo, la necesidad de la profesionalización de la prostitución, es decir, se olvidan de las críticas que sobre los actos de sumisión y dominación hacen a la prostitución otros grupos radicales, y se preocupan en determinar las líneas políticas que llevarían a las prostitutas a ser reconocidas públicamente como ciudadanas libres y respetables.

Frente a esto, la autora y trabajadora sexual Carla Corso postula una mirada: “la imagen de la prostituta se ha considerado siempre como la de una perdedora, víctima de sí misma, además de víctima de los demás. Pero no es verdad, hay prostitutas de muchos tipos. Y esto, a veces, resulta más cómodo ignorarlo que saber. La gente necesita una imagen de la prostituta que responda a un estereotipo de mujer aplastada por las desgracias,

víctimas de la sociedad. Siguiendo esta línea de análisis, Gail Pheterson propone observar los estigmas que se generan en torno a la femineidad y considera el análisis de la prostitución como un elemento clave en la comprensión de la dimensión social del género femenino:

La prostitución funciona en gran medida a modo de prisma, ya que desvía la atención, desarticula la comprensión y deforma la realidad. Objeto de proyección remota desde el exterior, la prostitución puede ser un lugar privilegiado para la observación y el análisis desde el interior [...] En un esfuerzo por evitar el efecto cegador -y deshumanizador- de observar a las personas a través de una lente de prejuicios y sentimientos, me inclino deliberadamente a favor del enclave estratégico de las mujeres marcadas (Pheterson, 2000, p. 9).

La prostitución sitúa el debate sobre género y desarrollo en un lugar incómodo frente a las tradiciones feministas. Entre el feminismo reivindicador de la mujer con igualdad de derechos y el postfeminismo reivindicador de la mujer con derecho a la diferencia se sitúa un debate no resuelto sobre los logros y las renunciaciones de las mujeres en la construcción de su propia imagen. En cualquier caso, se hace necesaria una reflexión sobre el hecho de que la representación de lo femenino se corresponde, en cada época, con el imaginario social dominante y naturalizado, incluyendo la propia noción de desarrollo. Aquí se evidencia la necesidad imperiosa de desdramatizar a la prostitución y mostrarla como una práctica entre otras posibles para romper con los estigmas mitificadores de las mujeres que ejercen el trabajo sexual.

En esta línea, la posición reglamentarista reivindica a las trabajadoras sexuales como ciudadanas. Sin embargo, es necesario establecer una diferencia entre las políticas de los distintos países sobre la prostitución para examinar el nivel y tipo de discriminación al que se enfrentan las prostitutas en cada uno de ellos; de este modo, cabe distinguir los estados que regulan la prostitución, de los que la prohíben y de los que la toleran.

Un estado que *regula* la prostitución es aquel que la considera legal, aunque castigue las prácticas de explotación sexual o la incitación directa; por otro lado, un estado que *prohíbe* la prostitución es aquel que la considera ilegal y, por tanto, ha establecido para ella un conjunto de penalizaciones que consideran por igual a prostitutas, proxenetas, propietarios de burdeles, etcétera; finalmente, un estado que *tolera* la prostitución es aquel que permite su práctica sólo bajo ciertas condiciones de espacio y tiempo. Sin importar cuál sea la línea política del país en cuanto al comercio sexual, todos incurren en acciones discriminatorias, particularmente respecto de los derechos humanos de las prostitutas. En varios países europeos, por ejemplo, en los que la prostitución es legal, se ataca fuertemente a través de

la prohibición del goce de los beneficios que pueden devenir de ella; así, la prostituta puede ejercer su profesión, pero sus hijos o parejas deben abstenerse de utilizar el dinero ganado con ella, puesto que aquello puede ser visto como explotación sexual. Sucede lo propio en los países en donde la prostitución está criminalizada, ya que aunque la mujer pueda arreglárselas para trabajar -e incluso pagar impuestos al estado-, su dinero siempre será considerado ilegal y, en consecuencia, será rechazado al momento de pedir créditos, pagar la escuela de los hijos o tomar en arriendo un departamento. Y aunque pueda ser legal, en general no es considerado como una profesión; no gozando así, de los beneficios de reconocimiento público que proporciona la Seguridad Social a los trabajadores de cualquier estado: salud, pensión, beneficios por desempleo que están basados en las contribuciones regulares deducidas de un paquete salarial. Sin reconocimiento por parte del estado como trabajadoras muchos de los derechos humanos de las prostitutas son cercenados.

Pero no sólo se transgrede el derecho al trabajo de las prostitutas. Diariamente tienen que afrontar toda clase de violaciones: 1. El asesinato de compañeras que, las más de las veces, queda en el anonimato, dado el bajo rango social que poseen; 2. La falta de garantías que ofrece el estado o los “empleadores” para su salud física y libertad de elección (cliente, drogas, lugar); 3. La poca igualdad que, frente a otros actores sociales, tienen en términos de justicia y seguridad; 4. El irrespeto a la vida privada y familiar (en Suecia, por ejemplo, hasta hace algunos años, los policías contaban los condones de la basura para sacar un promedio de las ganancias de la prostituta); 5. La prohibición de organizarse políticamente para defender sus derechos, o las continuas amenazas que reciben una vez han empezado a hacerlo. En nuestro país por ejemplo, el ejercicio de la prostitución a título personal no está prohibido pero sí ofrecer un servicio sexual a través de un clasificado (Decreto 936/11) (Daich, 2013). Y existen otras políticas que dirigidas contra la trata de personas con fines de explotación sexual, criminalizan el ejercicio de la prostitución. Ejemplo de ello son: el cierre de cabarets y whiskerías; allanamientos y clausuras de domicilios particulares; modificación de la ley de trata que trajo aparejada la indistinción entre prostitución forzada y prostitución voluntaria; proyecto de penalización del cliente de prostitución y/o trata que provocarían un aumento de la clandestinización y la vulneración de los derechos humanos de las trabajadoras sexuales así como la estigmatización de éstos y los clientes (Daich, 2013).

La estigmatización y el pánico moral

"El motivo para denominar 'moral' al pánico es precisamente indicar que la amenaza que se percibe no es hacia algo trivial [...] sino una amenaza al orden social en sí mismo o a una concepción idealizada (ideológica) de alguna parte de tal orden social" ([Thompson] 2014, p. 24).

Hernández, C. (2015)

No dar lugar al discurso de aquellas mujeres que quieren la prostitución como trabajo reglamentado porque sería igual que legitimar la esclavitud prestando atención a algunas voces de esclavos o esclavas que se declaraban contentos de su suerte; reduce la posibilidad de discusión a una notable intolerancia por parte de esos mismos que se autoproclaman defensores de los derechos humanos. Suponer que una mujer que opte por la prostitución es resultado de un proceso de alienación que no la deja despertar de la mercantilización de su cuerpo es tan ridículo como, por otro lado, postular que posee toda la libertad para abortar. En ese sentido los discursos provenientes de las religiones son más consistentes ya que niegan ambas posibilidades.

Según Daich (2013) nos encontramos con la demonización de las trabajadoras sexuales. Aquellas que se niegan a ser consideradas víctimas y/o las que reivindican sus derechos laborales terminan siendo vistas como cómplices o artífices. Se cuestiona la autonomía y la agencia de estas personas, se cuestiona sus decisiones, sus opciones y su militancia en pos de mejores condiciones de vida. Se las acusa de tener "discursos armados por los proxenetas", de "hablar por ellos", se las describe incapaces de tener voz propia. La cruzada contra los volantes de la prostitución como símbolo de la explotación sexual, por ejemplo, es también la condena a la práctica del sexo comercial y a las trabajadoras sexuales porque no deja de poner en cuestión a aquella que voluntariamente pone sus papelitos como forma de publicitarse.

Esta demonización me parece particularmente complicada e injusta porque al ensalzar a la víctima forzada y demonizar a la trabajadora sexual que ha optado por esta actividad seguimos reproduciendo la división entre mujeres buenas y malas, la santa y la puta, la que merece ser reconocida y la que no. La demonización, la construcción de los demonios populares o de los desviados, estigmatiza y, en estos casos de pánicos sexuales, se estigmatiza además en relación con la sexualidad. Porque ¿en qué lugar se pone a las personas que participan voluntariamente de la industria del sexo si el supuesto es que algunos actos sexuales son tan desagradables que nadie en su sano juicio accedería a realizarlos? Finalmente se trata de

“sexualidades buenas y sexualidades malas”, deseos sexuales posibles y deseos prohibidos (Daich, 2013, p. 36).

Entonces esta lógica divisoria nos abre un espectro mayor: los estigmas y los pánicos que dicha estigmatización produce poniendo en riesgo las relaciones mutuamente respetuosas entre ciudadanos. De hecho, Nussbaum afirma (2009):

Los estigmatizados sufren un tremendo daño por la conducta estigmatizadora de otros. A veces, padecen descalificaciones legales y civiles infundadas, como ocurre en el caso de una religión minoritaria o de un estilo de vida minoritario discriminado por la ley a pesar de que no causa ningún daño a terceros que no lo consientan (pp. 263-264).

Nussbaum sostiene que la estigmatización vinculada a algunos ejercicios profesionales es consecuencia de las reacciones sociales de prejuicio sean de clase, sea de raza o de género. Sin embargo, la autora resalta que incluso el estigma puede sufrir una rápida transformación cuando cambian las costumbres elementales y, por consiguiente, las reacciones sociales de preconcepción vinculadas a él, es decir, para comprender el fenómeno de la prostitución es necesario siempre contextualizar su definición, teniendo en cuenta la el orden sexual, los patrones de moralidad, de normalidad y de las ideologías vigentes. La filósofa destaca dos factores que persisten como fuentes del estigma dirigido a las prostitutas: uno que asocia íntimamente la prostitución a un amplio abanico de moralidades, haciéndola, consecuentemente, una experiencia inmoral. El otro ata la prostitución a las representaciones jerárquicas de género y la idea de que las mujeres y su sexualidad necesitan la dominación y control masculinos, quedando disponibles para la realización de los deseos sexuales de los hombres.

En coincidencia con lo expuesto anteriormente por Pheterson junto a lo propuesto por Nussbaum respecto a los estigmas, el debate sobre el trabajo sexual ubica en agenda pública otros cuestionamientos más profundos, el de las libertades y de no ser selectivos en torno a su legitimación.; y el pánico y estigmatización que en torno a dicha práctica se suscitan.

El grupo pro-derechos considera que ver en el uso de la sexualidad un problema moral y no verlo en otras prácticas sociales análogas tiene solo un origen prejuicioso frente a la sexualidad, la cual “es sacralizada de forma no justificada” (Garaizábal, 2006, p. 67). En este sentido, afirman que cada uno puede tener las creencias morales que desee, pero que no debe imponérselas a los demás (Maqueda, 2006) (Gimeno Presa, 2017, p. 7).

La estigmatización y los pánicos morales parecieran ser caras de un mismo fenómeno, el de la moral que conforma la vida comunal.² La vida comunal establece su propia moral a partir -siguiendo a Dworkin- de los actos colectivos que la constituyen. Dichos actos son denominados socialmente como *colectivos* ya que son “identificados e individualizados como actos de una comunidad como un todo, y no de miembros de la comunidad como individuos”. Los actos individuales “que constituyen actos colectivos son *concertados*. Se llevan a cabo como contribución al acto colectivo”. La composición de la comunidad se define por sus actos colectivos, de manera que “los actos de la comunidad *explican* su composición y viceversa” (Dworkin, 1996, p. 167).

Lo contrario a los actos colectivos se puede entender como lo “desviado” y distingue a lo “normal”, el nerviosismo se exagera, el sentido común incorpora a su vocabulario nuevas categorías y las generalizaciones se hacen extensivas al conjunto de la población estigmatizable. Acompañan este proceso los reclamos por la restitución del orden, la revaloración de la moral tradicional y un aumento de control sobre los comportamientos patológicos. El cuestionamiento al ordenamiento social expresado en prácticas contraculturales detona la incertidumbre ante la ocurrencia de fenómenos contrarios a los esperados o deseados, el incremento de la preocupación y la hostilidad hacia lo desconocido.

La estigmatización y el pánico sexual:

Janice Irvine (2006) señala algunas características de la retórica de los pánicos sexuales, el cual, en un punto, deriva del pánico moral. El mismo transforma a un grupo marginal en un demonio popular o en un grupo desviado:

La parte moral del asunto viene con la condena y la desaprobación social, la valoración en términos de lo que es bueno o malo para los valores e intereses de una sociedad. El pánico, a su vez, es más bien una metáfora para hablar del elemento emocional que acompaña la erupción social, para hablar del lenguaje emocional activado en discursos públicos, algunos rayanos en la histeria y la exageración. Claro que esta parte emotiva del fenómeno no ha de verse como irracionalidad ni como expresión de una pretendida homogeneidad moral, algunas autoras han trabajado ya sobre los guiones emocionales de los pánicos morales y sexuales como eventos políticos (Irvine, 2000; 2006) (Daich, 2013, p. 32).

² Aquí sería interesante sumar al debate el pensamiento de Ronald Dworkin y su acercamiento a la teoría comunitarista a partir de su propuesta de republicanismo cívico (Dworkin, 1996). Si bien excede a los límites de este trabajo es sugerente no dejar pasar inadvertida su lectura.

