

La escuela  
vuelve a la escuela



# Teorías y prácticas en capacitación

## FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

### Pensar la justicia desde la escuela



Ministerio de Educación



**CePA 25 años**  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Av. Santa Fe 4360, 5° piso.  
Tel. 4772-4028/4039/3768  
internos 114 y 117  
cepa@buenosaires.edu.ar  
www.buenosaires.gob.ar/cepa

Ministerio de Educación



FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

## **Pensar la justicia desde la escuela**

**Colección Teorías y prácticas en capacitación**

ISBN N° 978-987-25366-0-2

Siede, Isabelino

Formación ética y ciudadana: pensar la justicia desde la escuela / Isabelino Siede; coordinado por Victoria Fernández Caso y Adriana Díaz; dirigido por Dafne Vilas. - 1a ed. - Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente - CePA, 2009.

v. 2, 74 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación / Dafne Vilas; 2)

ISBN 978-987-25366-2-6

I. Formación Docente. I. Fernández Caso, Victoria, coord. II. Díaz, Adriana, coord. III. Vilas, Dafne, dir.

IV. Título

CDD 371.1

Ministerio de Educación



**Buenos Aires**  
Gobierno de la Ciudad

JEFE DE GOBIERNO

**Mauricio Macri**

MINISTRO DE EDUCACIÓN

**Mariano Narodowski**

SUBSECRETARIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR  
Y COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

**Ana María Ravaglia**

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICA  
FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

**Andrés Horacio Ibarra**

COORDINADORA GENERAL DE LA ESCUELA  
DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA

**Dafne Vilas**

**CePA 25 años**

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE | CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de los maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso a y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante desde el CePA propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la Colección Teorías y prácticas en capacitación viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

**Dafne Vilas**  
Coordinadora General  
CePA

## Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos –habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse a una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas.

Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban.

Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada **Teorías y prácticas en capacitación**. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en el trabajo pedagógico-didáctico de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes

disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores y docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. **Teorías y prácticas en capacitación** propone pensarlas, dialogar a partir de ellas.

NÚCLEO DE FORMACIÓN

**Currículum, saberes y conocimiento escolar****Coordinación general**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

*Espacios curriculares***Artes** Adriana Vallejos y Hebe Roux.**Ciencias Naturales** Mirta Kauderer.**Ciencias Sociales** Ariel Denkberg y Gisela Andrade.**Educación Corporal** Andrea Parodi.**Educación Sexual** Liliana Maltz.**Educación Tecnológica** Silvina Orta Klein.**Formación Ética y Ciudadana** Gustavo Schujman.**Informática y TIC** Edith Bello y Roxana Uccelli.**Lecturas y escrituras** Silvia Seoane.**Matemática** Alejandro Rossetti y Adriana Castro.**Colección *Teorías y prácticas en capacitación*****Coordinación pedagógica**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso.

**Autor de este material**

Isabelino A. Siede.

**Edición, diseño gráfico y corrección:**

Escuela de Capacitación Docente - CePA

**Índice**

1. Introducción. El Rey Salomón y su decisión justa	9
2. ¿Por qué pensar sobre la justicia?	12
3. Un orden social justo	19
4. Distribuir con justicia	26
5. Nuevas demandas de justicia	39
6. Normas y sanciones	44
7. La justicia como virtud	56
8. Justicia en la escuela	62
9. Para seguir pensando	68
10. Fuentes y bibliografía citada	69

# 1. Introducción

## *El Rey Salomón y su decisión justa*

*“Vinieron por entonces al rey dos prostitutas, y se presentaron ante él. Una de las mujeres dijo: «Óyeme, mi señor. Yo y esta mujer vivíamos en una misma casa, y yo he dado a luz estando ella conmigo en la casa. A los tres días del alumbramiento, también dio a luz esta mujer; estábamos juntas, no había ningún extraño con nosotras en la casa, fuera de nosotras dos. El hijo de esa mujer murió una noche, porque ella se había acostado sobre él. Se levantó ella durante la noche y tomó a mi hijo de mi lado, mientras tu sierva dormía, y lo acostó en su regazo, y a su hijo muerto lo acostó en mi regazo. Cuando me levanté por la mañana para dar de mamar a mi hijo, lo hallé muerto; pero fijándome en él por la mañana vi que no era mi hijo, el que yo había dado a luz». La otra mujer dijo: «No, todo lo contrario, mi hijo es el vivo y tu hijo es el muerto». Pero la otra replicó: «No; tu hijo es el muerto y mi hijo es el vivo». Y discutían delante del rey. Dijo el rey: «Esta dice: ‘Mi hijo es éste, él vive, y tu hijo es el muerto’. Pero la otra dice: ‘No, tu hijo es el muerto, y mi hijo es el vivo’». Dijo el rey: «Traedme una espada». Llevaron una espada ante el rey. Dijo el rey: «Partid en dos al niño vivo y dad una mitad a una y otra a la otra». La mujer de quien era el niño vivo habló al rey, porque sus entrañas se conmovieron por su hijo, y dijo: «Por favor, mi señor, que le den el niño vivo y que no le maten». Pero la otra dijo: «No será ni para mí ni para ti: que lo partan». Respondió el rey: «Entregad a aquella el niño vivo y no le matéis; ella es la madre». Todo Israel oyó el juicio que hizo el rey y reverenciaron al rey, pues vieron que había en él una sabiduría divina para hacer justicia.” (Libro Reyes I° 3:16-28)*

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. La figura de Salomón como “rey justo” es una de las referencias ineludibles de la tradición occidental, ejemplificada en la escena más famosa de su reinado: la



*El juicio de Salomón (Nicolás Poussin, 1649).*

asignación de un niño a una de las mujeres que se presentaban como madres de la criatura. ¿Cómo decidir quién tiene razón, cuando ambas personas argumentan razones legítimas? ¿Cómo arribar a la certeza de que la solución es justa? La respuesta del sabio rey fue una picardía psicológica, un ardid para incitar a cada una a expresar sus verdaderos sentimientos. Pero, ¿habría sido justo el desenlace si ambas hubieran aceptado la primera decisión? Partir al niño en dos partes y su muerte consecuente no parece un final feliz y, por cierto, sólo la segunda decisión, en reemplazo de la primera, arriba a un desenlace que nos resulta satisfactorio.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando dos personas reclaman un mismo beneficio y ambas argumentan honestamente? ¿Pueden tener razón ambos pero que resulte imposible satisfacer las dos demandas al mismo tiempo? ¿Cómo distribuir con sabiduría cuando lo que hay para repartir no alcanza para todos? En definitiva, la pregunta por la justicia expresa la búsqueda de criterios para organizar una sociedad justa o, al menos, lo más justa posible.

Asimismo, la escena bíblica nos muestra también la relación entre justicia y virtud personal: en la inquina de aquella que quiere privar a otra de lo que ella misma ha perdido, en la generosidad de quien cede su derecho en beneficio de un niño que no puede defenderse y en la astucia del magistrado que manifiesta una decisión ficticia antes de enunciar el veredicto final. ¿Qué es una persona justa? ¿Se puede ser justo en el contexto de una sociedad que no lo es?

No se trata de cuestiones que tengan respuestas acabadas ni registren consensos unánimes, sino, por el contrario, son temas que invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos sociales que circulan por diferentes medios. En tiempos de

cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos del presente.

En este material ofrecemos casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales y consignas de trabajo para los espacios de capacitación, como así también algunas sugerencias para el abordaje de la justicia en el trabajo con estudiantes de diferentes niveles. El cuadernillo propone un recorrido por diferentes aspectos de la noción de justicia, con una secuenciación recomendada pero no rígida, ya que se puede alterar en la medida de las necesidades formuladas por el grupo o el capacitador. Cada apartado se inicia con un ejercicio de problematización, a partir de un texto, una película, una noticia, etc. Luego se ofrece una selección de textos de autores clásicos y recientes, para favorecer la ampliación de los puntos de vista sobre el problema a partir de preguntas para pensar con los colegas. Finalmente, se ofrecen algunos ejemplos para el trabajo con estudiantes, sin especificar una edad determinada, considerando que cada docente podrá evaluar la pertinencia del material y la adecuación de las consignas.

## 2. ¿Por qué pensar sobre la justicia?

### DISPARADOR CINE

#### El señor de las moscas

*Lord of the Flies* (tal es el título original en inglés) es la primera y más célebre novela de William Golding. Fue publicada en 1954 y es considerada un clásico de la literatura inglesa de posguerra. Habitualmente se la caracteriza como una novela “distópica”. Si las “utopías” muestran mundos ideales y bellos, las “distopías” nos remiten a los costados más oscuros del ser humano y describen sociedades atravesadas por violencias, exclusiones e injusticias.

En este caso, se narra la historia de un grupo de niños ingleses que, tras un accidente aéreo, se ven abandonados en una isla desierta de adultos y deben luchar por sobrevivir y buscar una salida. La descripción de paisajes paradisíacos contrasta con las escenas de lo que los niños son capaces de hacer en esas circunstancias. Golding remite a temas clásicos de la naturaleza humana a través de signos y símbolos alegóricos, abordando temas sociales fundamentales como la autoridad, las normas y valores morales, la disputa por el poder, la justicia o los sentimientos de culpa.



#### Versiones cinematográficas:

**Lord of the Flies**  
 (“El señor de las moscas”) (1963)  
 DIRECCIÓN: Peter Brook.  
 INTÉRPRETES: James Aubrey, Tom Chapin, Hugh Edwards, Roger Elwin, entre otros.

**Lord of the Flies**  
 (“El señor de las moscas”) (1990)  
 DIRECCIÓN: Harry Hook.  
 INTÉRPRETES: Balthazar Getty, Chris Furrh, Danuel Pipoly, Andrew Taft, entre otros.

Tanto la novela original como la respetuosa y enriquecedora versión de Peter Brook de *El señor de las moscas*, pueden ser leídas como el intento de conformar un orden social, una autoridad legítima, un sistema de normas. Pero esos elementos resultan todos ellos constantemente amenazados por el desorden, lo irracional, la violencia. El relato admite diferentes lecturas y sugiere numerosos problemas para pensar. Algunos de ellos nos conducen hacia la justicia. La historia de estos niños nos remonta a una hipotética situación de fundación de un nuevo orden social. ¿Cómo organizar la convivencia allí donde las normas y costumbres de origen no están presentes? ¿Tiene sentido darles continuidad a las reglas preexistentes? Si se establecen otras nuevas, ¿qué mecanismos garantizan la legitimidad de las regulaciones? Si se establece una ley injusta, en cuya sanción hemos participado a través de nuestro desacuerdo, ¿estamos obligados a cumplirla?