El pánico viene acompañado de la estigmatización, concepto acuñado por Erving Goffman. Estigma es:

[...] la noción del término como menosprecio a un grupo social. Por tanto se trata de una condición, características o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa, una desaprobación social severa, que hace que se les vea como culturalmente inaceptables o inferiores y que sus características se consideren contrarias a las normas culturales establecidas[...] El estigma en el ámbito de la prostitución, proporciona por tanto a la mujer una identidad estereotipada y fija la de “puta”, que va acompañada de una alta dosis de rechazo social, cuando sin embargo “curiosamente” el cliente solo lo es a ratos y pasa inadvertido (Perramon, 2012, pp. 10-11).

Anteriormente mencionamos la demonización respecto a las trabajadoras sexuales y como el pánico moral colabora en la elaboración de políticas públicas que, en pos de combatir la trata de personas, terminan también combatiendo la prostitución. “En el momento en que la ley comienza a humillar a ciudadanos individuales, hay siempre cuestiones de degradación y de humillación por las cuales preocupares” (Nussbaum, 2009, p. 282).

Encuentro aquí una relación pertinente entre estigma, pánico y libertad; que ya ha sido desarrollada en la obra de Nussbaum (2009). La autora asocia el término de estigma propuesto por Goffman (1963) al de pánico sexual propuesto por Cohen (1972) como refuerzo de su análisis sobre la vergüenza:

Lo que el análisis de Cohen agrega a este cuadro es el hecho de que esta unión a menudo toma una forma moralizada. La categoría de “normal”, [...], ya es de por sí fuertemente normativa. En muchas circunstancias, esta normatividad es normatividad moral. La condena del grupo “desviado” es particularmente efectiva si toma la forma de una invocación a valores morales importantes, para los que el grupo desvaído supuestamente es una amenaza (Nussbaum, 2009, pp. 295-296).

Y posteriormente argumenta:

El primero y más esencial antídoto frente a la manera en que el estigma opera es una firme insistencia en los derechos de libertad individual y una firme garantía a todos los ciudadanos de la protección igualitaria por parte de las leyes. La ley debe ofrecer fuertes protecciones a los individuos contra las instituciones arbitrarias, tanto del poder del Estado como de las presiones sociales para adaptarse. Pensar en la dinámica del narcisismo y la

humillación grupal nos ayuda a percibir por qué el individuo siempre está en riesgo en la sociedad, y las razones por las que resultan tan importantes la protección atenta de las libertades millianas y la dignidad igualitaria de todos los ciudadanos. [...] el derecho no debe utilizar la humillación como una parte del sistema público de castigo y debemos negarnos a hacer o invalidar, en el caso de que existan, leyes cuyo propósito primario y único es imponer el estigma a minorías vulnerables. Éstos son aspectos esenciales de una sociedad decente, pero están lejos de ser suficientes (Nussbaum, 2009, p. 321).

Finalmente, y a modo de síntesis, quisiera retomar el punto de partida establecido aquí desde la epistemología, que ha sido el conocimiento situado. La presentación de esta postura crítica como marco para el análisis del discurso respecto al trabajo sexual invita a pensar en las voces que se escuchan en torno a problemáticas dispares que atraviesan al feminismo no son homogéneas y que las mujeres que las encarnan deben ser consideradas y no soterradas. Que ningún discurso, ni a favor ni en contra, realmente está exento de cuestiones morales y que dentro de ambos grupos: abolicionistas y reglamentaristas pueden incluir a mujeres que ejercen o han ejercido el trabajo sexual. Por lo tanto, se debe estar atento a ambos y no permitir la hegemonía de uno sobre otro. Posteriormente, y alineada con la idea que no hay discursos moralmente neutros, incluí la noción de estigma junto al de pánico sexual, porque considero que están presentes en este debate aunque no se quiera enfrentar claramente a ellos. Y que no es una arista menor a la hora de abordar esta problemática.

En palabras de Stuart Mill (1859):

Pero el argumento más fuerte contra la intervención del público en la conducta personal es que, cuando él interviene, lo hace inadecuadamente y fuera de lugar. Sobre cuestiones de moralidad social o de deberes para con los demás, la opinión del público (es decir, la de la mayoría dominante), aunque errónea a menudo, tiene grandes oportunidades de acertar, ya que en tales cuestiones el público no hace más que juzgar sus propios intereses: es decir, de qué manera le afectaría un determinado tipo de conducta, si fuera llevado a la práctica. Pero la opinión de una tal mayoría impuesta como ley a la minoría, cuando se trata de la conducta personal, lo mismo puede ser errónea que justa; pues en tales casos, "opinión pública" significa, lo más, la opinión de unos cuantos sobre lo que es bueno o malo para otros; y, muy a menudo, ni siquiera eso significa, pasando el público con la más perfecta indiferencia por encima del placer o la conveniencia de aquellos cuya conducta censura, no atendiendo más que a su exclusiva inclinación. Existen muchas personas que consideran como una ofensa cualquier conducta que no les place, teniéndola por un ultraje a sus sentimientos; como aquel

fanático que, acusado de tratar con demasiado desprecio los sentimientos religiosos de los demás, respondía que eran ellos los que trataban los suyos con desprecio al persistir en sus abominables creencias. Pero no hay paridad alguna entre el sentimiento de una persona hacia su propia opinión y el de otra que se sienta ofendida de que tal opinión sea profesada; como tampoco la hay entre el deseo de un ladrón de poseer una bolsa y el deseo que su poseedor legítimo tiene de guardarla. Y las preferencias de una persona son tan suyas como su opinión o su bolsa. Es fácil para cualquiera imaginar un público ideal que deja tranquila la libertad y la elección de los individuos sobre cualquier asunto, exigiendo de ellos solamente la abstención de ciertas maneras de conducirse que la experiencia universal ha condenado (p. 96).

Bibliografía

- Britos, P. (2009). "¿Por qué la prostitución debe ser un trabajo sexual?". *A parte Rei Revista de Filosofía*, N° 66, pp. 1-12. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/britos66.pdf>
- Daich, D. (2013). "De pánicos sexuales y sus legados represivos". *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre mujeres*, Año XXI, N° 22, pp. 31-40.
- Doezema, J. (2010). *Sex Slaves and discourse master: The construction of trafficking*. New York: Zed Books.
- Dworkin R. (1984). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1996). *La comunidad liberal*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gimeno Presa, M. (2018, julio 4). "La argumentación a favor del trabajo sexual y sus implicaciones éticas". *Opinión Jurídica*, Vol. 17, N° 33, pp. 73-98. Disponible en <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/2461/2154>
- Hernández, C. (2015). "El pánico moral mediatizado". *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 26, pp. 211-215. Disponible en <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/550/444>
- Holgado Fernández, I. (2004). Reseña de "El prisma de la prostitución" de Gail Petherson, "La prostitución: el espejo oscuro" de Dolores Juliano y "Retrato de Intensos colores" de Carla Corso y Sandra Landi". *Athenea Digital*, N° 5, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7396#.WlvaQfLVTAg>.
- Mill, S. (2016). *Sobre la libertad*. Ed. Aguilar.
- Morcillo, S. (2012). "Cuerpos, Emociones y Sociedad". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N° 7, Año

- 3 pp. 17-28. Disponible en www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/download/149/pdf
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and Social Justice*. New York: Oxford University Press.
- _____ (2009). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Perramon Bacardit, L. (2012). "La prostitución: mirada antropológica". Encuentro Congregacional, Madrid, Casa de Espiritualidad Hermanas Oblatas Ciempozuelos, octubre de 2012. Disponible en https://studylib.es/doc/1818215/prostitucion-mirada_antropologica.pdf
- Pheterson, G. (1992). *Nosotras las putas*. Madrid: Talasa.
- _____ (1996). *El prisma de la prostitución*. Madrid, España: Talasa
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Trad. María Dolores González, 2da. Edición. Fondo de Cultura: México, 2011.
- Solana Ruiz, J.L. (2002). "Cuestionando estereotipos sobre las mujeres prostitutas". *Gazeta de Antropología*, Nº 18, Artículo 08. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7396/G18_08JoseLuis_Solana_Ruiz.pdf
- Yustas, L. (2015). "Conocimiento situado y epistemología feminista en la investigación en arte". Congresos de la Universitat Politècnica de València, II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. Disponible en <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/ANIAV/ANIAV2015/paper/viewFile/1245/634>

Nuestros derechos y obligaciones para las generaciones futuras

Alfonso Pepe

Introducción

En el siguiente trabajo presento la cuestión de la justicia intergeneracional desde el enfoque de las capacidades de Sen y analizo los principales argumentos y contraargumentos que delimitan el debate en torno a los derechos de las generaciones futuras. Para esto último también recurro al concepto del velo de la ignorancia rawlsiano aplicado al problema de la justicia intergeneracional.

La justicia intergeneracional

La sostenibilidad puede ser entendida como un problema de equidad distributiva dentro del enfoque de las capacidades de Sen (Sudhir & Sen, 1994). Este enfoque puede ser definido como “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (Nussbaum, 2012, p. 38). La ventaja general de un individuo se juzga según la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. El núcleo del enfoque no es solamente lo que las personas terminan por hacer, sino lo que ellas son capaces de hacer, más allá de si eligen o no aprovechar esa oportunidad. Se ocupa de la injusticia y las desigualdades socialmente arraigadas (Sen, 1995). Es intuitivo pensar solamente en la generación presente pero este enfoque es totalmente aplicable a todas las generaciones: las pasadas, la presente y las futuras. El objetivo es entonces lograr el florecimiento de la humanidad en general, dejando de pensar solo en la generación presente.

La obligación moral que subyace a la sostenibilidad es aquella que implica que las generaciones futuras tengan por lo menos las mismas capacidades que la presente. Esta obligación suena falsa si no se acompaña de una obligación moral de proteger y mejorar el bienestar de la gente que hoy en día vive en la pobreza. Si se piensa que las personas sufrirán de privación en el futuro si no se adoptan políticas diferentes, entonces se tiene la obligación moral de preguntarse si hay gente en el presente que sufre de privación. Sería una enorme violación del principio universalista si nos obsesionáramos por la equidad intergeneracional sin retomar al mismo tiempo el problema de la equidad intrageneracional: la ética universalista ciertamente requiere este tipo de imparcialidad (Aguilar Lozano, 2009).

Una preocupación por la equidad hoy, y no solamente por la equidad entre períodos de tiempo, requiere una redistribución a favor de aquellos

contemporáneos que sufren la mayor privación. Aquí surge la cuestión de cómo distribuir intrageneracionalmente sin ir en detrimento de la sostenibilidad (Sudhir & Sen, 1994).

Rawls y el velo de la ignorancia

La pregunta fundamental de John Rawls consiste en la posibilidad de determinar o encontrar principios de justicia universalmente obligatorios. Es decir, que sean aceptados por todos los miembros de una sociedad determinada. La concepción neo-contractualista de Rawls tiene un alto nivel de abstracción. Su objetivo es construir un modelo de justicia, desde la filosofía moral, la desigualdad justa, sin sacrificar nunca los principios liberales. La justicia como imparcialidad se basa en dos principios: el de libertad y el de la igualdad que contiene el principio de la diferencia. El primero sostiene que todas las personas deben tener el derecho a gozar de las mismas libertades y en la mayor medida posible, siempre que estas sean compatibles con las libertades de los demás; el segundo establece que las desigualdades sociales y económicas solo están justificadas si benefician a los miembros menos aventajados de la sociedad. Esto debe asegurar que cualquier posición social debe estar abierta a cualquier miembro en igualdad de condiciones, es decir, que debe existir una justa igualdad de oportunidades (Rawls, 1993).

Amartya Sen pertenece a la tradición contractualista rawlsiana pero critica y reformula varios aspectos de su teoría. Una de las críticas es que la propuesta rawlsiana parece no tener en cuenta la diversidad de la vida humana, ya que los bienes sociales primarios son medios para un fin, en oposición a la propuesta de Sen de las capacidades, que son un fin en sí mismas.

Rawls propone una situación abstracta donde, en conjunto, se eligen los principios sobre la base de los cuales se asignarán los derechos y deberes básicos, y de qué manera se determinará la división de los bienes sociales. La elección se realiza en una situación hipotética de igual libertad. La idea de la posibilidad de consenso sobre principios que sean justos o imparciales tiene como antecedentes la teoría del contrato social de los siglos XVII y XVIII. El estado de naturaleza en Rawls es definido como “posición original”, donde las personas participantes no saben cuál es su lugar en la sociedad, sino que ellas se encuentran tras un “velo de la ignorancia”. Como Rawls lo expresa:

Entre los rasgos esenciales de esta situación está el de que nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su posición, su clase o *estatus* social; nadie sabe tampoco cuál es su suerte en la distribución de las ventajas y capacidades naturales, su inteligencia o fortaleza, etc.

Supondré, incluso, que los propios miembros del grupo no conocen sus concepciones acerca del bien, ni sus tendencias psicológicas especiales. Los principios de la justicia se escogen bajo un velo de ignorancia. Esto asegura que los resultados del azar natural o de las contingencias de las circunstancias sociales no darán a nadie ventajas ni desventajas al escoger los principios. Dado que todos están situados de manera semejante y que ninguno es capaz de delinear principios que favorezcan su condición particular, los principios de la justicia serán el resultado de un acuerdo o de un convenio justo (Rawls, 1993, p. 29).

Desarrollo

Leemos todos los días acerca de la degradación del medio ambiente y la mala administración de los recursos naturales. Siempre hemos tenido la capacidad de destruir el ambiente a escala local e incluso regional. Aquello que es relativamente nuevo es que ahora poseemos la capacidad de dañar el ambiente a escala global y de forma irreversible. En *Justicia para las generaciones futuras* Edith Brown Weiss argumenta que nosotros, los humanos, mantenemos el entorno natural de nuestro planeta, en común con todos los miembros de nuestra propia especie: la generación presente, las pasadas y las futuras.

La discusión de este problema requiere una ampliación del concepto de justicia como equidad de Rawls a la dimensión temporal. Dos relaciones son fundamentales para dar forma a cualquier teoría de la justicia intergeneracional: nuestra relación con otras generaciones de nuestra misma especie, y nuestra relación con el medio ambiente. Nuestras acciones afectan el sistema natural en el que vivimos y somos los únicos seres vivientes que podemos dar forma intencionalmente a esta relación. Esto nos hace especialmente responsables del mismo.

En cuanto a la primera de las relaciones mencionadas, todas las generaciones están relacionadas entre sí en el uso del patrimonio terrestre. Para poder ver esto de forma más clara, Brown Weiss plantea considerar a la comunidad humana toda como una asociación de todas las generaciones. Es importante destacar que no es una asociación solamente entre los que están viviendo en un tiempo determinado, sino entre los que viven, los que están muertos y los que todavía no nacieron. Ante esta perspectiva, el propósito de la sociedad humana debería ser la protección del bienestar de cada una de estas generaciones (Brown Weiss, 1990).

Aquí es donde podemos aplicar el concepto de *velo de la ignorancia* de Rawls al problema de la justicia intergeneracional. En esta asociación de generaciones ninguna conoce de antemano cuándo le tocará ser la generación presente (viva), con cuántos miembros contará o cuántas

generaciones le sucederán. Es útil, entonces, tomar la perspectiva de alguna de estas generaciones distribuidas en el espectro del tiempo, pero no saber dónde estamos localizados. Es fácil ver, expuesto de esta manera, que cada generación querrá heredar una tierra que al menos no se encuentre en peor estado que la que disfrutaron sus antecesores. Esto requiere, dado el velo de la ignorancia, que cada generación pase el planeta a la generación siguiente en un estado mejor o por lo menos igual al que la recibió (Brown Weiss, 1990).

Surge así la cuestión de cómo realizamos esa apreciación valorativa de lo que es un “planeta mejor”. Propongo aquí utilizar el enfoque de las capacidades de Sen para realizar esta discriminación. Cuantas más capacidades posean los integrantes de una generación, más justo será el mundo en el que viven. Lo que propongo es considerar a la humanidad como un todo, incluyendo no solo a la generación presente sino también a las pasadas y las futuras y, además, hacer el ejercicio mental de “olvidarnos” que somos integrantes de esta generación presente (esto sería aplicar el velo de la ignorancia). Dadas estas dos premisas, podemos concluir que es plausible que seamos integrantes de una generación futura, y como tales querríamos poseer al menos las mismas capacidades que la generación anterior.

La justicia intergeneracional implica que todas las generaciones tienen los mismos derechos a un planeta saludable. Esto provee un piso para todas las generaciones y garantiza que cada generación tenga al menos el mismo nivel de recursos planetarios que sus ancestros. La teoría de la justicia intergeneracional puede remontarse al derecho internacional. En el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece: “Consideramos 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”.

La referencia a todos los miembros de la familia humana tiene una dimensión temporal, en donde son consideradas todas las generaciones: pasadas, presentes y futuras. Sin embargo, al considerar la dimensión intergeneracional no debemos dejar de lado la dimensión intrageneracional. Cuando las generaciones futuras se convierten en generaciones vivientes, poseen ciertas capacidades que deben estar distribuidas de manera justa (según el enfoque propuesto) entre los miembros de esa generación. El cumplimiento de las obligaciones intergeneracionales requiere poner atención a la justicia intrageneracional. Para poder entrelazar de forma orgánica las dimensiones intrageneracional e intergeneracional Brown Weiss (1990) propone tres principios básicos de justicia:

- *Principio de conservación de las opciones:* se requiere que cada generación conserve la diversidad cultural y natural de forma que no restrinja el acceso a las mismas por parte de las generaciones futuras.
- *Principio de conservación de la calidad de los recursos:* cada generación debe conservar la calidad del planeta, de forma que lo pase a la generación siguiente en forma igual o mejor a la que lo recibió.
- *Principio de conservación del acceso a los recursos:* cada generación deberá proveer a sus miembros derechos de acceso a los recursos distribuidos intrageneracionalmente de forma equitativa, y deberá garantizar el acceso a los mismos a las generaciones futuras.

Estos principios establecen límites, pero dentro de esos límites no dictaminan cómo cada generación hace uso de los recursos. Estos principios de justicia intergeneracional conforman los cimientos de un conjunto de derechos y obligaciones intergeneracionales o planetarios. En este contexto, los derechos de las generaciones futuras están asociados a las obligaciones de la presente. Las obligaciones para la conservación del planeta fluyen desde la generación presente en dos sentidos: hacia las generaciones futuras y hacia miembros de la presente que poseen el derecho de usar y disfrutar el legado planetario. No se renuncia al concepto rawlsiano de justicia como equidad, sino que se amplía.

No hay bases teóricas para limitar esos derechos a la generación inmediatamente posterior a la presente, sino que deben extenderse a todo el conjunto. Esto es fácil de advertir al considerar los problemas ambientales como los desechos radioactivos, la pérdida de biodiversidad, el agujero de la capa de ozono, etc., que no solo afectan a la generación inmediatamente posterior.

¿Pueden existir las obligaciones intergeneracionales sin derechos? Mientras que los derechos siempre están vinculados a obligaciones, la recíproca no siempre es cierta. John Austin (1873) se refiere a los deberes absolutos, aquellos que existen independientemente de cualquier derecho asociado. En el contexto intergeneracional, las obligaciones de conservar la biodiversidad, la calidad y el acceso al agua pueden ser interpretadas como deberes absolutos. Sin embargo, este enfoque ignora las relaciones temporales entre las generaciones. Esas relaciones son las que dan lugar a la aparición de derechos. Estos derechos enfocan la discusión en el bienestar de las generaciones. Los derechos intergeneracionales poseen una mayor fuerza moral que las obligaciones, proveen las bases para proteger los intereses de todas las generaciones en un planeta robusto y saludable.

Existen dos argumentos fuertes en favor de que no existe tal cosa como los derechos de las generaciones futuras. El primero sostiene que las generaciones futuras no pueden poseer derechos porque los individuos que las componen aún no existen. El segundo argumento es una crítica tomada de la teoría del caos: las acciones llevadas a cabo para velar por los intereses de esas generaciones modifican las generaciones que aparecerán, entonces la identidad de esa generación futura es siempre cambiante, lo que invalida la posibilidad de asignarle derecho alguno (Brown Weiss, 1990).

Para responder a la primera de las objeciones es necesario cambiar la concepción de derechos, pasando de derechos individuales a derechos intergeneracionales, de grupo. La objeción planteada asume el marco teórico tradicional de derechos como derechos de individuos identificables. Sin embargo, la propuesta de Brown Weiss (1989) es considerarlos como derechos generacionales, que deben ser concebidos en el contexto temporal de generaciones. Para evaluar si están siendo defendidos los intereses representados en términos de derechos planetarios no es necesario conocer ni el número ni la composición de esa generación que aún no existe.

Para analizar la segunda objeción hay que tener en cuenta que todas las decisiones que se toman hoy en día sin pensar en las generaciones futuras, también las afectan. Por mencionar algunos ejemplos, las decisiones respecto a la guerra y la paz, política económica, prosperidad relativa de diferentes regiones y grupos sociales. Todo esto modifica la composición de las generaciones futuras afectando el modo de vida de la presente. La justicia intergeneracional también podría hacerlo, pero en vistas de garantizar las capacidades de las generaciones futuras. La manera de hacerlo sería poniendo límites a nuestras acciones presentes; si bien dónde establecer ese límite es terreno escabroso, existe cierto consenso en que uno de ellos podría ser el daño ambiental a largo plazo.

Conclusión

He esbozado aquí los lineamientos de una cuestión reciente de la filosofía política: la justicia intergeneracional. He intentado mostrar cómo el enfoque de las capacidades de Amartya Sen es adecuado para analizar este tema, pensando no solo en las capacidades de la generación presente sino en las capacidades de la humanidad toda, incluyendo también a las generaciones pasadas y futuras.

También pretendí destacar cómo puede ampliarse el concepto del velo de la ignorancia de John Rawls al espectro del tiempo, lo que nos permite concluir que debemos ocuparnos de pasar el planeta a la generación siguiente en condiciones iguales o mejores a las que lo recibimos.

En este marco, es importante resaltar también que la justicia intergeneracional incluye un aspecto intrageneracional. No puede existir la primera si no se garantiza la segunda. Es para esto que Edith Brown Weiss postula sus tres principios de justicia intergeneracional.

Presenté también dos enfoques para analizar la cuestión de nuestras obligaciones hacia las generaciones futuras, uno es el de los deberes absolutos de John Austin, y el otro el propuesto por Brown Weiss de los derechos intergeneracionales. Adhiero al segundo, ya que permite establecer las relaciones temporales entre las generaciones, además es compatible con la propuesta de desarrollo humano planteada por Amartya Sen.

Por último, tomé de Brown Weiss algunos argumentos y contraargumentos en torno al debate acerca de si es posible hablar de derechos de generaciones futuras, concluyendo que para que eso sea posible es necesario entender estos derechos como derechos de grupos que pueden evaluarse de forma objetiva sin necesidad de conocer la identidad o la composición de una generación en particular.

Estemos de un lado o de otro de las cuestiones expuestas, considero que el uso no sustentable que hacemos de los recursos naturales es motivo de profunda reflexión, y la justicia intergeneracional podría ser la vía adecuada para intentar perpetuar nuestra especie en el planeta, para eso:

Podemos aprender de personas excepcionales de nuestra propia cultura, y de otras culturas menos dañinas que la nuestra. Estoy hablando de la vida de un hombre que sabe que el mundo no es una herencia de nuestros padres, sino un préstamo de nuestros hijos; un hombre que ha tomado la tarea de cuidar y proteger la tierra no por deber, sino por amor al mundo y a sus hijos (Berry, 2009).

Bibliografía

- Aguiar Lozano, V. (2009). *Eficiencia, sostenibilidad ambiental y equidad intergeneracional en los modelos de generaciones traslapadas: lecciones de política*. [Versión digital]. Disponible en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2009a/501/indice.htm>
- Austin, J. (1873). "Austin's jurisprudence". *Lectures On Jurisprudence*. London: J. Murray.
- Berry, W. (2009). *The unforeseen wilderness: Kentucky's red river gorge*. USA: Counterpoint Press.
- Brown Weiss, E. (1989). *In fairness to future generations: international law, common patrimony, and intergenerational equity*. Tokyo: United Nations University.

- _____ (1990). "Our rights and obligations to future generations for the environment". *Environmental Law Commons*, Vol. 84, pp. 198-207.
- _____ (1992). "In fairness to future generations and sustainable development". *American University International Law Review*, Vol. 8, N° 1, pp. 19-26. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/4966/8f9c7a5a198fb7cfa2bb6e6b3597c41b834d.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Rawls, J. (1993). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sudhir, A. & Sen, A. (1994). *Desarrollo Humano Sostenible: Conceptos y Prioridades*. Documento no periódico (N° 8 de la OIDH. PNUD.).

Un análisis aproximado sobre las emociones en un caso judicial

Daniel Lombardo

Introducción

En el presente trabajo trataremos un caso de violencia de género en la ciudad de Mar del Plata, que judicialmente finalizó en el año 2015. Expondremos brevemente sobre un largo proceso policial/judicial, en el cual un violador serial llamado Claudio Napoletano cometió siete violaciones entre 2003 y 2007 (denunciadas, sin arresto efectivo), y otras ocho entre 2008 y 2013 (denunciadas, con libertad condicional); finalmente, luego de una serie de acciones, recursos judiciales y merced a la movilización conjunta de víctimas, familiares y pequeñas organizaciones de mujeres, fue encarcelado, llevado a juicio oral y sentenciado por el Tribunal Oral en lo Criminal (TOC) N° 4 de la ciudad de Mar del Plata a la pena de prisión efectiva de 36 años, sin derecho a recurrir.

El tratamiento de este caso particular tiene la intención de disparar la reflexión sobre el tremendo impacto –especialmente emocional- que causan en la vida de las personas los hechos particulares de violencia, con el “plus” de saber que han sido víctimas reales del sujeto en cuestión *muchas más mujeres que aquellas que recurrieron efectivamente al ámbito judicial*.