Detengámonos en una escena. Las situaciones suscitadas por el miedo a la fiera entre los más pequeños requieren que se tomen decisiones para calmar el temor y proteger a los asustados. Ralph convoca a una asamblea e indaga, por medio de una votación, quiénes tienen miedo a los fantasmas. Jack interrumpe a Piggy, quien intentaba expresar su punto de vista acerca de los miedos y las responsabilidades, haciendo caso omiso de la regla que indica que quien tiene la caracola es quien tiene permiso para hablar. Cuando Ralph le recuerda a Jack que está quebrantando una regla consensuada, se produce el siguiente intercambio:

—¡Las reglas! —gritó Ralph— ¡Estás rompiendo las reglas!

—¿Y qué importa?

Ralph apeló a su propio buen juicio.

—¡Las reglas son lo único que tenemos!

Jack le rebatía a gritos.

—¡Al cuerno las reglas! ¡Somos fuertes..., cazamos! ¡Si hay una fiera, iremos por ella! ¡La cercaremos, y con un golpe, y otro, y otro...! (Golding; 1993: 109)

En función de este texto, podemos pensar: ¿qué representa para cada uno de los personajes la caracola? ¿Cómo podría representarse el poder en el caso de Ralph? ¿Y en el caso de Jack? ¿Qué quiere decir Ralph cuando exclama “Las reglas son lo único que tenemos”? ¿Cuál es el sentido de las reglas?

En definitiva, pensar las reglas de la sociedad o de una comunidad determinada, nos conduce a pensar el sentido de las leyes y la justicia como atributo posible, pero no necesario, de un orden social.



## Textos/pretextos para pensar

### Juan Baltasar Maziel: la justicia del súbdito

“Los soberanos pueden equivocarse y son capaces de hacer leyes injustas y expedir órdenes contrarias a la justicia que los rige. [...] Pero esto no implica dejar de cumplir una ley, porque la fuerza de una orden o ley del soberano legislador no consiste en la justicia, sino en la autoridad del que manda. [...] Por consiguiente, la falibilidad del príncipe, que es propia de su humana condición, no deroga la autoridad de su supremo poder ni sustrae al vasallo de la obediencia que le debe. No debo obrar como hombre que juzga, sino como súbdito que no examina ni debe examinar, y que por consiguiente no duda ni debe dudar de la justicia de lo que hace. Es preferible al nuestro el juicio del soberano que recibe con más abundancia las luces del cielo para el régimen de los pueblos que la providencia le ha encomendado.” (Maziel, 1727-1788, citado por Terán; 2008: 20)

### David Hume: la justicia es artificial

“Ya he observado que la justicia se origina en las convenciones humanas, que éstas intentan y remediar algunos inconvenientes que proceden de la coincidencia de ciertas *calidades* de la mente humana con la *situación* de los objetos externos. Las cualidades de la mente son el *egoísmo* y la *generosidad limitada* y la situación de los objetos externos es su *fácil sustitución*, unida a su *escasez* en comparación con las necesidades y deseos de los hombres. Pero por muy perplejos que se hayan encontrado los filósofos en esas especulaciones, los poetas han tenido una guía más infalible en cierto gusto o instinto común, que en la mayoría de los razonamientos va más allá que cualquier arte o filosofía de que tengamos hasta ahora conocimiento. Ellos percibieron fácilmente que si todo hombre tuviese una tierna consideración por los demás o si la naturaleza satisficiera abundantemente todas nuestras necesidades y deseos, el celo por los intereses que la justicia supone no tendría razón de ser, ni habría razón para esas distinciones y límites en la propiedad y las posesiones que es costumbre actualmente establecer entre los hombres. Aumentad en medida suficiente la benevolencia de los hombres o la liberalidad de la naturaleza y haréis inútil la justicia al reemplazarla con virtudes más nobles y ventajas más valiosas. El egoísmo de los hombres es estimulado por las pocas posesiones que tenemos en proporción a nuestras necesidades y es para refrenar ese egoísmo que los hombres se han visto obligados a separarse de la comunidad y a distinguir entre sus propios bienes y los de los demás”. (Hume; 2000: 62-63)



### Condiciones para que la justicia sea necesaria

“Supongamos que la naturaleza humana haya concedido a la raza humana una tan profunda *abundancia* de todos los bienes *externos* que, sin incertidumbre, sin cuidado ni diligencia, por nuestra parte, cada individuo se halle provisto con cuanto puedan desear sus más voraces apetitos o su más exuberante imaginación. Supondremos que su belleza natural sobrepasa todos los embellecimientos adquiridos; que la perpetua benignidad de las estaciones torna inútil toda ropa o cobertura; que las hierbas crudas le proporcionan el más delicioso alimento y la clara fuente la más rica bebida. No precisa de ocupación laboriosa: ni labranza ni navegación. Sus únicos trabajos son la música, la poesía, la contemplación; la conversación, la alegría, la amistad, sus únicos solaces.

Parece evidente que, en un estado tan feliz, todas las virtudes sociales florecerían y se decuplicarían; pero no se habría soñado nunca en la cauta y celosa virtud de la justicia. ¿Para qué repartir los bienes allí donde todos tienen más que suficiente? ¿Por qué hacer nacer la propiedad donde no es posible la injuria? ¿Para qué llamar *mío* a este objeto, si, cuando alguien lo toma, no necesito más que alargar la mano para poseer algo igualmente valioso? En este caso, siendo la justicia totalmente inútil, no sería sino una vacía ceremonia y nunca podría tener sitio en el catálogo de las virtudes. [...]

Por otra parte, supóngase que, aunque las necesidades de la raza humana sigan siendo las mismas que al presente, la mente se amplíe tanto y esté tan llena de amistad y generosidad que todo hombre tenga la máxima consideración para con todos los demás y no dé más importancia a sus propios intereses que a los de sus prójimos; es evidente que, en este caso, el uso de la justicia sería suspendido ante una tan grande benevolencia, y no se pensaría nunca en divisiones y límites de la propiedad y obligación. ¿Por qué habría yo de ligarme a otro por contrato o promesa para que me hiciera un buen oficio, sabiendo que él está dispuesto con la más fuerte inclinación a buscar mi felicidad y a realizar espontáneamente el servicio deseado, salvo que fuera él a recibir un perjuicio más fuerte que el beneficio resultante para mí? El sabe que, en tal caso, y por mi innata humanidad y amistad, yo sería el primero en oponerme a su imprudente generosidad. ¿Para qué alzar mojones entre el campo de mi vecino y el mío, cuando mi corazón no ha hecho división alguna entre nuestros intereses, sino que participa de todas sus alegrías y tristezas con la misma fuerza y vivacidad que si fueran mías? Todo hombre, en esta hipótesis, al ser un segundo yo de los demás, confiaría todos sus intereses a la discreción de todos los demás humanos; sin celos ni particiones ni divisiones. [...]

Supóngase que una sociedad cae en una carencia tal de recursos comunes que la máxima frugalidad e industria no pueden evitar que perezcan muchos y que todos padezcan extrema miseria; creo que se admitiría fácilmente que las leyes estrictas de la justicia son suspendidas ante una emergencia tan agobiante, y dan lugar a los más fuertes motivos de necesidad y autoconservación. ¿Es un crimen, después de un naufragio, el echar mano de cualquier medio o instrumento de salvación que pueda uno asir, sin tener en cuenta anteriores limitaciones de propiedad? O, si una ciudad sitiada estuviera

perciendo de hambre ¿es imaginable que vieran sus hombres algún medio ante ellos para mantenerse, y perdieran sus vidas por una escrupulosa consideración de lo que en otras situaciones habrían sido las reglas de equidad y justicia? El uso y tendencia de esa virtud es procurar felicidad y seguridad, conservando el orden de la sociedad; pero allí donde la sociedad está a punto de perecer por una necesidad extrema, de la violencia y de la injusticia no pueden venir un mal mayor; y cada hombre queda entonces autorizado para proveer para sí por todos los medios que le dicte la prudencia o le permita la humanidad. La comunidad, aun en las necesidades menos urgentes, abre los graneros sin consentimiento de sus propietarios, suponiendo justamente que la autoridad de la magistratura puede llegar hasta eso sin contradicción con la equidad; pero si hubiera un número de hombres reunidos, sin los lazos de la ley ni de la jurisdicción civil, ¿sería considerado como criminal o injurioso un reparto igualitario de pan en una crisis de hambre, aunque fuera hecho por la fuerza y aun por la violencia? [...]

Del mismo modo, supongamos que el destino de un hombre virtuoso le hiciera caer en una sociedad de rufianes, alejado de la protección de las leyes y del gobierno: ¿qué conducta debe adoptar en esa lamentable situación? Ve que prevalece una frenética rapacidad, la mayor indiferencia por la equidad y desprecio por el orden, una estúpida ceguera respecto a las consecuencias futuras, que han de llevar, de modo inmediato, a la más trágica conclusión y debe terminar con la destrucción de la mayoría y, para el resto, con la disolución total de la sociedad. No tiene entretanto otro expediente sino armarse, pertenezca a quien perteneciera la espada o el broquel que coja; hacer provisión de todos los medios de defensa y de seguridad; y, como ya no tiene utilidad ni para su seguridad ni para la de los otros, su propio concepto de justicia, sólo debe consultar los dictados de su autoconservación, sin tener en cuenta los que ya no merecen su cuidado ni su atención. [...]

Así pues, las reglas de la equidad y de la justicia dependen por completo del estado y condición particulares en que los hombres están situados, y deben su origen y existencia a la utilidad que resulta para el público de su observación estricta y regular.

### Para reflexionar entre colegas

- Para Maziel, la obediencia a la ley es más importante que la justicia de la ley, ya que se basa en la autoridad del soberano. ¿Están de acuerdo con esa idea? ¿Qué argumentos servirían para refutarla?
- Maziel escribió este texto antes de la Revolución de Mayo de 1810 y habla de los súbditos. ¿Qué diferencias cualitativas hay entre esta obediencia y lo que se espera de un ciudadano en un orden democrático?