El marco teórico elegido se encuadra en el tema de las emociones: abarca cuestiones tales como el miedo, la vergüenza, el autorrespeto, la violencia, la compasión y la tolerancia; se han tomado en consideración especialmente algunos conceptos desarrollados por Martha Nussbaum en su estudio sobre el papel de las emociones en la vida pública. También hemos elaborado algunas reflexiones generales a partir del análisis de Patricia Britos en su obra *Vergüenza y autorrespeto, violencia y tolerancia. La sociedad en riesgo*. Además hemos utilizado datos estadísticos y hemos tomado como referencia el análisis sobre los contextos de dificultades (desde burocráticos, prácticos y sociales) del libro *El género en la Justicia Porteña*.

Desarrollo

En la Argentina, de manera lamentable, la cifra de feminicidios aumenta año tras año. No parece haber prevención, contención y ayuda social ni estatal.¹ Según los informes disponibles, la cifra entre enero y junio de 2018

¹ Existen hoy -afortunadamente, ya que la Argentina hasta hace dos décadas se encontraba mundialmente en un nivel estadístico cero- al menos cinco importantes fuentes de información y estadísticas. Parte de los datos mencionados los hemos

fue de 167 casos fatales: lo que significa 27 casos al mes, un asesinato diario -con más precisión, una muerte cada 27 horas-. En más del 60% de los casos el victimario tiene la relación pareja/expareja, y en el total el 89% el causante forma parte del entorno íntimo/cercano a la víctima. El aumento, por año, se estima en un 5%.

Es importante señalar que, como veremos a lo largo de este análisis, los casos de violencia de género (consecuentemente, los porcentajes) no son fríos números: estos nos ayudan a ver que existe un aumento en progresión geométrica si se les agregan casos relacionados a los abusos, hostigamientos, persecuciones y violaciones sufridos por las mujeres. De manera evidente, los índices aumentan exponencialmente si les son agregados casos que no distinguen sexo, género, edad u otro tipo de característica. La situación sería sin dudas muchísimo peor si se pudieran determinar aquellos casos no denunciados o no divulgados, lo que indica que en muchas ocasiones existe cierta imposibilidad/dificultad para la víctima -ya sea propia, estructural, social o burocrática- de saber a quién recurrir o qué hacer ante la necesidad de recibir una atención médica primaria, efectuar una denuncia y presentarse en una comisaría u oficina judicial.

Además, hay que considerar la tremenda importancia que tienen los efectos de estas situaciones entre las personas cercanas a la víctima; en algunos casos se produce una identificación con la víctima, en otros se dan formas de no-reconocimiento ("la negación", "esto no ha sucedido realmente", etc.) y la aceptación (o resignación) del hecho. Lo cierto es que estamos frente a una situación crítica, un estado de violencia y agresividad en el cual se encuentran como víctimas directas a las mujeres, pero también de manera secundaria las situaciones afectan a las personas relacionadas a ellas. De modo que los efectos de la situación de violencia pueden extenderse más allá de las víctimas directas ocasionando daños y consecuencias graves (por supuesto menores que las sufridas por las mujeres abusadas) en el entorno, que en gran medida suelen ser invisibilizadas por el resto de la sociedad.

El feminicidio, es decir, "la muerte ocasionada de una mujer por una cuestión de sexo" es un modo extremo y terrible que oculta toda una serie de otras situaciones violentas, agresivas, denigrantes, capaces de afectar de un modo radical la vida de una mujer, su familia y su entorno cercano. Si bien la primera intención del presente trabajo era analizar el enfoque

tomado de la información brindada por "Casa del Encuentro", una ONG de Argentina. Véase www.lacasadelencontro.org

jurídico del tema,² el contacto con la problemática en un “cara a cara” (es decir, en primera persona) a partir de una entrevista realizada que puso en evidencia la situación de extrema vulnerabilidad en la que se encuentran las víctimas, derivó en la necesidad de abordar primariamente el tema de las emociones.

En un principio, realizados tres intentos de contacto, ninguna de las mujeres quiso hacer ninguna declaración,³ hasta que finalmente se logró que tres de ellas accedieran. La reunión primero fue muy tensa, advirtiéndose recelo y natural desconfianza; particularmente demostraban inquietud en saber el para qué o con qué fines era la entrevista, si esta se grababa o no, o si el que escribe pertenecía a alguna agrupación en particular, o si tenía algún interés político. Simplemente se les aclaró que era un trabajo particular, para la Facultad (de Humanidades de Mar del Plata) y que no había intención de publicar nombres salvo el del violador. En ningún momento se tocó el tema con detalles íntimos, pero puede decirse que resulta obvio y lógico que lo vivido y relatado por las mujeres (jóvenes hoy de entre 25 y 32 años) de lo sufrido las ha marcado profundamente en varios sentidos.

Ellas consideran que el número aproximado de violaciones de Claudio Napoletano solamente en la ciudad de Mar del Plata (en libertad este hombre era un nómada) se eleva a más de 30, cálculo que deducen por la presencia/ausencia de otras jóvenes a lo largo del proceso, o de casos determinados en los cuales cuando se les propuso formar parte como denunciante/querellante, desistieron.

Las víctimas sufrieron un daño físico importante por parte del agresor,⁴ además del daño ocasional de la revisión médica realizada con fines policiales/judiciales. Algunas de ellas superaron de cierta forma el trauma físico, en el sentido de no sentir dolor, pero manifiestan sin embargo la dificultad de sentir también placer o agrado (físico) en cualquier otra relación.

El daño psicológico, que se manifiesta especialmente mediante la persistencia de una emoción como el miedo, ha llevado a las víctimas a situaciones tales como no querer encontrarse solas bajo ninguna

² En los casos de violaciones particularmente, situaciones violentas de contenido sexual no consentido, las consecuencias se ven notablemente agravadas por un sistema jurídico -esto es, el conjunto de las leyes, quienes deben aplicarlas y quienes deben supervisar su cumplimiento- tan permisivo que provoca un real y tremendo círculo vicioso, en el cual el victimario se ve no sólo favorecido sino hasta alentado de continuar acosando, abusando, violando y eventualmente (ya dijimos que el caso presentado no tuvo el extremo mortal) matando a nuevas víctimas.

³ Debo aclarar que una de las víctimas es allegada familiar, en tercer grado.

⁴ Uno de los *modus* era atar a las víctimas o amarrarlas y siempre utilizaba armas: cuchillo o revólver.

circunstancia o volver a la casa paterna. Es interesante mencionar que el miedo es caracterizado por Nussbaum como una emoción primitiva como pocas que tiene la función principal de resguardar a las personas frente al peligro. Para sentirla solo se requiere tener una tendencia a la supervivencia y el bienestar, y la capacidad para responder a aquello que los amenace. El miedo da lugar a una reacción de aversión ante lo que es percibido como un peligro o una amenaza. En el caso de las víctimas entrevistadas, manifestaron sentir primero profundo disgusto hacia la figura masculina en general. Esto patentiza las secuelas que ha dejado la situación vivida, al punto de que esa sensación de amenaza hacia la propia supervivencia resulta ser una emoción instalada de forma permanente en su cotidianidad.

De lo dicho anteriormente resulta evidente que el daño psicológico parece haber dejado huellas mucho más profundas que el daño físico. Además: “vergüenza, repulsión, impotencia, ira, culpabilidad” son varios de los términos que se pronunciaron al recordar lo que sentían en aquellos momentos. Vamos a resaltar aquí una de las principales emociones que se percibió desde el primer momento en las mujeres -y que persiste en el tiempo, de acuerdo a lo manifestado- que es el asco. Todas manifestaron sentir un rechazo total hacia el contacto físico con otros hombres y luego extendieron el sentimiento hacia lo no físico (no querer tener ningún trato con hombres). En este sentido, cabe recordar que el asco tiene para Nussbaum (2010) un componente cognitivo vinculado con las ideas de contagio, impureza y contaminación, y que en ocasiones puede servir de guía porque provoca aversión ante ciertos elementos peligrosos. En el caso de las mujeres entrevistadas observamos que esta emoción parece entrelazarse de un modo particular con el miedo. Es decir, ambas se vinculan con la necesidad de protegerse ante un eventual peligro, persisten en el tiempo y han limitado en algún aspecto el transcurrir habitual de sus vidas, provocando una marcada aversión hacia los hombres. Incluso algunas de las entrevistadas manifestaron “saber que una parte del grupo de víctimas cambió su orientación sexual a partir de lo experimentado”.

Por otro lado, las entrevistadas hicieron una especial mención a los sucesos que vivieron casi inmediatamente después de efectuar la denuncia, e incluso en alguna de las familias: la duda, el descreimiento en la palabra de la víctima, la cosificación -término que ellas usaron- en tanto el “algo habrás hecho”, o “te advertimos que no fueras así vestida, o que no llegaras tarde”; es decir, ser la víctima primer objeto de duda o culpa. Situaciones

similares a las vividas luego, en las llamadas dependencias auxiliares,⁵ en particular comisarías o seccionales policiales. Lamentablemente lo que aquí se expone es la estigmatización de las víctimas, como si fueran portadoras de una “identidad manchada” que necesariamente es ocasión para la vergüenza.⁶ La humillación que sintieron las víctimas en el trato recibido podría ser descrito como un nuevo abuso, una segunda violación.

En este punto es interesante introducir el tema del autorrespeto. Siguiendo las reflexiones de Britos (2012), se alude al autorrespeto como una emoción que se opone a la vergüenza, y se vincula con la idea de que si alguien no se siente respetado y considerado por los otros, difícilmente emprenda alguna actividad orientada a su bienestar, por considerar que carece de sentido. Además, la falta de respeto hacia el otro, la humillación y la discriminación que se siente, suele provocar situaciones cada vez más violentas. Esto es lo que queda en evidencia en los testimonios de las entrevistadas, quienes aluden a una “re-victimización” sufrida luego del acto primario de violencia. Es decir, se sintieron “violentadas” nuevamente en más de una ocasión luego del hecho provocado por el delincuente que las sometió, por quienes se suponía debían brindarles un espacio de ayuda y contención.

Todas estas situaciones nos llevan a pensar que, evidentemente, en el abordaje del hecho por parte de las instancias competentes estuvo ausente el ejercicio de “ponerse en el lugar del otro”, tan necesario para comprender la magnitud del sufrimiento ajeno. En otras palabras, la problemática fue encarada sin el más mínimo atisbo de compasión. Es importante traer esta emoción al análisis porque sin dudas puede hacer la diferencia en el modo de proceder con este tipo de problemas, especialmente en lo concerniente al trato de las víctimas. La compasión es importante en la vida pública porque la sociedad que incorpora la perspectiva de la compasión en su esquema básico asume una concepción de la persona como agente pero también como víctima. De modo que, una sociedad compasiva será aquella que comprende en su magnitud los daños que pueden sufrir los ciudadanos más allá de lo que ellos hagan; la compasión ofrece una motivación para asegurarles el apoyo básico que proteja la dignidad humana.

Al ser consultadas por el modo en que continuaron sus vidas luego del hecho, las entrevistadas manifestaron que de las mujeres que se encontraban en el grupo principal (que se conformó a inicios de 2014)

⁵ Se refiere tanto a los servicios iniciales de asistencia, salitas o guardias de emergencias, puestos policiales, comisarías, servicio jurídico primario (Maffia, Kohen & Ruiz, 2016, p. 148).

⁶ En la Antigua Grecia, la palabra “estigma” hacía referencia al tatuaje que se usaba para avergonzar a los delincuentes de modo públicamente visible.

muchas lo abandonaron para dar por concluida una etapa trágica o dramática de su vida. Algunas de ellas regresaron a lo que llaman “El Colectivo”.⁷ Por otra parte, resaltaron el hecho que luego de -literalmente- “años de soledad y angustia personal y familiar”, resultó un alivio encontrarse con personas en las cuales *podían identificarse*, familias o grupos sociales que, comportándose de distintas formas⁸ tenían la necesidad de “accionar”, “moverse” o “reaccionar”. Además, mencionaron que ante el ofrecimiento de recurrir a los mejores profesionales, o la idea de hacer pública la problemática resultó importante para todos (víctimas, familiares y agentes del entorno) conocer qué podían y debían exigir de la justicia o dentro de qué instancias se encontraban dispuestos al debate o planteo público del tema, esto es, decir a la opinión pública (con los riesgos que lleva la abierta discusión mediática) qué fue lo que vivieron y cómo podía resolverse. Esto, dijeron, implicaba el riesgo posible de vivir nuevamente una “re-victimización”, como la manifestada en los primeros pasos de la denuncia, que arriba detallamos.

El poder comunicarse entre el grupo -y para algunas fue la primera comunicación con otra persona en el sentido humano de correspondencia-, realizar la acción, verbalizar con otros los conceptos de solidaridad, ira, repulsión, asco, angustia y compasión, generó en muchas una especie de acción terapéutica: recuperar la autoestima, poder transitar con menos recelo por las calles, y hacer en definitiva, nuevamente, los sencillos actos de la vida. Expresaron saber que comprenden que la vida les cambió totalmente (por una situación tremenda como la expuesta), pero alguna manifestó algo así como “no menos que otras cosas de otras personas”.

Debo comentar que la charla -como dije hubo mucha tensión en un principio- fue distendiéndose a lo largo del tiempo (fueron unos 45 minutos), y que no todas tuvieron igual capacidad de expresión (una se mantuvo casi totalmente callada, salvo asentimientos ocasionales o gestos).

Conclusión

En este trabajo presentamos un caso específico y lo hemos enfocado en un arco de conceptos sobre lo emocional. Originariamente este iba a tratar sobre la violencia de género en relación a la ley y a la justicia, basado en la idea de Sen: la de considerar la importancia de la identificación de las injusticias reparables y proponer una especie de justicia que mantenga relación con la manera en que las personas viven sus vidas y no solamente

⁷ Es el grupo “El Colectivo Ni Una Menos”.

⁸ Hacen referencia a las distintas actitudes familiares, los arrebatos, la negación, la culpabilidad, o simplemente el hecho de no saber cómo acompañar o identificarse con la víctima.

dependiente de la naturaleza o de la acción de las instituciones que las rodean.

Sin embargo, la carga resultante de la entrevista con las víctimas de violencia de género hizo dar al presente un giro hacia lo emocional. Este hecho -y así los hechos de agresión o conductas de extrema peligrosidad y violencia- posee un agravante que se encuentra más allá de la estructura social (en el caso del presente trabajo, limitado a la Argentina y a Mar del Plata) y de las condiciones que la misma sociedad presenta: es la ausencia casi absoluta por parte del Estado de medios o políticas que, como dijimos más arriba, ofrezcan prevención, protección y ayuda a este grupo de ciudadanos. Nos referimos a personas (y en este caso mujeres violadas) que obviamente poseen derechos que no son debidamente respetados ni atendidos desde el Ejecutivo ni desde el Judicial. Sin embargo es este último, conjuntamente con las dependencias auxiliares, que deben aplicar los conceptos básicos entendidos por Ley y Justicia, y considerar los términos como una unidad conceptual que debe tender hacia la garantía misma de los derechos.

Deberíamos entonces concentrarnos en garantizar la lista de capacidades funcionales centrales propuesta por Martha Nussbaum: 1) vida; 2) salud del cuerpo; 3) integridad física; 4) sensaciones, imaginación y pensamiento; 5) emociones; 6) razón práctica; 7) sentimientos de compasión, respeto, dignidad, autorrespeto; 8) preocupación por otras especies; 9) actividades recreativas; 10) control político y material sobre el ambiente (citado en Britos, 2012, pp. 21- 22).

Cerramos entonces con una pregunta, referida a nuestro particular sistema judicial: ¿de qué forma debemos exigir que existan sentencias que se ocupen de las capacidades funcionales centrales de las personas, garantizándolas? ¿podrá resultar que exista en los dictámenes o fallos una coherencia entre lo que es legal y lo que es justo? y, de haberse aplicado al caso que presentamos, en el momento oportuno: ¿no hubiera habido menos víctimas y, en consecuencia, menor daño a personas y grupos sociales?

Bibliografía

- Britos, P. (2012). *Vergüenza y autorrespeto, violencia y tolerancia. La sociedad en riesgo*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Maffía, D., Kohen, B. & Ruiz, R. (2016). *El género en la justicia porteña, percepciones sobre la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Jusbaire.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- _____ (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Sitios web:

Para denuncia de violencia de género:
www.desarrollosocial.gob.ar/linea144

Grupo de apoyo para víctimas de violencia de género:
www.lacasadelencontro.org

La violencia escolar, una mirada filosófica

Yanina Zucconi

En este trabajo nos proponemos abordar una de las problemáticas con la que docentes y todos aquellos que formamos parte de alguna institución educativa e incluyendo las familias de los alumnos que la conforman, nos vemos afectados; se trata de reflexionar acerca de la violencia escolar.

Para definir el concepto de violencia escolar, dado que es un término complejo y hay abundante bibliografía al respecto, tomamos como referencia a María Bringiotti:

El problema de la "violencia" en el ámbito escolar ha despertado el interés creciente a nivel mundial, a partir de los problemas cotidianos que se registran en las escuelas. Sin embargo, el concepto mismo de "violencia" suele implicar una compleja significación, lo más común es referirla a las conductas agresivas de los niños entre sí/pares, hacia los docentes y sobre todo a la existencia de conductas tipificadas en los últimos años como bullying (Bringiotti, 2016, p. 53).

Trabajaremos teniendo en cuenta una perspectiva filosófica y psicológica. Consideramos que la violencia escolar no debe explicarse en términos generales, sino analizando cada uno de los componentes individuales que subyacen debajo de esta problemática. En este sentido, resulta pertinente la lectura que realiza Alice Miller en uno de sus libros titulado *Por tu propio bien*, en el que reflexiona acerca del maltrato infantil y cómo esta situación repercute en el adulto que será en el futuro ese niño.

No es extraño que al hablar de violencia escolar lo hagamos desde una perspectiva psicológica, sociológica, etc., mientras que enfocar el tema desde la filosofía no resulta claro. Si entendemos que la filosofía nos enseña a desarrollar una actitud crítica frente a lo dado, a lo normado; si entendemos tal como lo plantea Ernst Tugendhat (2006), que la filosofía trata acerca de "la comprensión de nosotros mismos como seres humanos" (p. 20) comprendiendo que se realiza la pregunta por excelencia, la pregunta por el Ser; si entendemos que la filosofía promueve el diálogo, entendiendo este último como un modo de vida, como aquel que lleva a pensar por uno mismo; podríamos considerar entonces que es necesario abordar la violencia y en este caso la violencia escolar en términos filosóficos.

Abordar la violencia escolar desde una perspectiva filosófica nos permitirá, a diferencia de otras disciplinas, problematizar la cuestión, generar interrogantes para poder discutirlos, interpelar, cuestionar y criticar.

¿Quién es el Hombre?

La pregunta filosófica ¿Quién es el Hombre? nos lleva a dar una respuesta que inmediatamente nos conduce a nuestras conductas, nuestro accionar, nuestro modo de conectarnos con el otro, nuestra forma de concebir el mundo. Consideramos que debajo del concepto de violencia subyace un modo de concebir al hombre, una concepción antropológica determinada.

Thomas Hobbes y el concepto de persona

Thomas Hobbes sostiene una teoría pesimista acerca de la esencia del hombre, una mirada negativa respecto a su comportamiento. La sociedad nace, para este autor, por el temor y la necesidad; para Hobbes la sociedad se fundamenta en el egoísmo:

El carácter humano es substancial e inmutablemente egoísta, el estado de naturaleza es un estado de guerra; para frenar la codicia ilimitada del egoísmo y hacer cesar este estado de guerra no hay otro medio más que la constitución de un poder civil absoluto, dotado de fuerza irresistible. El paso de un estado a otro es factible gracias al pacto (Hobbes, 1980, p. 252).

Parafraseando al filósofo inglés, de la igualdad surge la desconfianza y de esta la guerra. Al parecer todos nacemos iguales pero es justamente esa igualdad la que da lugar a la desigualdad. Así encontramos en la naturaleza del hombre tres causas principales de discordia: la competencia, la desconfianza y la gloria. Es aquí donde se hace presente la violencia para lograr su cometido.

En esta concepción que Hobbes posee del hombre puede observarse el comportamiento violento que este tendrá dentro de la sociedad, el filósofo postula que el mismo se encuentra en un estado de naturaleza bestial, y entrará en guerra con su par para lograr obtener los derechos que el otro tiene.

Heidegger: el ser pensado en la modernidad

Heidegger repara en la crisis ontológica por la que atraviesa la Modernidad. En el texto “La Época de la Imagen del mundo” el pensador plantea conocernos a nosotros mismos, frente a una sociedad hostil e igualadora que propone una educación para producir en masa una forma particular de ser de los hombres funcional al Estado y al capitalismo predominante. El autor critica a la Modernidad como aquella que deja de lado lo ontológico, la imagen del mundo comprende concebir al mundo como imagen. Esto significa que la totalidad de lo ente, el mundo, solo es

comprendido desde el hombre porque representa y a su vez produce. Es decir, el ser es una cuestión que simplemente se representa como aquella presencia, de las cosas, mas no es una determinación de su esencia o del tiempo. La crítica de Heidegger a la Modernidad es precisamente cómo se ha pensado al ser. Para el autor nos definimos por nuestra relación con el mundo. Lo que caracteriza a nuestro mundo es una cierta situación de relación con el ser.

Por tu propio bien...te castigo

Las experiencias del niño en sus primeros años de vida repercutirán en la sociedad entera; la psicosis, la drogadicción y la criminalidad son la expresión en clave cifrada de aquellas experiencias. Es así como Alice Miller propone explicar y transmitir, después de varias reflexiones, de forma concreta y no meramente intelectual (como estamos acostumbrados a leer en los mejores artículos académicos, jornadas y congresos donde reinan las palabras, pero cuando terminan los aplausos dichos trabajos se quedan en lo abstracto) el daño que se les hace a los niños al comienzo de sus vidas. Pretende mostrar las raíces del odio que viven dentro de aquellos niños que han sufrido en su primera infancia.

La autora se propone demostrar cómo lo que ella denomina “pedagogía negra” (concepto que fue tomado por la autora de Katharina Rutschky) irrumpe contra la voluntad de los niños, los controla, los calla y los manipula. Toma como ejemplo la infancia de Hitler y la de un asesino en serie de niños, Jurgen Bartsch. Reflexiona e investiga acerca del daño que se les hace a los niños en su infancia y cómo esta situación genera consecuencias altamente negativas para la sociedad, respecto al modo en que ese niño se comportará dentro de ella una vez adulto:

[...] las desastrosas consecuencias de la traumatización de los niños inciden inevitablemente en la sociedad. Este conocimiento afecta a todas y a cada una de las personas y debería si se extiende suficientemente, implicar cambios básicos en la sociedad, especialmente detener la ciega escalada de violencia (Miller, 1985, p. 271).

Alice Miller aplica el concepto de “pedagogía negra” para definir una educación basada en sanciones, reglas absurdas, autoritarismo, caracterizada por los siguientes aspectos:

Los adultos son amos del niño dependiente, deciden como dioses, qué es lo justo de lo injusto, que su ira proviene de sus propios conflictos; que el niño es responsable de ella; que a los padres siempre hay que protegerlos; que al niño hay que quitarle su

voluntad lo antes posible; que todo hay que hacerlo a una edad temprana, para que el niño no advierta nada y no pueda traicionar al adulto (Miller, 1985, p. 66).

En esta línea María Bringiotti coincide con Miller, entendiendo que la violencia que ejercerá ese niño, adulto luego, no será genética sino producto de una experiencia violenta, donde el niño repite la historia de la que alguna vez fue víctima: “Se suele hablar de la transmisión intergeneracional, del maltrato y la violencia como aprendizaje social, obviamente no como un comportamiento genético” (Bringiotti, 2016, p. 57).

Siguiendo a Miller, estos niños víctimas de una pedagogía negra no pueden descargar su ira a tiempo, no se les permite enojarse o no estar de acuerdo. Esto trae como consecuencia un niño que al ser violentado es violento, que al ser maltratado maltrata, etc. Implica un adulto que se manifiesta agresivo, un adulto que no controla sus sentimientos negativos.

Por el contrario y en la antípoda de lo que este tipo de educación significa, Miller propone otro tipo de práctica educativa, que implique el desarrollo completo del niño y un adulto que lo acompañe, esto último entendido como “respeto por el niño, respeto por sus derechos, tolerancia con sus sentimientos” (Miller, 1985, p. 104).

La violencia escolar puede observarse no solamente entre alumnos, también se manifiesta entre alumnos y docentes, entre docentes, etc. Los docentes ejercen la pedagogía negra y también reciben violencia por parte de los estudiantes:

Educar a un niño supone enseñarle a educar. Si le hace la moral a un crío, aprenderá a hacer la moral; si se lo alecciona, aprenderá a aleccionar; si se lo insulta aprenderá a insultar; si se lo ridiculiza, aprenderá a ridiculizar, si se lo humilla, aprenderá a humillar; si se le mata el alma, aprenderá a matar almas. Después solo le quedará elegir entre él mismo, los demás o ambas cosas (Miller, 1985, p. 101).

Los docentes también son testigos y protagonistas de episodios violentos. Podemos escuchar la historia de numerosos docentes, quienes afirman haber sido víctimas de situaciones violentas generadas por los alumnos, alumnos que los amenazan verbalmente por no alcanzar la calificación requerida para aprobar un trimestre.

Al igual que Althusser, quien afirma la existencia de aparatos ideológicos que tienen incidencia directa en la educación y la cultura ya que son instituciones que se proponen construir una sociedad con una formación social capitalista, Alice Miller también denuncia este tipo de educación que no tiene un objetivo que se vincule netamente con el beneficio del educando, pareciera haber de fondo otros intereses:

Esta educación no se realiza en el fondo por el bien del niño, sino para satisfacer necesidades de poder y de venganza de los educadores; no solo el niño objeto de los malos tratos puede verse afectado por ellos sino que todos nosotros podemos ser también futuras víctimas de su odio no integrado (Miller, 1985, p. 236).

Para Althusser, en la Modernidad -entendida como un sistema donde cada sujeto que la compone se convierte en una marioneta del propio régimen al que pertenece- se crean instituciones estatales que buscan que el control social esté limitado.