- Según Hume, la justicia es una virtud artificial, es decir, generada por convención entre los hombres, a partir de reconocer que viven en condiciones particulares. Si variaran esas condiciones, la justicia sería innecesaria o improcedente. ¿Qué opinan de los argumentos que presenta para sustentar esa idea? Planteen ejemplos de sociedades donde la justicia se haría innecesaria o improcedente.
- ¿Qué relación encuentran entre los textos ofrecidos en este apartado y el caso que narra *El señor de las moscas*? ¿En qué medida lo que ocurre en esa sociedad de niños permite pensar algunos aspectos de la justicia en la sociedad actual?

### Ideas para el trabajo con estudiantes

- *El señor de las moscas* es un buen recurso para trabajar con estudiantes, al menos desde los once o doce años. Conviene orientar la deliberación hacia las alternativas que tenía el grupo de niños para organizarse en esas circunstancias y tratar de considerar qué decisiones les habrían permitido satisfacer mejor sus necesidades y sobrellevar de modo más adecuado la convivencia por un tiempo no determinado.
- Otro buen recurso literario es *Rebelión en la granja*, la novela de George Orwell acerca de un grupo de animales que expulsan a los humanos de su granja y crean un sistema de gobierno propio, con expectativa de que sea más justo que el anterior. Por diferentes motivos, la autoorganización de los animales acaba convirtiéndose en una tiranía brutal, más despiadada e injusta que la anterior. El carácter satírico y la personificación de animales puede confundir al error de considerar este un texto infantil, cuando presenta de modo sutil algunos aspectos complejos de los procesos revolucionarios<sup>1</sup>. Tras leer la obra, algunos fragmentos permiten detenerse a pensar la justicia:

<sup>1</sup> Básicamente, la intención de Orwell es denunciar el desvío de la Revolución Rusa durante el estalinismo.

### Los siete mandamientos

1. Todo lo que camina sobre dos pies es un enemigo.
2. Todo lo que camina sobre cuatro patas, o tenga alas, es un amigo.
3. Ningún animal usará ropa.
4. Ningún animal dormirá en una cama.
5. Ningún animal beberá alcohol.
6. Ningún animal matará a otro animal.
7. Todos los animales son iguales.

(Orwell; 1952: 34-35)



Este listado expresa la ley que se dieron los animales a sí mismos tras tomar el poder en la granja. ¿Cuáles de estos mandamientos expresan rechazo por el orden anterior? ¿Cuáles expresan principios generales? ¿Cuáles expresan garantías para cada miembro de la comunidad? ¿Cuáles podrían resultar inocuos o inútiles? Justifiquen y discutan sus respuestas.

“Días después, cuando ya había desaparecido el terror producido por las ejecuciones, algunos animales recordaron –o creyeron recordar– que el Sexto Mandamiento decretaba: Ningún animal matará a otro animal. Y aunque nadie quiso mencionarlo al alcance de los cerdos o de los perros, existía la sensación de que las matanzas que habían tenido lugar no concordaban con esto. Clover pidió a Benjamín que le leyera el Sexto Mandamiento, y cuando Benjamín, como de costumbre, dijo que se negaba a entrometerse en estos asuntos ella trajo a Muriel. Muriel le leyó el Mandamiento. Decía así: Ningún animal matará a otro animal ‘sin motivo’. Por una razón u otra, las últimas dos palabras se les habían ido de la memoria a los animales. Pero comprobaron ahora que el mandamiento no fue violado; porque, evidentemente, hubo buen motivo para matar a los traidores que se aliaron con Snowball!” (Orwell; 1952: 105).

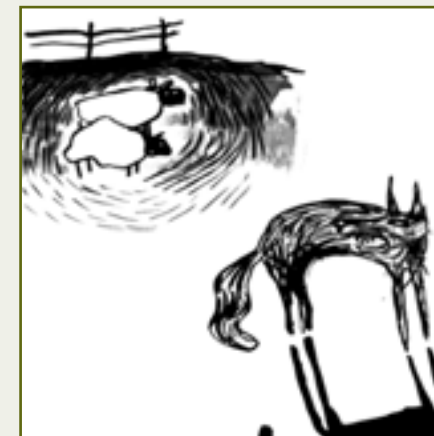
Este fragmento refleja la situación de la granja un tiempo después de la rebelión. ¿Por qué los animales dudarían en leer o no los mandamientos escritos? ¿Por qué lo que estaba escrito no era lo mismo que recordaban? A partir de esto, ¿qué relación encuentran entre justicia y legalidad?

## 3. Un orden social justo

### DISPARADOR FÁBULA

#### Las ovejas y el perro

“Cansadas las Ovejas de un rebaño de presenciar ciertas injusticias, dirigieron a su Pastor el siguiente capítulo de cargos: —Nosotras te proporcionamos lana cada primavera, te entregamos nuestros corderillos, te damos leche y hasta nuestra propia existencia, en pago de lo cual tú sólo nos das hierba que espontáneamente crece en los valles. En cambio, ese Perro que carece de lanas, cuyos perrillos no se comen, y que se pasa la vida en la molicie, disfruta de tu amor, como de tus propios manjares y siempre está oyendo alabanzas tuyas. ¿Es esto justo?



El Perro, que había estado escuchando toda la arenga, gritó entonces: —¡Callad, estúpidas! Si yo no vigilase el rebaño noche y día contra ladrones y lobos, ¿tendríais lana, corderos y leche? Vosotras sois el pueblo trabajador: yo soy la fuerza pública.

Cada uno debe conformarse con la misión que le ha sido encomendada en este mundo”

(atribuida a Esopo. Citada en Repollés; 2000: 132).

La justicia es una característica posible, mas no siempre existente, del orden social. Cada configuración social, en determinado tiempo y condiciones, establece asignaciones de tareas, de rangos, de beneficios. Asimismo, los discursos hegemónicos de cada orden social plantean la justicia y la legitimidad de dichas asignaciones, aunque en toda cultura hay voces disonantes, tensiones y objeciones, que tienden a modificar o reemplazar el orden instituido. En la fábula se expresa una queja que es

silenciada al grito de “¡estúpidas!”), dando lugar a una justificación de la situación presente. La moraleja manifiesta el carácter conservador de la fábula, al naturalizar la encomienda de “misiones” para cada sector. Ahora bien, ¿cómo caracterizar un orden social justo? ¿Qué argumentos dan legitimidad a los rasgos de un orden social frente a sus alternativas? ¿Cómo podemos garantizar que las normas sean justas y válidas? Parece más sencillo denostar un sistema de asignaciones o cuestionar un orden que proponer y justificar otro para reemplazarlo.

## Textos/pretextos para pensar

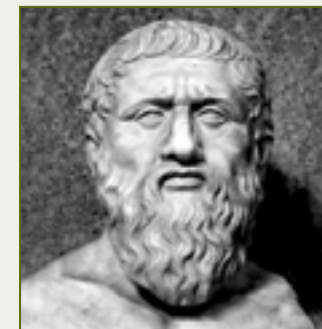
### José Ferrater Mora: Justicia y orden

“Muchos griegos, incluyendo los grandes trágicos y algunos filósofos presocráticos, consideraron la justicia en un sentido muy general: algo es justo cuando su existencia no interfiere con el orden al cual pertenece. En este sentido, la justicia es muy similar al orden o a la medida. El que cada cosa ocupe su lugar en el universo es justo. Cuando no ocurre así, cuando una cosa usurpa el lugar de otra, cuando no se confina a ser lo que es, cuando hay alguna demasía o exceso [...], se produce una injusticia. Se cumple la justicia sólo cuando se restaura el orden originario, cuando se corrige, y castiga, la desmesura. Puede llamarse «cósmica» a esta concepción de la justicia. Toda realidad, incluyendo los seres humanos, debe ser regida por la justicia. Ésta puede considerarse como una ley universal (que con frecuencia era personalizada). Dicha ley mantiene o, cuando menos, expresa el orden y medida del cosmos entero, y por ella se restablece tal orden o medida tan pronto como se ha alterado. Pronto se destacaron los aspectos sociales de la justicia. Una versión cruda de la concepción cósmica aplicada a los seres humanos es ésta: dado un orden social aceptado, cualquier alteración del mismo es injusta. Una versión menos cruda es: cuando hay un intercambio de bienes de cualquier especie entre dos o más miembros de una sociedad, se considera que hay justicia sólo cuando no se le desposee a nadie de lo que le es debido, cuando hay equilibrio en el intercambio. Si hay desequilibrio y, por tanto, injusticia, tiene entonces que haber una compensación, llamada redundantemente «compensación justa». En este sentido se llegó a considerar que es justo vengarse por un daño infligido y que tiene que haber igualdad de daños: «ojo por ojo y diente por diente».” (Ferrater Mora; 1999: 1979-1980)



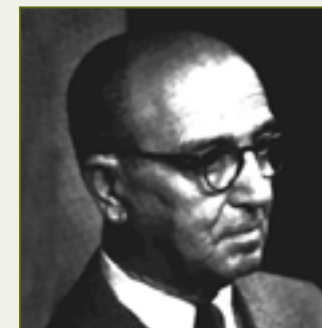
### Calicles: la ley del más fuerte

“[...] Se dice, apoyándose en la ley, que procurar poseer más que la mayoría es injusto y feo, y a eso dan el nombre de injusticia. Pero, a mi entender, la misma naturaleza demuestra que es justo que el que vale más tenga más que su inferior, y el más capaz que el más incapaz. Y manifiesta que esto es así el hecho de que en un sinnúmero de casos, tanto en los animales como en el conjunto de hombres que integran una ciudad cualquiera y en las razas humanas, haya quedado discernido lo justo como la autoridad del fuerte sobre el débil, la mayor posesión de bienes de aquél frente a la menor de éste. Porque ¿en qué justicia se apoyaba Jerjes cuando dirigió sus ejércitos contra Grecia, o su padre cuando marchó contra los escitas? Y son innumerables los casos semejantes que podrían citarse. A mi entender, ellos obran así de acuerdo con la naturaleza de lo justo y, por Zeus, de acuerdo con una ley al menos, la ley de la naturaleza, aunque sin duda no con arreglo a aquella ley que nosotros establecemos en nuestro deseo de modelar a quienes son los mejores y los más fuertes de nosotros, a los cuales cogemos cuando son aún pequeños, cual si de leones se tratase, y no hacernos sino encantarlos y hechizarlos cuando, para esclavizarlos, decimos que todos debemos tener lo mismo y que ahí radica lo bello y lo justo. Pero bien sé que cuando surge un hombre de natural poderoso, de una sacudida derriba todo eso, lo hace pedazos, lo esquiva y, tras pisotear nuestras trampas, nuestras mentiras, nuestros conjuros y todas las leyes contrarias a la naturaleza, se levanta y aparece como señor nuestro el que era esclavo, y es entonces cuando resplandece la justicia de la naturaleza”. (Platón; 1980: 103-104)