Estos actores también forman parte de la pedagogía negra: la escuela, la familia, los sistemas políticos, el periodismo, etc., encargados de enseñar el orden y el respeto por las normas sociales establecidas. Esto también forma parte de la violencia escolar, manipular, instaurar normas, naturalizar, ideologizar, y resulta violento a los ojos de la pedagogía negra. “No el odio vivido sino el que se acumula y reprime con ayuda de ideologías, conduce a actos de violencia y destrucción” (Miller, 1985, p. 253).

Sin embargo cabe aclarar que, si bien subyace debajo de la pedagogía negra cierto autoritarismo, para que familia-escuela-alumno convivan en armonía necesitan una autoridad que organice y regule esta relación.

Autoridad vs Autoritarismo

No debemos confundir autoridad con autoritarismo. La autoridad es imprescindible en la educación, en la familia y en la sociedad y hay que distinguirla necesariamente del autoritarismo, que es una forma abusiva de ejercerla. La autoridad debe generar confianza y buscar el desarrollo del otro, el crecimiento personal y no el sometimiento y el fracaso. Esta práctica que se ha hecho costumbre -identificar la autoridad con autoritarismo- ha logrado descalificar la autoridad y ubicarla en un plano negativo.

Por autoridad se entiende la potestad que ejerce una persona sobre otra u otras, ya sea en el ámbito escolar, familiar, laboral, etc. La autoridad emana de una ley o de un reglamento y debe ejercerse dentro de esos límites. La autoridad es necesaria en toda organización social.

En el ámbito educativo, podemos relacionar la palabra autoridad con el docente en el aula, por ejemplo. El docente debe ejercer su autoridad mediante el desarrollo de la razón y de la confianza, no imponiendo su visión del mundo sino generando un intercambio que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe darse en un ámbito de respeto y de negociación. A esto se refiere Kant cuando describe a “la ilustración” como un proceso que puede lograr que las personas salgan de la oscuridad, se “iluminen” y se conviertan en seres autónomos. Es decir, que tomen conciencia de sus libertades así como de sus limitaciones en razón del otro

y que puedan independizarse de sus “tutores”. El docente que ejerce su autoridad ayuda en este proceso, el cual se logra cuando el hombre se encuentra habilitado a pensar por sí mismo y a actuar en base a ese pensamiento. Esta autoridad debe ser mediadora y debe buscar el desarrollo de la libertad del individuo.

Por su parte, el autoritarismo es el abuso de esa autoridad, como se puede advertir, se ejerce cuando se subordina a los alumnos a una sola forma de pensar, de actuar, a una sola visión del mundo. Es un adoctrinamiento orientado no a guiar al alumno a descubrir su propio camino y pensamiento, sino a imponer la mirada del docente.

Conclusión

La violencia escolar es producto de diversos factores, no solo familiar, también social, donde las políticas dominantes contribuyen a alimentar la falta de autestima, la desintegración del sujeto, el pensar por sí mismo, la presencia del diálogo y el debate. Esos niños y adultos que vemos comportándose de manera no deseosa para la sociedad, son víctimas de situaciones violentas. Sobrevuela sobre estos individuos una clara y fácil adaptación a los agentes dominantes, escuela, familia, etc. Su experiencia infantil no dio lugar a una construcción de una personalidad fuerte capaz de resistir cualquier intento de manipulación. En palabras de Alice Miller (1985) “esta adaptación perfecta a las normas de la sociedad, conlleva el peligro de que una persona así puede ser utilizada para muchas cosas” (p. 88).

Bibliografía

- Althusser, L. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, en L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 97-141). Córdoba: Pasado y Presente.
- Bringiotti, M. & Paggi, P. (2016). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Heidegger, M. (1958). “La época de la imagen del mundo”. *Anales de la Universidad de Chile*, N° 111, Año 116, pp. 269-289. Disponible en <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/10863/11118/>
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1989). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- Miller, A. (1985). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Tugendhat, E. (2006). *Antropología en vez de metafísica*. Sevilla: Gedisa.

Educar para la democracia. Análisis de caso

Agostina Risiglione

El siguiente trabajo toma como marco teórico la teoría emotivista de Martha Nussbaum, dentro de la cual se propone una educación para formar ciudadanos democráticos. La autora marca la importancia de la presencia de la Literatura y las Artes en el diseño curricular de todo programa educativo, en tanto estas disciplinas contribuyen a que el alumno pueda desarrollar empatía, emoción fundamental para una vida democrática. Intentaré relacionar este marco teórico con las experiencias de instituciones educativas que siguen la línea de las llamadas “nuevas pedagogías” o “pedagogías alternativas”, centrándome en el caso de la Cooperativa de Enseñanza Olga Cossettini que funciona en Capilla del Monte, en la provincia de Córdoba, Argentina, desde el año 1998. El objetivo es demostrar que la propuesta de Nussbaum no es utópica, sino que en la actualidad y en nuestro país hay escuelas que persiguen la meta de educar para la democracia.

Al trabajar con el texto *El ocultamiento de lo Humano* de Nussbaum, me sentí muy atraída por la propuesta de la autora al indagar en lo que hace a las emociones más primitivas del ser humano, desde la literatura y las artes, destacando el rol de la educación como nexos. Explorar esas herramientas que la educación puede darnos para ingresar al mundo interior de las personas. Recorrer ese universo propio, establecer contacto con las emociones que se despiertan, aprender a tramitarlas, y encontrar los puntos de contacto con nuestros pares, en ese reconocimiento de la humanidad que habita en cada uno. Esa posibilidad de percibir a un otro, de interesarse por sus necesidades y llevar adelante una convivencia armónica me parece un antecedente fundamental para la vida adulta y el rol de ciudadanos que se asumirá en un futuro. El vínculo que se va estableciendo con el exterior se va modificando en la medida que el niño crece. En un primer momento será la relación con la familia, luego en la escuela, y finalmente en la vida en sociedad en interacción con normas sociales e instituciones políticas. De ahí la importancia de la educación como intermediaria, en tanto esta recibe un niño y devuelve un ciudadano.

Nussbaum, para desarrollar su teoría y analizar las emociones primitivas, toma la teoría psicoanalítica. Freud (citado en Nussbaum, 2006) se remonta al momento de estructuración psíquica del niño, llegando al momento de pasaje entre el útero, considerado una fuente ilimitada de nutrición y bienestar, y el “mundo de objetos”, en donde el niño debe aceptar que el mundo ahora es azaroso y está en movimiento continuo. El

rol del cuidador es fundamental en esta etapa. Melanie Klein (citada en Nussbaum, 2006) afirma que esa “interacción sutil” que se va dando entre dos seres y el reconocimiento que va haciendo el niño acerca de que el cuidador (sea madre, padre o quien asuma ese rol) tiene proyectos propios, es la base del amor y creatividad humanas. Comprender que la demanda de ser centro ocasiona un daño al otro. Podemos decir que en este punto se da lugar al desarrollo de la empatía, fundamental para el desarrollo de una posterior compasión en la vida adulta.

Para poder profundizar la perspectiva de Nussbaum en lo que hace a su mirada sobre la educación, tomé contacto con su libro *Sin fines de lucro*, donde plantea la crisis que actualmente se está viviendo en materia educativa a nivel mundial. La autora distingue dos tipos de enfoques educativos. Uno es la “educación para la renta” que se basa en un modelo de crecimiento económico, cuya formación es más bien técnica y científica, y el modelo de la “educación para la democracia” que estaría fundamentado en el paradigma de desarrollo humano del cual ella es referente junto con Amartya Sen, y se funda en las Artes y en las Humanidades, disciplinas que considera fundamentales tanto para el nivel primario, secundario y universitario. En tanto, a partir de los relatos y herramientas que nos ofrecen, nos permiten desarrollar el pensamiento crítico e incrementar la capacidad imaginativa, lo que conlleva alcanzar una experiencia empática de la variedad de vivencias humanas existentes y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo.

Nussbaum analiza diferentes experiencias educativas, tomando como referencia Estados Unidos y la India, y determinando cómo a lo largo de la historia han prevalecido uno u otro de los modelos mencionados.

La autora se refiere a Rabindranath Tagore, en India, como una figura de gran influencia en la educación de ese país, quien intentó construir su escuela en torno a la idea del pensamiento crítico y la imaginación empática, fundando una universidad con el modelo interdisciplinario de las artes y las humanidades. Para Tagore la función primaria de las artes era cultivar la comprensión, en tanto estimulan el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros.

Me interesa ahora enlazar la línea de este marco teórico con un ejemplo de una escuela que funciona actualmente en nuestro país en Capilla del Monte, desde el año 1998. Si bien en nuestra ciudad también hay ejemplos de lo que se llama “educación libre”, me vi atraída por este caso por el tiempo que hace que se viene sosteniendo este proyecto y por la importancia que le dan en sus postulados a educar para la democracia. Como mencioné, esta es una escuela más, entre muchas, que forman parte de un movimiento a nivel mundial que llevan adelante estas nuevas pedagogías, dentro de lo

que se denomina “Escuela Activa” o “Nueva Escuela”, basadas en una participación activa del alumno mediante la investigación, las preguntas, la indagación y un rol preponderante de la literatura y las artes. Nussbaum (2010) afirma:

Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean Jacques Rousseau en el siglo XVII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo (p.39).

Esta influencia llegará a nuestro país en la década de 1930, a través de dos representantes principales: Olga Cossettini, quien de 1935 a 1950 fue directora de la escuela pública “Dr. Gabriel Carrasco” en el barrio Alberdi, en Rosario; y Luis Iglesias, quien estuvo a cargo de la Escuela Rural N°11 en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, de 1938 a 1957. Estos maestros llevaron adelante sus enseñanzas en el marco de lo que se denominó la Pedagogía Social o Pedagogía Humanista, que como señalé otorga un rol activo al alumno, dando lugar a sus sentimientos e ideas. En este proceso el alumno comprueba el pensamiento por medio de la acción y va construyendo el conocimiento. En esta búsqueda de despertar la sensibilidad y la libertad el arte juega un papel preponderante.

Siguiendo la línea de la experiencia de la escuela que impulsó Olga Cossettini y de la que toma el nombre la Cooperativa de Capilla del Monte, en 1998 un grupo de padres, al no sentirse satisfechos con las propuestas pedagógicas de las escuelas de su comunidad, deciden emprender un proyecto educativo propio. Así catorce familias, bajo la guía de una orientadora pedagógica y convocando a docentes que se sintieran atraídos con la iniciativa, empezaron a dar forma a la escuela que comenzó funcionando en un garaje. En la medida que el proyecto creció y se sumaron nuevos alumnos, lograron mudarse a la casona donde funciona actualmente, a la cual asisten más de 70 chicos entre 4 a 12 años, de nivel inicial y primario. En el presente, recibieron la donación de terrenos por parte de la Municipalidad, en donde están construyendo un nuevo edificio para poder cumplir con los requerimientos edilicios que se les pide para lograr el reconocimiento por parte de la enseñanza oficial.

La escuela funciona como una Cooperativa para poder financiarse y sostener el proyecto. Los padres abonan una cuota con una moneda interna

que se denomina “Soles”, la cual obtienen a través de trabajos voluntarios que realizan para la institución y de ferias, donde intercambian productos la mayor parte de las veces producidos por ellos mismos, que son abonados con esa moneda.

Luego de contextualizar y describir cómo nació esta escuela, me interesa destacar los elementos que encuentro en este tipo de enseñanza y que considero que se corresponden con el modelo propuesto por Nussbaum.

Al ingresar a la página web de la institución, el usuario se encuentra con el siguiente texto, que se corresponde con las palabras de Olga Cossettini: *“El alumno debe aprender a través de una vida activa de cooperación, de ayuda, de compañerismo y responsabilidad. Es por ese camino que aprende a capacitarse como ciudadano de una democracia. La educación no puede ser valorizada sobre la base de la mera enseñanza, su contenido debe ser fundamentalmente político en cuanto se refiere a afirmar la democracia, crear una conciencia colectiva, constructiva y fraternal que asegure a las nuevas generaciones una vida con libertad de acción y pensamiento”.*

Se observa así, la importancia que se le da a la conciencia colectiva, ese reconocimiento de un otro, el objetivo común que se traza y la relevancia de la construcción de un proceso de aprendizaje activo para que el mismo alumno pueda garantizarse la libertad de acción y pensamiento, capacidades básicas que se corresponden con el modelo de desarrollo humano que Nussbaum representa.

La presencia de asambleas en la escuela es un aporte clave para la formación de futuros ciudadanos. Con una regularidad de una vez por semana los alumnos y maestros participan de un espacio asambleario, donde tienen la posibilidad de criticar y proponer cuestiones sobre el funcionamiento organizativo de la escuela.

Los alumnos a lo largo de la jornada realizan variadas actividades, algunas las comparten con compañeros de su edad y nivel y otras con el resto de los alumnos. Entre las actividades que realizan recitan poesía, hablan de la flora y fauna de la zona, o realizan la visita a algún vecino de la escuela para conocer su oficio, por ejemplo. Luego del recreo, maestros y alumnos comparten un espacio de silencio, donde comparten un pancito (todos comen lo mismo) y toman té o mate cocido. Este es el momento del día en el que se les invita a la calma, a ser conscientes del alimento que reciben, a agradecerlo y compartir juntos desde otro lugar. A veces, este espacio es acompañado de música con una banda que toca en vivo, la cual puede ser de música autóctona, como tango o folklore, o también proveniente de otras culturas como brasilera o africana.

Es interesante, al recorrer la página de la institución, observar cómo el juego y el arte están presentes en cada actividad propuesta. Rescato en este

punto la importancia que Donald Winnicott (citado en Nussbaum, 2010) le atribuye al juego como punto de reconocimiento de la otredad, espacio de interacción con el otro, en donde se incrementa la confianza y en la medida que se baja el umbral de control se puede dar lugar a experimentar la propia vulnerabilidad y la sorpresa. Este último punto vinculado a la vulnerabilidad y el estado de igualdad en el que se encuentran los participantes del juego o de la actividad. El autor sostiene que serán factores estructurantes en la formación ciudadana democrática, en tanto permiten tomar conciencia de las dificultades, cultivar el compañerismo y reconocer que al transitar esas dificultades de manera conjunta es más fácil superarlas.

Por último, el contacto con el arte permite conservar la capacidad lúdica en el tiempo. Winnicott señala que en las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentran la de preservar y estimular el cultivo del “espacio de juego”. Por lo que el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía. Por lo tanto, el hecho de que los alumnos tengan contacto con el arte desde tan chicos, invita a que lo incorporen como parte de su vida, siendo un aporte clave en su conformación como adultos libres, empáticos y sensibles a su entorno.

En conclusión, si nos remitimos a la pregunta que plantea Nussbaum (que debe hacerse todo sistema educativo) acerca de cómo se prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política, podemos decir que en el caso elegido se los prepara como ciudadanos de una democracia, responsables, sensibles, reflexivos y críticos. “Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin” (Nussbaum, 2010, p.29). Lo importante aquí es que con el tiempo este tipo de pedagogía llegue a la educación pública, replicándose en cada localidad y que no quede en proyectos de índole privado y casos aislados donde se restringe el acceso de buena parte de la comunidad.

Bibliografía

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.

_____ (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Cooperativa Educacional Olga Cossettini. (2017). *Cooperativa de Enseñanza Olga Cossettini-Escuela Serena en Capilla del Monte*. Capilla del Monte, Córdoba, Argentina: Wordpress. Disponible en <https://escuelacossettini.wordpress.com/>

Material audiovisual

- Piazza, M. (director). (1991). *La escuela de la Señorita Olga* [documental]. Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KT3uiRq76GU>
- Riera, L. (productor) & Rajschmir, C. (director). (2009). *Luis F. Iglesias: El camino de un maestro* [documental]. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Wriq8lNWnrk>
- Goldberg, M. (conductora). (2005). Programa "Camino de Tiza" [documental]. Argentina: Tv pública. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hl8V8FffyaY>

Educación ciudadana y desarrollo humano: un diálogo entre la propuesta de Martha Nussbaum y los lineamientos de la UNESCO

Vanesa Lorena Battaglino

Introducción

El mundo contemporáneo se muestra convulsionado, paradójico, cambiante y profundamente interdependiente. La concepción de una ciudadanía nacional que implica solo compromisos dentro de unos límites fijos ha dado paso a la idea de una ciudadanía mundial que impele a trascender las fronteras y formar ciudadanos capaces de responder a los nuevos desafíos de un modo adecuado. Se plantea, entonces, la necesidad de redefinir los objetivos y el alcance de la educación, a partir de una perspectiva centrada en la idea de desarrollo humano.

En este trabajo se propone reflexionar sobre estos temas entablando un diálogo entre la propuesta de Martha Nussbaum y la posición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), a fin de mostrar sus puntos de contacto y el lugar preponderante que ambas perspectivas le atribuyen a la educación humanista en toda formación ciudadana orientada al desarrollo. Asimismo, con la intención de profundizar este abordaje, se analizan tres programas educativos aplicados en distintos países que responden, en gran medida, a la perspectiva adoptada por ambas posiciones.

Educar para el desarrollo: el papel de las emociones en la propuesta de Martha Nussbaum

Martha Nussbaum centra su análisis en una educación ciudadana orientada al desarrollo, que aspira a alcanzar una democracia humana y sensible, dedicada fundamentalmente a promover las oportunidades de vida, florecimiento y libertad para cada uno de los individuos. En el marco de su propuesta esta tarea debe llevarse a cabo fundamentalmente a partir de una educación humanista que reconozca un lugar prioritario al fomento de las emociones políticas socialmente positivas -en especial la compasión- y gestione de un modo apropiado ciertas tendencias negativas arraigadas en la naturaleza humana, vinculadas en gran medida con algunas emociones que producen divisiones y jerarquías.

En este camino será fundamental fomentar algunas aptitudes ciudadanas que contribuyen a la estabilidad democrática, tales como la capacidad de pensamiento crítico, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y pensarse como ciudadano del mundo, y principalmente la

capacidad de sentir interés por los demás mediante el cultivo de la imaginación empática (Nussbaum, 2005; 2006; 2010; 2011; 2016).

La capacidad de reflexión y pensamiento crítico es primordial en las sociedades con profundas divisiones políticas, el diálogo habilita la posibilidad de considerar a quien piensa distinto como alguien que tiene razones para sostener sus argumentos y no como un rival a ser derrotado. El proceso implicado en la reflexión crítica, basado como está en el respeto, humaniza al otro al lograr que sea concebido como un ser racional con el que es posible arribar a un consenso o, al menos, disentir sobre la base de argumentos. De esta forma se despierta la conciencia moral.

La capacidad de trascender los apegos locales supone el cultivo de emociones cosmopolitas, lo que se perfila como una herramienta sumamente útil para combatir estereotipos culturales, raciales, religiosos, etc., que generan la segmentación y estigmatización de diferentes grupos. Teniendo en cuenta que las emociones comienzan a construirse en la primera infancia, será necesario promover desde edades tempranas nuevas formas de relacionarse con el mundo. La idea de una ciudadanía mundial apunta a que las personas entiendan tanto las diferencias que dificultan la comprensión mutua entre grupos y naciones distintas, como las necesidades e intereses compartidos. En este sentido, el cultivo de emociones cosmopolitas facilita la disolución de la dicotomía nosotros-ellos y sus peligrosos efectos para la salud democrática. Esta tarea implica dejar de lado los apegos locales y la estrechez características de las emociones, y permite tomar conciencia de que “nuestro compromiso no debe detenerse en estos apegos locales” (Nussbaum, 1999, p. 15).

La capacidad de imaginar con compasión la experiencia de otros brinda un apoyo sustancial a las aptitudes de pensamiento crítico y ciudadanía mundial. En efecto, sería muy difícil que alguien tratara con respeto la posición de otra persona si al menos no intentara ponerse en su lugar para entender qué experiencias de vida generaron esa posición; asimismo, para considerar a otro individuo como un igual más allá de los límites de lo local es imprescindible poner en práctica la imaginación empática. Por lo tanto, será necesario implementar estrategias para fomentar el interés por los demás, puesto que no suele ser algo que surja tan espontáneamente y en ocasiones hasta se convierte en un camino cuesta arriba.

Como puede suponerse, el fomento de estas aptitudes requiere del cultivo de aquellas emociones que facilitan la expansión del yo -como la compasión-, y el control de las que tienden a limitarlo para evitar cualquier posible contaminación con objetos externos, generalmente a costa de subordinar y denigrar a otros -como la repugnancia, el miedo o la vergüenza-. La variación social de las emociones pone en evidencia que las

mismas son en gran medida una construcción y, por lo tanto, pueden ser educadas y moldeadas a través de los medios adecuados. Tal como señala Nussbaum (2005a), “aprendemos cómo sentir, y aprendemos nuestro repertorio emocional. Aprendemos las emociones igual que aprendemos nuestras creencias: de nuestra sociedad” (p. 515).

En el marco de esta propuesta, los medios para fomentar las emociones políticas apropiadas y gestionar aquellas que pueden tener efectos sociales perniciosos se encuentran, primordialmente, en una educación fundada en las humanidades. Las humanidades no solo proporcionan conocimiento sobre uno mismo y los demás, sino que también hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana compartida, “cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía” (Nussbaum, 2005b, p. 121). De modo que, no parece demasiado desatinado sostener que el florecimiento humano requiere ineludiblemente del florecimiento de las humanidades.

La posición de la UNESCO: una concepción holística y humanista de la educación

Sin lugar a dudas, un ámbito privilegiado para la educación ciudadana es el sistema educativo, especialmente si se tiene en cuenta que las emociones comienzan a formarse en la primera infancia. De manera que, resulta necesario abordar algunas cuestiones relevantes vinculadas con las limitaciones de la educación tradicional en términos de desarrollo humano y la urgencia de pensar miradas alternativas que respondan de un modo más apropiado a los desafíos que plantea el siglo XXI. En este sentido, es posible entablar un diálogo entre la perspectiva defendida por Nussbaum y algunos lineamientos propuestos por la UNESCO mostrando que, en gran medida, ambas miradas priorizan el potencial de las emociones como elementos útiles para el fomento de las aptitudes ciudadanas necesarias para la construcción de una democracia compasiva y humana.

Tradicionalmente la educación se ha centrado en el desarrollo del intelecto poniendo en primer plano los aprendizajes científicos y técnicos y dejando postergada la reflexión sobre las emociones. Sin embargo, cuando se debate sobre la educación para el siglo XXI, generalmente se hace especial hincapié en ideas tales como el desarrollo integral de las personas, el respeto de las libertades y los derechos humanos, la tolerancia... cuestiones que difícilmente podrían ser alcanzadas prescindiendo de los aportes de las emociones en los términos planteados por Nussbaum.

En el texto *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, un documento histórico de la UNESCO, se asume que la educación emocional es un

complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y en la formación de ciudadanos respetuosos y empáticos con los demás, acercándose así a la posición defendida por la autora. Allí se le atribuye a la educación ciudadana un papel fundamental como herramienta imprescindible para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, y como una vía al servicio del desarrollo humano más armonioso y genuino de las personas, que privilegie las relaciones entre los individuos, los grupos y las naciones. Con la intención de revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, se plantea la necesidad de redefinir sus objetivos y modificar la idea de su utilidad, a fin de responder adecuadamente a los retos del mundo globalizado, exhortando a “trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados [...], para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser” (Delors, 1996, pp. 91-92).

A la luz de estas consideraciones, se fundamenta la educación ciudadana del siglo XXI sobre la base de cuatro pilares que han marcado la perspectiva asumida por la UNESCO a lo largo de los años (Delors, 1996, pp. 91-103):

- a) *Aprender a conocer*: supone aprender a aprender, a adquirir los instrumentos de la comprensión ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
- b) *Aprender a hacer*: apunta a adquirir competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo, fomentando la aptitud para las relaciones interpersonales y cultivando cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan.
- c) *Aprender a vivir juntos*: apunta a una educación que permita evitar los conflictos o resolverlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás y de sus culturas. Para esto es necesario promover el conocimiento gradual del otro, enseñando la diversidad de la especie humana y a la vez contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, y desarrollar la empatía.
- d) *Aprender a ser*: la función esencial de la educación es conferir a las personas la libertad de pensamiento, de juicios, de sentimientos y de imaginación necesarios para desarrollar sus talentos y capacidades. En un mundo caracterizado por la fluidez y el cambio permanente en el que uno de los motores principales parece ser la innovación, hay que dar un espacio a la imaginación y a la creatividad.

Como queda en evidencia, cada uno de estos pilares apunta a promover aspectos profundamente implicados en la educación emocional, tales como el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, el respeto por las personas como fines en sí mismas, la ampliación del interés por los demás, el fomento de la reflexión crítica, el respeto por la diversidad, etc.

En algunos documentos más recientes de la UNESCO se vuelve a plantear la pregunta por la educación que se necesita para el siglo XXI siguiendo, en líneas generales, el espíritu de los cuatro pilares mencionados, aunque con la intención de renovar su lectura a la luz de los cambios actuales y sumando el concepto de *desarrollo sostenible*, que se ha convertido en el eje del debate. Así, en el trabajo titulado *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* del año 2015 se propone una visión humanista de la educación como bien común esencial que, en gran medida, demanda el cultivo de las aptitudes ciudadanas necesarias para la democracia señaladas por Nussbaum, sobre la base de una concepción del desarrollo humano en términos de expansión de las libertades de las que disfrutaban los individuos.

En este documento se postula la necesidad de un cambio en la educación que responda de un modo más adecuado a las vertiginosas transformaciones del mundo, a partir de una concepción holística que recupere la totalidad de los aprendizajes significativos orientados a los ideales justicia social, equidad y solidaridad mundial:

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015a, p. 3).

Desde esta perspectiva, al considerar la finalidad de la educación se percibe una preocupación esencial vinculada con el desarrollo humano y social sostenible, entendiendo por sostenibilidad la “acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos [...] Un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental” (UNESCO, 2015a, p. 20). La idea del desarrollo sostenible lleva implícitas las nociones de

responsabilidad, solidaridad y libertad; es un principio de organización del desarrollo mundial que vela por el bienestar tanto de las personas como del planeta, y se configura como un asunto de justicia social relacionado con la equidad intergeneracional en tanto implica las libertades de las generaciones futuras y presentes.