### Hans Kelsen: dar a cada uno lo suyo no es suficiente

“Se atribuye a uno de los siete sabios de Grecia la conocida frase que sostiene que la justicia significa dar a cada cual lo suyo. Esta fórmula ha sido aceptada por notables pensadores y especialmente por filósofos del derecho. No resulta difícil demostrar que se trata de una fórmula completamente hueca. El interrogante fundamental ‘¿qué puede considerarse cada cual como «suyo» realmente?’ queda sin respuesta. Por ello, el principio ‘a cada cual lo suyo’ es aplicable únicamente cuando se presume que dicha cuestión ya ha sido resuelta. Sin embargo, sólo puede estarlo

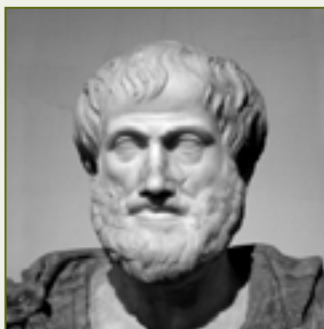




mediante un orden social que la costumbre o un legislador hayan establecido como moral positiva u orden jurídico. En consecuencia, la fórmula ‘a cada cual lo suyo’ puede servir como justificación de cualquier orden social, sea capitalista o socialista, democrático o aristocrático. En todos ellos se da a cada cual lo suyo, sólo que ‘lo suyo’ difiere en cada uno de los casos. El que esta fórmula pueda defender cualquier orden social por ser justo –y lo es en tanto esté de acuerdo con la fórmula ‘a cada cual lo suyo’– explica el que haya tenido una tan general aceptación y demuestra a la vez que es una definición de justicia totalmente insuficiente, ya que ésta debe fijar un valor absoluto que no puede asimilarse a los valores relativos que una moral positiva o un orden jurídico garantizan”. (Kelsen; 1987: 67-68)

### Aristóteles: clases de justicia

“De la justicia particular y de lo justo según ella, una forma tiene lugar en las distribuciones de honores o de riquezas o de otras cosas que puedan repartirse entre los miembros de la república, en las cuales puede haber desigualdad e igualdad entre uno y otro. La otra forma desempeña una función correctiva en las transacciones o conmutaciones privadas. De ésta, a su vez, hay dos partes, como quiera que de las transacciones privadas unas son voluntarias y otras involuntarias. Voluntarias son, por ejemplo, la venta, la compra, el préstamo de consumo, la fianza, el comodato, el depósito, el salario. Llámense voluntarias porque el principio de semejantes relaciones es voluntario. De las involuntarias, unas son clandestinas, como el hurto, el adulterio, el envenenamiento, la alcahuetería, la corrupción del esclavo, el asesinato por alevosía, el falso testimonio. Otras son violentas, como la sevicia, el secuestro, el homicidio, el robo con violencia, la mutilación, la difamación, el ultraje”. (Aristóteles; 1994: 60-61)



### Jürgen Habermas: la norma válida

[Principio U:] “Cada norma válida habrá de satisfacer la condición de que las consecuencias y los efectos secundarios que se siguen de su acatamiento general para la satisfacción de los intereses de cada persona [presumiblemente], puedan resultar aceptados por todos los afectados (así como preferidos a los efectos de las posibilidades sustitutivas de regulación).”

[... Fundamento D:] “Una norma puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida”. (Habermas; 1985: 85-86)



### Para reflexionar entre colegas

- ¿Qué relación establecen entre la fábula de las ovejas y el perro y la noción de “justicia cósmica” que describe Ferrater Mora? ¿Con qué sectores de la sociedad actual podría relacionarse cada personaje de la fábula (ovejas, perro, pastor)? Ensayen respuestas posibles de las ovejas al discurso del perro.
- ¿Qué relación encuentran entre la fábula y la “justicia de la naturaleza” o la “autoridad del fuerte sobre el débil” que propone Calicles? Él ensaya una justificación histórica, que identifica lo actual con lo natural. ¿Puede la historia justificar la legitimidad de un orden social? ¿En qué discusiones de la vida cotidiana se utilizan argumentos como éste? Ensayen una réplica posible al discurso de Calicles.
- ¿Qué opinan ustedes de la identificación entre la noción de justicia y “dar a cada uno lo suyo”? ¿Por qué Kelsen considera que esa frase puede legitimar cualquier orden social injusto?
- Aristóteles distingue tres tipos o formas de justicia, que habitualmente se conocen como distributiva, conmutativa y correctiva. ¿Qué instituciones se ocupan de cada una de ellas en la sociedad actual? ¿Cómo se relacionan entre sí estos tipos de justicia?
- Habermas ofrece dos principios para determinar la validez de las normas. Analicen alguna norma legal, social o escolar según ambos principios y discutan si éstos son una herramienta adecuada para revisar su validez. Según su opinión, ¿servirían estos principios para complementar la noción de justicia que Kelsen considera “hueca”?

### Ideas para el trabajo con estudiantes

- Como muchas fábulas tradicionales, la de las ovejas y el perro presenta un ejemplo que puede utilizarse para el trabajo con estudiantes de nivel primario. La principal condición didáctica para su uso es que se desmenuce el mandato moral de su moraleja y se promueva una reflexión crítica de sus fundamentos. En este caso, los alumnos podrían escribir cartas al perro o al pastor, ofreciendo argumentos contrarios a la conclusión de la fábula.

- El tango “Cambalache” (Letra y música: Enrique Santos Discépolo) expresa la disconformidad con un orden social considerado injusto y cierta reminiscencia de un orden anterior que ha entrado en crisis. Para estudiantes mayores, es una buena herramienta para analizar los tipos de justicia que propone Aristóteles y discutir el tono melancólico de algunos discursos sociales sobre un presente degradado:

*Que el mundo fue y será una porquería  
ya lo sé...*

*(¡En el quinientos seis  
y en el dos mil también!).*

*Que siempre ha habido chorros,  
maquiavelos y estafaos,  
contentos y amargaos,  
valores y dublé...*

*Pero que el siglo veinte  
es un despliegue  
de maldá insolente,  
ya no hay quien lo niegue.*

*Vivimos revolcaos  
en un merengue  
y en un mismo lodo  
todos manoseaos...*

*¡Hoy resulta que es lo mismo  
ser derecho que traidor!...*

*¡Ignorante, sabio o chorro,  
generoso o estafador!*

*¡Todo es igual!*

*¡Nada es mejor!*

*¡Lo mismo un burro  
que un gran profesor!*

*No hay aplazaos  
ni escalafón,*

*los inmorales*

*nos han igualao.*

*Si uno vive en la impostura  
y otro roba en su ambición,*

*¡da lo mismo que sea cura,  
colchonero, rey de bastos,*

*caradura o polizón!...*

*¡Qué falta de respeto, qué atropello  
a la razón!*

*¡Cualquiera es un señor!*

*¡Cualquiera es un ladrón!*

*Mezclao con Stavisky va Don Bosco  
y “La Mignón”,*

*Don Chicho y Napoleón,*

*Carnera y San Martín...*

*Igual que en la vidriera irrespetuosa  
de los cambalaches*

*se ha mezclao la vida,*

*y herida por un sable sin remaches*

*ves llorar la Biblia*

*contra un calefón...*

*¡Siglo veinte, cambalache  
problemático y febril!...*

*El que no llora no mama  
y el que no afana es un gil!*

*¡Dale nomás!*

*¡Dale que va!*

*¡Que allá en el horno  
nos vamo a encontrar!*

*¡No pienses más,*

*sentate a un lao,*

*que a nadie importa*

*si naciste honrao!*

*Es lo mismo el que labura*

*noche y día como un buey,*

*que el que vive de los otros,*

*que el que mata, que el que cura*

*o está fuera de la ley...*

- Este tango expresa diferentes sentimientos. ¿Cómo los caracterizarían? ¿Por qué creen que alguien puede mirar el mundo desde esta perspectiva? ¿En qué medida acuerdan o desacuerdan con las expresiones del autor?

- ¿Qué fragmentos del tango se vinculan directamente con la noción de “justicia”? Identifiquenlos y analicen qué concepción de la misma se expresa en ellos.

- Según el tango, ¿qué actitud habría que tomar ante las injusticias del mundo? Expresen su propia opinión en una carta dirigida a Enrique Santos Discépolo. Teniendo en cuenta que el tango es de 1934, incluyan en sus cartas referencias a la historia argentina y mundial de las décadas siguientes. Otra alternativa es escribir un nuevo tango o canción llamado “Siglo XXI”, con sus opiniones sobre la situación actual del mundo.

## 4. Distribuir con justicia

### DISPARADOR NOTICIAS DEL PERIÓDICO

Choque entre pobladores de la villa 20 y policías

#### Tensión en Lugano por una masiva usurpación

Tomaron viviendas ya adjudicadas y fueron desalojados



Un grupo de personas destruyó autos particulares y ventanas del predio del Instituto de la Vivienda. Foto: DyN.

Un centenar de pobladores de la villa 20, en Lugano, tomaron viviendas de un complejo habitacional que fue construido en ese barrio por el Instituto de la Vivienda de la Ciudad (IVC) para los habitantes de las villas 1.11.14, de la 31 y de Soldati. En horas de la madrugada de ayer, los manifestantes se concentraron en la puerta del predio del Parque Victoria, en la calle Fernández de la Cruz y Pola, para exigir la entrega de esas viviendas a ellos y no a “personas ajenas al barrio”.

Los vecinos, en su mayoría mujeres con niños pequeños, al querer ingresar en el predio fueron reprimidos por más de 50 efectivos de la comisaría 52ª de Lugano. No obstante, los que pudieron ingresar causaron destrozos en algunas viviendas y quemaron gomas sobre la calle Fernández de la Cruz, que quedó parcialmente cortada hasta el mediodía. Además, como la entrada del complejo habitacional da a las vías del Premetro, su servicio fue cancelado hasta horas de la tarde.

La revuelta originada en la madrugada duró un par de horas y, como resultado, hubo un policía herido y cinco personas demoradas en la comisaría 52ª, que fueron liberadas por la tarde. Después del mediodía, la situación estaba controlada, con sólo unos 50 vecinos reunidos en la puerta del predio y más de 100 integrantes de la Guardia de Infantería. Fuentes del IVC afirmaron a LA NACIÓN que los departamentos se estaban entregando a sus legítimos dueños por decisión de la Justicia cuando los pobladores de la villa 20 comenzaron a llegar al predio. De las 128 viviendas, 67 ya están adjudicadas. Cada una cuesta entre \$ 100.000 y 120.000, y el gobierno porteño les cobra a los adjudicatarios una cuota promedio de \$ 260. “No queremos que estas casas sean ocupadas por gente de otras villas, nosotros tenemos prioridad, yo vivo con mis dos hijos y tres sobrinos en una casilla de material de dos ambientes”, dijo a LA NACIÓN Ivana Morales, de 24 años, una de las mujeres que intentó ocupar viviendas del IVC.

#### “Peligrosas”

Los habitantes de la villa 20 consultados por LA NACIÓN se oponen a que se muden a la zona personas de Villa Soldati y de la villa 1.11.14 porque dicen que son peligrosas. “Sobre que tenemos una gran delincuencia acá adentro, nos traen otros villeros”, dijo Beatriz Solís, de 59 años.

No obstante, no todos los habitantes de la villa 20 estaban de acuerdo con la usurpación de las viviendas. “Los que reclaman ya tienen casas en la villa. La mía tiene goteras y no por eso quiero robarle el hogar a otro”, dijo Ramona Maquira, de 69 años, que trabaja en la junta vecinal y con otras personas se encontraba en la puerta del predio para evitar que la gente ingresara.

Pero para muchos de los que viven en la villa 20, la junta vecinal es muy polémica. Su presidente es Marcelo Changalaj y muchos denunciaron que entrega cajas de alimentos “por favores y votos”.

La villa 20 se encuentra a unos 200 metros del complejo Lugano I y II, sobre la avenida Fernández de la Cruz y Pola, frente al nuevo conjunto de viviendas construidas por el IVC. Sobre la avenida hay otra construcción de unas 100 viviendas sociales. El resto de la villa está conformado por casas de material de dos y tres pisos, construidas de manera precaria por los mismos pobladores. La mayoría de los que viven en ella pagan un alquiler de 500 pesos por mes, pero no todos abonaron los servicios de luz o gas.

En abril del año pasado, pasó algo similar en el Bajo Flores, cuando unas 400 personas ocuparon edificios del IVC antes de ser entregados a los habitantes de la villa 1.11.14. Como consecuencia de los disturbios, intervinieron los fiscales Luis Duacastela y Ana María Gioco por orden del juez Gabriel Vega.

Por Paula Soler de la Redacción de LA NACIÓN  
Publicado el sábado 12 de julio de 2008 en diario La Nación.

Un grupo de vecinos de la Villa 20 intentó ocupar viviendas adjudicadas a otras familias sin recursos

### Pelea entre pobres por un techo digno

Las viviendas nuevas estaban ahí, frente a la Villa 20, en Cruz y Pola, Villa Lugano. El intento de ocupación se inició el jueves a la noche. La policía los desalojó con gases y detuvo a cinco personas. Anoche seguía la tensión en el barrio.

“Ese lugar, algún lugar va a ser tuyo, todavía no pero dentro de un tiempo, un año: si nos dijera eso y lo cumplieran, no pasarían estas cosas”. La fórmula fue enunciada por una de las mujeres de la Villa 20 que, en la tarde de ayer, con sus pequeños hijos, permanecían ante el complejo de 128 departamentos a estrenar, construidos por el Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC) a una cuadra de esa villa y adjudicados a otros beneficiarios. En la noche del jueves, más de 30 familias habían intentado ocupar los departamentos y “unos patoteros” –según los caracterizaron las mujeres de la Villa 20– habían apedreado vidrios y causado algunos destrozos; la policía arrojó gases, tiró con balas de goma y detuvo a cinco. Los departamentos, casi terminados y desocupados desde hacía meses, eran “una tentación irresistible”, según una trabajadora social de la zona. Ayer algunos de los adjudicatarios –procedentes de la villa “La Dulce”– fueron llevados de apuro, con lo puesto, a ocupar las viviendas; “Mire a lo que tenemos que llegar la gente pobre...”, dijo una de las adjudicatarias.

Eran unas 20 mujeres, en Avenida Cruz y Pola, y todas querían darle sus nombres y apellidos al cronista, como si la inscripción en el papel del diario fuese un pasito hacia la inscripción en el orden de los que tienen un lugar para vivir. Porque “en una pieza de tres por tres, somos cinco: los tres chicos, mi marido y yo; los chicos duermen todos en una cucheta arriba de nuestra cama, el otro día la nena se cayó desde arriba y se hizo un moretón: tiene siete años, va a segundo grado”; porque “los dueños nos cobran 350 pesos por vivir en una pieza, tenemos que compartir el baño con seis familias”; porque “en otras piezas se emborrachan, ponen la radio fuerte, mi nene no puede dormir”; porque “se corta la luz a cada momento y a los chicos, con bronquiolitis, no los podemos nebulizar”; porque “las piezas no tienen piso y tienen humedad, toda la ropa se pone húmeda”. Se llaman Janeth Vega, Lidia Chipana, Anahí Rodríguez, Claudia Montes Aguilar, Rocío Churamontes y su hermana Claudia, Andrea Aldunate, Daisy Gutiérrez, y hay muchas más.

Estaban solas en la tarde, separadas de los 128 departamentos de la Unidad 7 Parque de la Victoria, del IVC, por un alambrado y dos docenas de policías armados. Sus esposos estaban trabajando, varios de ellos en talleres de costura: “Con los mil o mil doscientos pesos que gana mi marido, no podemos pagar más que la comida y la pieza; pero con la plata que gastamos en la pieza podríamos pagar una cuota”. Ellas no trabajan, se disculpan, porque “los chicos no pueden quedarse solos en la pieza”. Y, claro, con los departamentos nuevos a una cuadra, “nos da bronca que venga otra gente”; “quieren meter

gente de otras villas, cómo lo vamos a permitir si es acá mismo, tendríamos que estar nosotros”. Y también porque “el año pasado el IVC vino a censar y nos prometieron viviendas dignas”, y entonces la señora Chipana dijo la frase que encabeza esta nota.

A partir de las diez de la noche del jueves, unas 30 familias de la Villa 20 habían intentado ocupar departamentos, y “unos patoteros que hay en la villa” –definían ayer las mujeres– habían roto vidrios y puertas a pedradas. Efectivos de las comisarías 52 y 38, la Guardia de Infantería, un carro hidrante y un helicóptero con reflector respondieron con balas de goma y gases lacrimógenos. A las cuatro de la mañana, el juez contravenicional Gabriel Vega ordenó “el urgente desalojo del predio”. Las corridas continuaron hasta la madrugada y la policía se llevó cinco detenidos –uno de ellos menor de edad–, que en la tarde de ayer estaban siendo liberados. Un agente policial resultó herido y fue trasladado al hospital Churrucá. La circulación del Premetro se interrumpió hasta pasado el mediodía de ayer.

El IVC comunicó que las viviendas “estaban siendo entregadas por determinación de la Justicia a los adjudicatarios en el tiempo convenido” y que “mientras se estaban mudando sus legítimos poseedores, el predio fue usurpado por pobladores que no sólo tomaron las viviendas sino que realizaron destrozos”, y anticipó que “se seguirá con el cronograma pautado oportunamente”. En la tarde de ayer, en la vereda de la calle Pola, humeaban todavía un único neumático y un poco de basura.

Bordeando el alambrado por Avenida Cruz y cruzando las vías del Premetro, se llega al complejo de viviendas Parque de la Victoria. Exteriormente las viviendas están terminadas pero el cerco perimetral es precario y todavía hay un obrador.

“Nos rompieron las puertas, nos rompieron todo... No tenían que hacer eso, si somos todos pobres”, dijo Lorena, que prefirió no dar su apellido y es una de las adjudicatarias que ayer el gobierno de la ciudad trasladó de apuro a las viviendas. “Mire a lo que tenemos que llegar la gente pobre... Pero estos departamentos tenían que estar terminados hace tres años”, comentó y contó que “somos de villa La Dulce”, donde habían llegado hace ocho años porque “compramos un terrenito, lo pagamos, pero era una estafa”. Eso sí, “lo que no queríamos era que viniera a vivir acá gente de la Villa 31 de Retiro”. Valeria Durán y Néstor Flores se habían mudado el lunes a su departamento adjudicado en Parque de la Victoria: “Menos mal que vinimos porque, si no, se metían. Dicen que esta noche van a querer meterse de nuevo y tenemos miedo por los chicos, que rompan vidrios y los lastimen”.

Lorena, entre tanto, trataba de conseguir ropita para su beba porque, para que no le ocuparan la vivienda, había llegado de apuro, con lo puesto, como una refugiada en su nueva casa.

*Por Pedro Lipcovich*

*Publicado el sábado 12 de julio de 2008 en diario Página/12.*



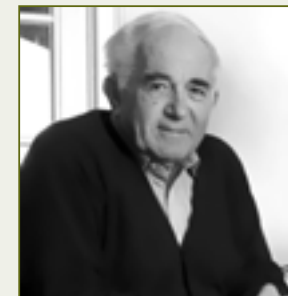
La misma situación es presentada de modo disímil por dos periódicos: uno la considera “masiva usurpación” mientras que el otro la considera “pelea entre pobres”. Detrás del relato, numerosos modismos dan cuenta de valoraciones acerca de la justicia y la legitimidad de los reclamos que suscitaron la escena de violencia. Ahora bien, ¿con qué criterio es justo distribuir los bienes sociales básicos, cuando no alcanzan para todos? Probablemente el problema se solucionaría si hubiera bienes equivalentes para repartir entre todos los aspirantes a recibirlos, pero la disputa surge inmediatamente que se observa que los bienes (en este caso, las viviendas) no alcanzan para todos, o no están disponibles todavía, o son de variada calidad, lo que favorece a unos y perjudica a otros.