Por otra parte, el mundo contemporáneo muestra algunas paradojas vinculadas especialmente con los modelos de crecimiento económico caracterizados por una vulnerabilidad creciente, una desigualdad en aumento y un incremento de la intolerancia y la violencia. Entre esas paradojas pueden mencionarse: a) el crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad y la exclusión; b) aunque los marcos de derechos humanos internacionales se han fortalecido en los últimos decenios, la aplicación y la protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades; c) al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para la cooperación y la solidaridad, hoy se asiste a un incremento de la intolerancia (UNESCO, 2015a, pp. 9-10).

La aspiración al desarrollo sostenible exige que estas paradojas sean reconocidas y se resuelvan, se apuesta a que la educación sea un instrumento útil en tal sentido. Es aquí donde se pone en juego el estrecho nexo que existe entre la educación y el desarrollo, dado que es justamente la educación la que puede contribuir a promover un nuevo modelo de desarrollo que comprenda el crecimiento económico regido por la inclusión, la justicia social, la paz y el respeto por el medio ambiente. Por eso se afirma que “la educación, como instrumento esencial para el desarrollo, se entiende como una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza” (UNESCO, 2014, p. 2). Un modelo de desarrollo semejante supone dejar atrás el utilitarismo y el economicismo imperantes a nivel educativo para integrar las múltiples dimensiones de la existencia humana, entre las que sobresale la emotividad.

De esta manera, al abordar el tema de los objetivos de la educación y el tipo de sociedad a la que se aspira, la UNESCO se pronuncia en consonancia con la propuesta de Nussbaum y con los lineamientos generales del enfoque del desarrollo humano, señalando la necesidad de sobrepasar la visión estrictamente centrada en las funciones económicas de la educación, para sumar el análisis de los factores éticos, sociales, culturales y cívicos. En este sentido se sostiene que la educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también de los valores de respeto de la dignidad humana necesarios para alcanzar la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Por eso se señala que:

La UNESCO reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje [...] cuya finalidad es ayudar a empoderar a las personas [...] Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2014, p. 3).

De modo que, de acuerdo con la posición de la UNESCO, la educación ciudadana debe tener por finalidad fundamental “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza” (UNESCO, 2015a, p. 38). Los valores humanistas que propugna esta mirada y que constituyen los objetivos de la educación son el respeto por la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, el sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida sobre el futuro común. Al ensanchar así su radio de acción, la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible.

A partir de esta concepción se defiende que hay ciertos elementos claves para desarrollar actitudes transformadoras, íntimamente vinculados con las capacidades ciudadanas que Nussbaum alienta a promover para la construcción de una democracia saludable y compasiva, entre ellos el fomento del pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación. Para cubrir dichos elementos se advierte sobre la necesidad de un planteamiento holístico de la educación y el aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

Sobre la base de estas consideraciones se ha elaborado la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, aprobada por la comunidad internacional en septiembre de 2015 durante el septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En ella se proponen 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas, con los que se pretende retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y conseguir lo que estos no lograron. Los objetivos y metas de la agenda 2030 son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: social, ambiental y económica.

El tema de la educación está contemplado en el objetivo de desarrollo sostenible número 4 y apunta a garantizar una educación inclusiva,

equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2015b). Este objetivo y sus metas promueven un modelo de la educación y el aprendizaje que se emparenta con la propuesta de Nussbaum, en tanto se considera que tiene la capacidad de influir en las decisiones de las personas a fin de crear sociedades más inclusivas y justas. De esta manera, se le otorga a la educación un papel preponderante como el principal motor del desarrollo y para el cumplimiento de los otros objetivos. La integración de la educación en la agenda para el desarrollo sostenible se basa en principios heredados de una rica historia de instrumentos y acuerdos internacionales. Dichos principios, inspirados en la visión humanista ya mencionada, establecen que la educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador, esto es, que posibilita el ejercicio de otros derechos.

La idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida es relevante porque supone una concepción amplia que comprende “todo tipo de actividades de aprendizajes llevadas a cabo en la vida con el objetivo de mejorar el conocimiento, las capacidades y las competencias en una perspectiva personal, cívica, social y laboral” (UNESCO, 2017, p. 9). Por otra parte, una educación de calidad se orienta a desarrollar las aptitudes y competencias que permitan a los ciudadanos afrontar los diversos desafíos del mundo contemporáneo, puesto que “insistir en la calidad permite que las competencias básicas [...] propicien la adquisición de otras competencias en materia de reflexión de alto nivel, de creatividad y de resolución de problemas, así como otras aptitudes sociales y afectivas” (UNESCO, 2017, p. 10). De modo que, el objetivo de desarrollo sostenible número 4 encarna la idea de superar una visión reduccionista marcando los lineamientos hacia una educación de la ciudadanía democrática, capaz de un aprendizaje social que propicie la concreción de los cuatro pilares señalados para la educación del siglo XXI a la luz de las demandas actuales y en consonancia con la puesta en marcha de una transformación necesaria orientada a una mayor sostenibilidad.

Tal como surge del análisis realizado, los documentos de la UNESCO se orientan a mostrar que los cambios que se están produciendo a nivel global tienen consecuencias para la educación y denotan la aparición de un contexto mundial de aprendizaje con características propias. Esto requiere no solo prácticas nuevas sino también nuevos puntos de vista desde los cuales comprender la función de la educación en el desarrollo humano y en la promoción del bienestar ciudadano. De esta manera se enfatiza la necesidad de un cambio de rumbo en la educación, un desplazamiento desde una visión utilitaria centrada meramente en el desarrollo del intelecto

hacia una concepción más abarcadora y humanista orientada al desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas.

La propuesta de Nussbaum se encamina hacia la misma dirección, propugnando una concepción del desarrollo y de la educación ciudadana con un marcado perfil humanista, esto es, orientados al respeto de la dignidad, a la justicia social, al florecimiento humano y a la solidaridad en una relación de armonía y consideración hacia el resto de las especies y el medio ambiente.

A modo de cierre provisorio: algunas experiencias para seguir pensando

Como puede suponerse, la pregunta ineludible que queda pendiente es qué estrategias podrían resultar útiles y efectivas para implementar algunas de las ideas analizadas, es decir, para promover las capacidades ciudadanas necesarias para responder a los desafíos del mundo contemporáneo. En este sentido, se propone cerrar provisoriamente esta reflexión presentando tres programas que actualmente se aplican en distintas partes del mundo encaminados a fomentar algunas habilidades que se consideran imprescindibles para el siglo XXI, y que en definitiva responden a la idea de formar ciudadanos críticos, capaces de pensarse como ciudadanos del mundo y de extender su círculo de interés respetando las diferencias y valorando las semejanzas:

a) El Programa de Meditación en Colegios (PROMECO):

El Programa de Meditación en Colegios fue desarrollado por el Servicio de Medicina del Estrés del Hospital Central Municipal de San Isidro en el año 2015, con el objetivo de implementar técnicas de meditación en el nivel inicial y primario como una estrategia para fomentar el control de las emociones, el autoconocimiento, la concentración y las relaciones respetuosas dentro del aula. En 2017 fue presentado en la 12ª Conferencia Mundial de Bioética, Medicina y Derecho a la Salud de la UNESCO realizada en Chipre. También fue incluido en la cátedra de bioética de la UNESCO para el desarrollo de la educación, la ciencia y las organizaciones culturales.

Tras los buenos resultados en las escuelas de San Isidro, este programa se replicó en todo el país a través de una capacitación de docentes a distancia. Actualmente más de 3.000 colegios públicos y privados a lo largo del territorio nacional forman parte del mismo, y también un colegio en Toronto, Canadá.

Los beneficios científicamente comprobados de esta práctica en los colegios se despliegan en dos áreas: a) Cognitiva: se registra un desarrollo y expansión de las capacidades cognitivas, como la concentración, la

memoria, el aprendizaje; y b) Emocional: control y estabilidad emocional, se logra diferir las emociones agudas como la ira, contribuye a la disminución de las reacciones violentas y al fomento de vínculos respetuosos.

Este programa se perfila como una herramienta sumamente útil para promover la buena convivencia, para “aprender a vivir juntos” y hacer frente a las situaciones de violencia que pueden darse en el aula. Los resultados obtenidos hasta el momento son testimonio de ello.

b) El Modelo de Naciones Unidas (MUN):

El Modelo de Naciones Unidas consiste en una simulación del sistema de la Organización de las Naciones Unidas en la que participan estudiantes del nivel secundario y universitario. Los participantes representan a los diplomáticos miembros de la ONU, debiendo capacitarse en temas relativos a la cultura, política interior y exterior, economía y sociedad, para debatir sobre problemas concretos que se discuten realmente en los comités y órganos de la ONU. Esta metodología surgió en el año 1948 en la Universidad de Harvard, y en la actualidad se realiza en más de noventa países. En Argentina comenzó a realizarse hacia mediados de 1990.

El modelo es asumido primordialmente como un espacio de formación integral, se trata de una actividad lúdico-académica con un objetivo pedagógico orientado a la formación ciudadana. Sin dudas se constituye como una herramienta sumamente útil para fomentar la capacidad de ciudadanía mundial, promoviendo emociones cosmopolitas que permitan extender el interés por los demás, imaginar empáticamente la situación de otras personas, poner en cuestión estereotipos y prejuicio arraigados, comprender y respetar las diferencias y tomar conciencia de las semejanzas y de la interdependencia.

c) El Programa Internacional para la Solución de Problemas Futuros (FPSPI):

Este programa fue creado por el Dr. Ellis Paul Torrance en el año 1974, es de carácter multinacional y está orientado a enseñar a los niños a pensar soluciones para los problemas mundiales aplicando el pensamiento crítico, la creatividad y usando la imaginación empática. El programa analiza las tendencias geopolíticas, sociales y tecnológicas actuales y las proyecta de veinte a treinta años en el futuro, a fin de capacitar a los estudiantes para desarrollar soluciones a los desafíos que podrían enfrentar en su adultez.

Para su implementación se organizan competencias ofreciendo algunos componentes competitivos, cada uno de ellos fomenta el pensamiento crítico y creativo de distintas maneras con la intención de ayudar a los

participantes a desarrollar las habilidades necesarias para el siglo XXI. Antes de iniciar el desafío el programa anuncia los temas y brinda una lista de lecturas sugeridas (por ejemplo, el problema de la pérdida y desperdicios de alimentos o el problema del estrés). Los participantes investigan el tema durante uno o dos meses. En la competencia se les proporciona una escena futura, un documento que describe la situación hipotética vinculada con el tema anunciado previamente, y los estudiantes proceden siguiendo seis pasos: 1) identificar desafíos relacionados con el escenario futuro; 2) formular un problema subyacente alcanzable para abordar; 3) producir ideas de solución para resolver el problema subyacente; 4) generar y seleccionar criterios para juzgar el impacto positivo de las soluciones en la escena futura; 5) evaluar ideas de solución; y 6) elaborar un plan de acción basado en la solución de mayor rango.

Los componentes que ofrece el programa abordan la necesidad de resolver problemas dentro del plan de estudios, también se pueden integrar en todas las áreas del currículo. A partir de este trabajo los estudiantes logran aumentar su conciencia global y exploran contenidos relacionados con ciencia, tecnología, política, sociedad, etc. En tanto deben enfocarse en lo que sucede en la actualidad a nivel global (investigación) y lo que puede suceder en el futuro (previsión), se logra un aprendizaje dinámico que permite analizar las problemáticas desde una amplia variedad de perspectivas. De esta forma se promueven fundamentalmente las siguientes habilidades: a) creatividad e innovación; b) pensamiento crítico y resolución de problemas; y c) comunicación y colaboración (trabajo en equipo, aptitud para las relaciones interpersonales).¹

Estas tres propuestas son, en principio, un indicio de lo que puede aportar una concepción amplia de la educación ciudadana anclada en las demandas del mundo actual y centrada en la idea de desarrollo humano. Sin dudas la discusión no se agota en ellas, surgen nuevos interrogantes que requieren análisis más profundos, hay planteos vinculados con sus alcances que quedan pendientes... Lo que se propone es incorporarlas a la reflexión para seguir pensando.

Bibliografía

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

¹ Para consultar las características de este programa véase <http://www.fpspi.org>

- Navarrete Cardona, S. (2015, 15 de diciembre). "Las humanidades deben fomentar el pensamiento crítico: Martha Nussbaum". *El espectador*. Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/humanidades-deben-fomentar-el-pensamiento-critico-marth-articulo-605830>
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- ____ (2005a). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- ____ (2005b). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- ____ (2006). "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education". *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 7, N° 3, pp. 385-395.
- ____ (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- ____ (2011). "Democracy, Education and the Liberal Arts: Two Asian Models". *UC Davis Law Review*, Vol. 44, pp. 735-772. Disponible en <https://lawreview.law.ucdavis.edu/issues/44/3/Keynote%20Address/Nussbaum.pdf>
- ____ (2016). "Educación para el lucro, educación para la libertad". *Nómadas*, N° 44, pp. 13-25. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>
- UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. [Versión digital]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- ____ (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- ____ (2015b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [Versión digital]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- ____ (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.

ISBN 978-987-544-909-1



9 789875 449091