Se trata de una discusión frecuente en diferentes niveles y ámbitos de la sociedad, pues existen posiciones diferentes y contradictorias acerca de la justicia distributiva. En el discurso social, se pueden observar variados argumentos sobre la primacía de algún criterio de distribución, aunque es frecuente que los argumentos provengan de quienes se ven directamente beneficiados por el criterio sustentado. ¿Es posible hallar algún criterio superador de los intereses particulares? ¿Es posible que ese o esos criterios tengan validez universal, para la justicia distributiva de cualquier tiempo y lugar?

### Textos/pretextos para pensar

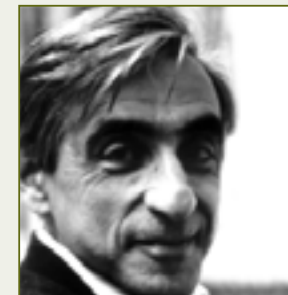
#### Ernst Tugendhat: Cómo se reparte la torta

“Si hay que repartir un pastel entre varios niños, se pueden aducir diferentes razones para una distribución desigual. Un niño podría explicar que tiene mucha hambre. Este es el llamado argumento de la necesidad. Otro niño podría decir que la madre le había prometido ya la mitad de la torta: el argumento de los derechos adquiridos. Un tercero podría aducir que ha trabajado para la madre: el rendimiento a favor del mérito en sentido estrecho (rendimiento). En cuarto lugar, un niño podría decir que merece una porción más grande porque es el primogénito. Esta razón equivale a decir que él tiene de antemano un valor mayor. Todas son, dado el caso, razones relevantes. Si no se puede aducir, empero, ninguna razón relevante, sólo queda el reparto igualitario” (Tugendhat; 1997: 347).



#### Michael Walzer: Recuadro Ideologías de la justicia

“La pretensión de monopolizar un bien dominante, de ser desarrollado con fines públicos, constituye una ideología. Su forma básica es la de enlazar la posesión legítima con algún conjunto de cualidades personales mediante un principio filosófico. Así, la aristocracia, el gobierno de los mejores, es el principio de aquellos que pretenden la supremacía de la crianza y la inteligencia: son, por lo común, los monopolizadores de la riqueza heredada y la reputación familiar. La supremacía divina es el principio de quienes pretenden conocer la palabra de Dios: ellos son los monopolizadores de la gracia y las investiduras. La meritocracia, o la carrera abierta a los talentos, es el principio de quienes afirman ser talentosos: la mayoría de las veces son los monopolizadores de la educación. El libre intercambio es el principio de quienes están dispuestos, o dicen estar dispuestos, a exponer su dinero a riesgos: son los monopolizadores de la riqueza móvil. Estos grupos –y otros más, también caracterizados por sus principios y posesiones– compiten unos contra otros, afanándose por la supremacía. Un grupo gana, y después otro; se construyen coaliciones y la supremacía es inestablemente compartida. No hay victoria final, ni debería haberla. Mas esto no es afirmar que las exigencias de los diversos grupos sean falsas por fuerza, ni que los principios que invocan no poseen valor como criterios distributivos; a menudo, los principios son del todo justos dentro de los límites de una esfera particular” (Walzer; 1993: 25).



### Tomás Moro: injusticia entre ricos y pobres

“¿Qué justicia es la que autoriza que un noble cualquiera, un orfebre, un usurero o cualquier otro que no hacen nada o hacen cosas contrarias al Estado, puedan llevar una vida regalada sin mover un dedo o en negocios sucios y sin responsabilidad? Entretanto el criado, el cochero, el artesano, el labriego andan metidos en trabajos que no aguantarían ni los animales por lo duros y al mismo tiempo tan necesarios que sin ellos la República se vendría abajo antes de un año. Apenas les llega para alimentarse malamente y llevan vida peor que la de las mismas bestias. Estas, al menos no soportan trabajo tan continuo; aunque les den peor comida la soportan más fácilmente y además no tienen las preocupaciones del futuro. A todos estos los mata el trabajo presente, tan estéril como infructuoso, y les desazona el pensamiento de su pobre ancianidad. Si no les llega para mal vivir, ¿cómo pueden ahorrar para su ancianidad?



¿No es injusta una sociedad que se vuelca con los llamados nobles, los manipuladores y los traficantes de cosas inútiles, aduladores y perezosos? Por el contrario deja en el olvido a los labradores, los carboneros, los braceros, caballerizos y obreros sin cuyo trabajo no puede subsistir la República ni obtenerse bien alguno. ¿No es injusto abusar de su trabajo cuando están en pleno vigor y cuando el peso de los años, las privaciones y la enfermedad cae sobre ellos, condenarles a una muerte miserable sin tener en cuenta sus muchos desvelos y trabajos? ¿Qué podemos pensar de esos ricos que diariamente expolían al pobre? En realidad lo hacen al amparo, no de sus propias maquinaciones, sino amparándose en las mismas leyes. De esta manera, si antes parecía una injusticia no recompensar debidamente a quienes lealmente lo habían servido, estos tales se han ingeniado para sancionar legalmente esta injusticia con lo que la República viene a ser más aborrecida.

Cuando contemplo el espectáculo de tantas repúblicas florecientes hoy en día, las veo –que Dios me perdone–, como una gran cuadrilla de gentes ricas y aprovechadas que, a la sombra y en nombre de la República, trafican en su propio provecho. Su objetivo es inventar todos los procedimientos imaginables para seguir en posesión de lo que por malas artes consiguieron. Después podrán dedicarse a sacar nueva tajada del trabajo y esfuerzo de los obreros a quienes desprecian y explotan sin riesgo alguno. Cuando los ricos consiguen que todas estas trampas sean puestas en práctica en nombre de todos, es decir, en nombre suyo y de los pobres, pasan a ser leyes respetables.” (Moro; 1984: 197-199)

### Thomas Nagel: desigualdades justas e injustas

“¿Es injusto que unas personas nazcan ricas y otras pobres? Si lo es, ¿debería hacerse algo al respecto? El mundo está lleno de desigualdades, dentro de los países, y de un país a otro. Algunos niños nacen en hogares confortables y prósperos, y crecen bien alimentados y educados. Otras nacen pobres, no tienen comida suficiente y nunca tienen acceso a buena educación ni asistencia médica. Es claro que ésta es cuestión de suerte: no somos responsables del país ni de la clase social o económica en que nacemos. La pregunta es: ¿qué tan malas son las desigualdades que no son culpa de la gente que las padece? ¿Deberían los gobiernos usar su poder para tratar de reducir desigualdades de este tipo, de las cuales las víctimas no son responsables? [...]



Si un restaurante está lleno de gente y al lado otro está vacío porque el primero tiene un jefe de cocina talentoso y el segundo no, los clientes que eligen el primero y evitan el segundo no han hecho nada malo, aunque su decisión tenga un infausto efecto sobre el propietario y los empleados del segundo, así como sobre sus respectivas familias. Tales efectos son más perturbadores cuando dejan en muy mala situación a cierta gente. En algunos países, grandes segmentos de la población viven en la pobreza generación tras generación; pero incluso en un país rico como los Estados Unidos, muchas personas empiezan la vida con la soga al cuello, debido a desventajas económicas y educativas. Algunos pueden superar esas desventajas, pero es mucho más difícil que triunfar a partir de un punto de partida superior.

Las más preocupantes son las enormes desigualdades de riqueza, salud, educación y desarrollo entre países ricos y pobres. La mayoría de la gente en el mundo no tiene la menor oportunidad de obtener el bienestar económico de las personas más pobres de Europa, Japón o los Estados Unidos. Estas grandes diferencias de buena y mala suerte en efecto parecen injustas; pero, ¿qué debería hacerse al respecto, en caso de que se requiera hacerse algo?

Tenemos que pensar tanto en la desigualdad misma, como en el remedio que se necesitaría para reducirla o deshacerse de ella. La principal pregunta respecto a las desigualdades mismas es: ¿Qué tipos de *causas* de desigualdad son malas? La principal pregunta sobre los remedios es: ¿Qué *métodos* de interferir con la desigualdad son buenos?” (Nagel; 1987: 63-66. *Itálica en el original*).

### Robert Nozick: principios de justicia

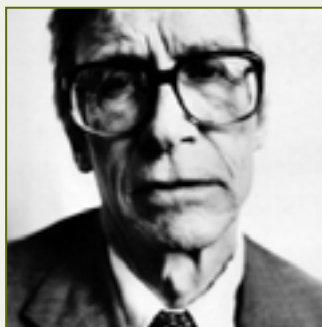
1. Cada uno puede apropiarse legítimamente de algo que no haya pertenecido anteriormente a nadie, siempre que el bienestar de ningún otro individuo se encuentre disminuido por este hecho (principio de la apropiación original).
2. Cada uno puede convertirse en el propietario legítimo de una cosa adquiriéndola por medio de una transacción voluntaria con la persona que era antes su propietaria legítima (principio de transferencia). (Citado por Van Parijs; 1992: 17)



### John Rawls: principios de justicia

“Los dos principios de justicia son los siguientes:

1. Toda persona tiene el mismo derecho a un esquema plenamente válido de iguales libertades básicas que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.
2. Las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones. En primer lugar, deben estar asociadas a cargos o posiciones abiertos a todos en igualdad de oportunidades; en segundo lugar, deben suponer el mayor beneficio para los miembros menos aventajados de la sociedad.” (Rawls; 1994: 12-13)<sup>3</sup>



### Para reflexionar entre colegas

- En el caso que presenta Tugendhat, los criterios que se arguyen para exigir una porción mayor del pastel pueden ser objetados. ¿Qué argumentos opondrían para rebatir la legitimidad de cada uno de ellos? ¿Cuál les parece más adecuado? ¿Por qué? ¿En qué otros casos de la vida social se presentan disputas y argumentos semejantes?
- Moro denuncia la injusticia de una distribución inequitativa e injusta entre ricos y pobres. ¿Qué fragmentos de su texto son pertinentes para describir la sociedad

<sup>3</sup> Rawls ha variado la formulación textual de estos principios en diferentes publicaciones, aunque en líneas generales se conservan sus contenidos principales. Se ha escogido esta por ser una de las más recientes.

argentina actual? ¿Cuáles resultan desacertados? ¿Qué frases agregarían o quitarían para expresar sus propias opiniones sobre la distribución actual de las riquezas? ¿En qué aspectos esta distribución se relaciona con los argumentos presentados por Tugendhat para obtener una porción mayor del pastel?

- El texto de Nagel advierte sobre la existencia de desigualdades justas e injustas y plantea la dificultad para determinar cuál es cada una de ellas. Del mismo modo, anticipa la dificultad para legitimar los métodos de igualación. Según su opinión, ¿es lo mismo “injusticia” que “desigualdad”? ¿Puede haber desigualdades justas? Discutan sobre sus interrogantes finales: “La principal pregunta respecto a las desigualdades mismas es: ¿Qué tipos de causas de desigualdad son malas? La principal pregunta sobre los remedios es: ¿Qué métodos de interferir con la desigualdad son buenos?”
- Analicen los principios normativos que proponen Nozick y Rawls. ¿Qué diferencias y contradicciones observan entre ellos? ¿Permiten resolver el caso planteado por las noticias que encabezan este apartado? ¿De qué modo?

### Ideas para el trabajo con estudiantes

- César Bruto (seudónimo de Carlos Warnes, 1905-1984) ha escrito una serie de consejos desopilantes para un futuro gobernante de la Argentina, basado en las infaustas experiencias vividas anteriormente. Uno de ellos se refiere a la distribución de ingresos y puede servir como disparador irónico para la discusión de los estudiantes:

#### ¡Nada de aumentos masivos!

Para enpensar ¿usté qué me dise si yo le digo que todas las grandes broncas mundiales se producen por los aumentos de sueldos que hasen algunos gobernantes de poco seso? Y es lójico que la jente senoge, porque tanto los aumentos masivos como la igualdá de los salarios no puede ser de ninguna manera, y lauténtica justisiA consiste en que unos ganen mas que otros y viseversa... Dígame sinseramente y con la mano en el pecho ¿a usté le párese justo que un trabajador de la carne gane lo mismo que un trabajador del sebo, y que un obrero del vestido cobre igual que un obrero que trabaja en cueros? Además, fijese que hay trabajadores que trabajan y trabajadores fiacas, y yo conosco peones que siempre andan con la carretilla llena

y peones que las llevan vasías; y hay busoS que se tiran al agua para sacar cosas de abajo de la misma, ¡pero hay buses que se van al fondo a descansar, y no ganan ni siquiera el osijenO questán chupando!... Y en algunas matemidadeS hay parteraS que laburan con entusiasmo, siendo capases de sacarle mellisos y trillisos a una parturienta de poco físico, y en cambio hay parteraS tan flacas que a lo mejor de una senora grandota apenas le sacan un nene de un kilo y medio y gracias!

Otra injustisiA fragante consiste en que a un tipo casado le paguen el mismo sueldo que a un tipo soltero... ¡Los solteros tienen que ganar mas que los casados, porque los solteros tienen mas gastos en todo y por todo! Fíjese quel hombre que vive solo le tiene que pagar a una muger para que le limpie la piesa, le haga la comida, le lave los plato, le planche la camisa y le remiende los pantalone...; en cambio, el hombre casado tiene todo eso gratis, porque la senora lo hace lo mas contenta... Además, el hombre casado la puede mandar a la mujer a trabajar afuera; y si tiene hijos, hace trabajar a los hijos y esa es otra buena entrada... Incluso, el hombre casado cuenta con la colaborasi3n de su esposa para muchas espansiones hogarenias: por la noche puede conversar con la senora, jugar a la baraja, tomar mate, escuchar radio y tantas otras distraciones 3tiles y agradables... Pero el pobre soltero quest3 solo tiene que salir a la calle para distraerse... ¡Y el sinE cuesta plata, y estar en el caf3 cuesta plata, y dar una vuelta con una seniorita cuesta plata, porque tambi3n con las senioritas se nota la inflasi3n! ¿Se da cuenta haora por qu3 yo digo que los solteros tienen que ganar el doble o el triple que los casados, para que la cosa sea un poco mas pareja?

Lo que pasa es que mucha jente vive enganiada con palabras y frases que repite al tun tun y porque tiene lengua, como esa otra macana que se llama “la partisipasi3n en las ganansias”. . . ¡Y esa partisipasi3n no puede ser porque hay jente que trabaja en cosas que dejan ganansia y otros trabajan en cosas que dejan p3rdidas!... Fíjese, por egenplo, en un empleado de bancO y un vijilante ¡los dos son trabajadores, pero al empleado de bancO le pueden dar una buena partisipasi3n, porque en el bancO entra guita por todas partes! ¿Pero me quiere decir qu3 partisipasi3n en la ganansia le corresponde a un cana? ¿De cada 10 presos que agarra, le van a regalar uno? Eso sin contar con otra cosa inportante: ¡tanpoco son iguales todos los trabajadores aunque hagan el mismo ofisio! O sea que hay barrenderos buenos y barrenderos malos; y hay jeneraleS que saben mandar a los soldados y ganan todas las guerras, pero hay jeneraleS que no ganan una batalla ni por caranbola! ¿Y a usted le parece justo que un gobernante intelijente gane igual sueldo que un gobernantE de morondanga? ¿Y que a un ministro de regular para arriba le paguen lo mismo que a un ministro de regular parabajo? ¡Vamos, por favor! ¡Cada cual es cada cual, y a cada cual hay que pagarle lo que se merese, y si no se merese nada no hay que pagarle nada y que no embromen!

De todo lo analizado anteriormente se desprende con fasilid3 una sola cosa: ¡que los sueldos y los salarios son las causas de todas las broncas pol3ticas, econ3micas, sientíficas, gremiales, sociales, sindicales, ministeriales y jeneraleS, tanto aqu3 como en el estrangero y viseversa! ¿Y usted sabe c3mo y de qu3 manera se podr3a solucionar ese problema? Bueno: siguiendo el refr3n que dise “Muerto el perrO, se acab3 la rabia”, o sea que si los salarios y los sueldos tienen la culpa de tantos trastornos ensima deste mundO, yo terminari3 para sienpre con la causa ¡y muerta la causa se acab3 el efebto!

Para enpesar ¿me quiere decir qu3 es el sueldo en resumidas cuentas? ¡El sueldo es lo que a usted le dan por un mes de trabajo y se lo sacan en cuatro d3as!... O sea que a usted el sueldo no le alcanza, y usted sienpre se queda corto; y si se queda corto, usted pasa privaciones; y si pasa privaciones, usted se pone amargado; y si usted se pone amargado, le vienen ideas pesimistas... ¡Y a un tipo con ideas pesimistas todas las cosas le tienen que salir como la misma monA, por no desir otra cosa!... En cambio, eliminando los sueldos ya nadie se quejar3 disiendo quel sueldo no le alcanza, y nadie har3 comparaciones odiosas, disiendo que su sueldo es chico y quel vesino tiene un sueldo mas grande quel suyo...

Y ya no se har3an huelgaS para pedir aumentos de sueldo, y los patrones vibir3n tranquilos sabiendo quel sueldo no existe!... Total, con probar nada se pierde... ¡Ac3 hase un mont3n de a3os que los ministros deconom3A prueban macanas y mas macanas, y yo pienso que una mancha mas no le hase nada al tigrE! (Bruto; 1992: 57-61).

- › ¿Qu3 opinan de los argumentos de C3sar Bruto?
- › ¿Ser3 3til eliminar el salario para evitar el disgusto de los asalariados? ¿Qu3 alternativas podr3an reemplazarlo?
- › ¿Es leg3timo dar mayor salario a los solteros? ¿Por qu3?
- › Analicen el concepto de “participaci3n en las ganancias” que figura en el art3culo 14 bis de la Constituci3n Nacional. ¿Son v3lidas las objeciones de Bruto? ¿Por qu3?

- El caso que describe Tugendhat de distribuci3n del pastel tambi3n es apto para el trabajo con estudiantes. Es conveniente dividirlos en cinco grupos y solicitarles que cada uno defienda una de las posiciones del texto: derecho adquirido, derecho por mayor necesidad, derecho de primogenitura, derecho por rendimiento. El quinto grupo puede buscar argumentos para una distribuci3n por igualdad matem3tica. Tras un tiempo acotado de debate, cada cual puede sacar sus propias conclusiones recuperando su punto de vista personal.

- Muchas fábulas tradicionales presentan ejemplos interesantes de justicia distributiva y son útiles para el trabajo con estudiantes de nivel primario. Generalmente, expresan convicciones morales de sociedades antiguas, que no siempre concuerdan con nuestras intuiciones morales actuales. En consecuencia, las preguntas sugeridas no pretenden adherir sin más a la moraleja de la fábula, sino problematizarla y cuestionarla desde parámetros éticos que no necesariamente estaban presentes en sus autores y a veces los contradicen abiertamente.

### El asno y el caballo

Un Caballo y un Asno vivían con cariñosa intimidad en una misma cuadra; pero este último experimentaba cierta secreta envidia porque su alimento era menos escogido que el del otro, sus arreos menos hermosos, y su trabajo más incesante y rudo. Cierta día, sin embargo, estalló la guerra y el Caballo,



llevando sobre sus lomos a un armado caballero, tuvo que intervenir en varios combates, hasta que una tarde llegó a la casa el pobre Caballo herido y casi exánime. Al ver esto el Asno cambió de opinión y se dijo: "Ahora ya lo comprendo. No debemos envidiar a los ricos y poderosos, pues son éstos los que están expuestos a más asechanzas y peligros". (atribuido a Esopo. Citada en Repollés; 2000: 147)

### Los dos mulos

Dos Mulos, cargado de oro el uno y de trigo el otro, iban haciendo su jornada. El que llevaba el oro, perteneciente a un comerciante, llevaba la derecha, como más digno, y marchaba tan satisfecho de su misión, que por nada del mundo la habría abandonado. El otro infeliz, cuyo dueño era un molinero, sufría en silencio las fanfarronadas y alharacas de su colega, y nada más.



De repente se presentaron ladrones en el camino. Y éstos, como era natural, se apoderaron únicamente del oro y maltrataron al Mulo que lo llevaba, mientras que al del trigo ni le hablaron siquiera. El Mulo apaleado exclamó en vista de los hechos: "Para este pago prefiero ser Mulo de molinero. Más vale aceptar destinos humildes, aunque no proporcionen gran relumbrón, que servir puestos importantes cuando implican peligrosa responsabilidad". (Atribuida a Esopo. Citada en Repollés; 2000: 151)

## 5. Nuevas demandas de justicia

### DISPARADOR NOTICIA DEL PERIÓDICO

#### Proponen la incorporación del matrimonio gay

El Inadi elaboró un proyecto de ley para reformar el Código Civil que presentará ante el Ejecutivo nacional; de darle curso, gays, transexuales y bisexuales podrán casarse por ley.

La presidenta del Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI), María José Lubertino, presentó hoy un proyecto de ley para reformar el Código Civil a fin de permitir que gays, lesbianas, transexuales y bisexuales puedan contraer matrimonio.

En los fundamentos del proyecto, el organismo oficial expresó que existe una "situación de discriminación hacia las personas gays, lesbianas y trans, especialmente en los derechos vulnerados como la pensión de viudez, auxilio por defunción, asistencia sanitaria", entre otros.

También sostuvo que la misma realidad se manifiesta en el derecho civil que afecta "el derecho de habitación y el hereditario del/a cónyuge supérstite, todo el régimen jurídico de bienes y económico matrimonial", así como "la protección en caso de disolución de la pareja, el derecho de alimentos entre cónyuges".

La iniciativa, elaborada en el seno del INADI, será presentada al Poder Ejecutivo a fin de que el Gobierno la adopte como propia y la envíe con pedido de aprobación a ambas cámaras del Congreso.

La iniciativa fue anunciada en el marco de las actividades por el "Día Internacional contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género".

"Nos causa dolor y molestia que haya personas que no tienen los mismos derechos que nosotros. Si se trata de valentía, estamos en el momento oportuno", expresó Lubertino.

La funcionaria agregó que "el hecho de tener a una mujer Presidenta nos pone en un rumbo de una sensibilidad particular que va a permitir que estos cambios florezcan".

El proyecto de Ley de Matrimonio para Todos y Todas fue anunciado en una jornada organizada por el INADI en el Salón Rosado del Senado de la Nación, del que también participaron la diputada nacional Vilma Ibarra, el legislador porteño Aníbal Ibarra y el asesor del gobierno español, Pedro Zerolo.

*Publicado el jueves 22 de mayo de 2008 en diario La Nación<sup>4</sup>.*

<sup>4</sup> URL: [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1014807](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1014807) (consultado el 15/7/09).



La unión conyugal es un derecho reclamado por personas cuya orientación sexual no está contemplada en la legislación tradicional del matrimonio. Aquí la justicia no radica en la distribución de bienes tangibles o la satisfacción de necesidades básicas. Sin embargo, detrás de la demanda está la búsqueda de reconocimiento, de plena incorporación a la sociedad, por parte de sectores que han padecido discriminación, maltrato o invisibilización de diferentes maneras. El ejemplo que brinda la noticia se inscribe en un vasto conjunto de demandas enarboladas por sectores sociales cuyas características no están contempladas con igual dignidad que la de sectores hegemónicos. Entre ellas, incluimos los reclamos de la tercera edad, de los jóvenes y de los niños; de las mujeres frente a las tradiciones machistas; de los discapacitados frente a los convencionales; de las etnias sojuzgadas frente a los que ostentan el poder; de los inmigrantes frente a los nacidos en el país; de las creencias religiosas minoritarias de cada sociedad; etc. Las demandas de reconocimiento son múltiples, complejas y, en algunos casos, contradictorias, pero todas aluden a una condición actualmente injusta que esperan se resuelva a través de reformas legislativas y cambios culturales promovidos desde el Estado.

### Textos/pretextos para pensar

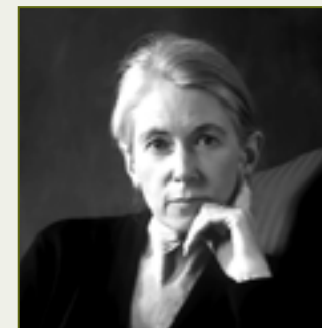
#### Nancy Fraser: redistribución y reconocimiento

“La solución para la injusticia económica es algún tipo de reestructuración político-social. Esto puede implicar la redistribución del ingreso, la reorganización de la división del trabajo, el someter la inversión a decisiones democráticamente adoptadas, o la transformación de otras estructuras económicas básicas. Aunque estas diversas soluciones difieren entre sí de manera importante, en lo sucesivo me referiré a ellas en conjunto bajo el término genérico de ‘redistribución’. La solución para la injusticia cultural, por el contrario, es algún tipo de cambio cultural o simbólico. Esto podría implicar la revaluación cada vez mayor de las identidades irrespetadas y de los productos culturales de grupos menospreciados. Podría implicar reconocer y valorar positivamente la diversidad cultural. De manera más radical aún, podría implicar la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconciencia de todos. Aunque estas soluciones difieren entre sí de manera importante, en lo sucesivo me referiré a todo el grupo con el término genérico de ‘reconocimiento’” (Fraser; 1997: 24).



#### Catherine Mackinnon: el lugar de las mujeres

“La desigualdad impuesta a las mujeres ha sido una realidad sobre la cual todos estos sistemas están materialmente contruidos, al punto que se ha vuelto invisible. Las mujeres no eran ciudadanas en la democracia griega: eran esposas, esclavas o prostitutas. En este contexto, Aristóteles formuló su principio de igualdad (tratar en forma igual a los iguales y en forma desigual a los desiguales), que no ha sido cuestionado desde entonces por el derecho internacional de los derechos humanos. [...] Lo que las mujeres necesitan para la igualdad no sólo no fue garantizado; su desigualdad se garantizó bajo la forma de libertades civiles individuales para los hombres. En estas teorías, los abusos contra las mujeres fueron tácita cuando no explícitamente condonados como derechos individuales. Los llamados derechos individuales se han convertido, en la vida real, en derechos de los hombres como grupo sobre las mujeres como individuos y como clase. La violación de las mujeres se convierte en la libertad de los hombres, la violación masiva en su fraternidad, la prostitución en su propiedad, el embarazo forzado en su familia y su intimidación, la pornografía en su discurso. Dicho de otro modo, con independencia de lo que sus rebeliones conquistaron en materia de libertad humana, que fue sustancial, la Revolución norteamericana no liberó a los esclavos y la Revolución francesa liberó al marqués de Sade. Ambos hechos están conectados por la legitimación del tráfico de seres humanos y del abuso sexual de las mujeres por motivos económicos. Entiéndase que tal ha sido y todavía es el significado del concepto heredado de igualdad” (Mackinnon; 1998:100-101).



### Para reflexionar entre colegas

- En el texto seleccionado, Fraser distingue las demandas de redistribución y las de reconocimiento. Sin embargo, en otro segmento de ese artículo ella sostiene que detrás de toda demanda de redistribución hay también una demanda de reconocimiento y detrás de toda demanda de reconocimiento hay también una demanda de redistribución, por lo cual se trata de grados o énfasis en demandas siempre complejas. ¿Qué ejemplos podrían ofrecer de demandas que empiezan con un carácter pero derivan en otro? Analicen, por ejemplo, el proyecto de matrimonio gay que se describe en la noticia al inicio de este apartado.

- Según Mackinnon, la desigualdad de las mujeres “se garantizó bajo la forma de libertades civiles individuales para los hombres”. ¿Cómo interpretan dicha afirmación? ¿Qué ejemplos podrían pensar de libertades que favorecen la desigualdad entre varones y mujeres o, más aún, que avalan la opresión masculina sobre el género femenino?

### Ideas para el trabajo con estudiantes

- Hay numerosos indicios culturales de discriminaciones de género y uno de ellos reside en los textos escolares de diferentes épocas. Este ejemplo tomado de Wainerman y Heredia (1999: 62) muestra las concepciones contrastantes entre varones y mujeres:
  - › ¿Qué opinan ustedes de los rasgos que se asignan a varones y mujeres? ¿Podríamos encontrar personas que no manifiesten esos rasgos? ¿Por qué un libro escolar explica cómo “son” los varones y las mujeres?
  - › Analicen algún libro de texto utilizado actualmente en las escuelas. Ubiquen allí imágenes o referencias a parejas gays o lesbianas o tradiciones culturales diferentes dentro de Argentina (religiones minoritarias, lenguas de pueblos originarios o de comunidades inmigrantes, etc.) ¿Qué lugar ocupa la diversidad en el texto? ¿A qué lo atribuyen? ¿Qué relación hay entre estos temas y la justicia?
  - › Realicen un análisis semejante de las publicidades televisivas o de los medios gráficos. ¿En cuáles aparecen parejas gay-lésbicas comprando en un supermercado o realizando una actividad cotidiana? ¿Cuáles muestran a alguien de una minoría étnica (de pueblos originarios, migrantes recientes, etc.) ocupando un puesto relevante en la sociedad? Para discutir: ¿qué imagen de sociedad ofrecen los medios de comunicación? ¿Qué sectores de la sociedad no encuentran representación en ellos? ¿Qué relación hay entre estos temas y la justicia?

## Juegan las nenas, juegan los nenes

“...con el juego de las muñecas aprenden los niños y las jovencitas muchos trabajos de la casa... con el juego de lavar, planchar y cocinar aprenden y le toman cariño a muchos quehaceres domésticos que les pueden ser útiles o necesarios mas tarde”.



Los nenes son activos, traviesos intrépidos.



Las nenas son aseadas, prolijas, modositas.

Ilustración arriba a la derecha y texto de *Nuestro libro*, pág. 42 y pág 99 respectivamente; abajo a la izquierda de *El nene*, pág. 30 y a la derecha de *El nene*, pág 31.

## 6. Normas y sanciones

### DISPARADOR NOTICIAS DEL PERIÓDICO

Un tribunal absolvió a una mujer que mató a su pareja al considerar que actuó en “legítima defensa”

#### Un día las víctimas pueden tener razón

Graciela Aguirre había denunciado a su pareja varias veces por violencia doméstica, pero no le hicieron caso. Un día salió en defensa de su hija, forcejeó con él y le cortó la garganta. El fiscal de instrucción la acusó por homicidio simple. Estuvo dos años presa y ayer fue absuelta.

Graciela Aguirre fue a declarar con los senos al aire, descalza, golpeada y toda ensangrentada. Habían pasado sólo cuatro horas de la muerte de su pareja, Ricardo Avila, luego de que ella le asestara el filo de un cuchillo en la garganta para defender a su hija. “No quise matarlo, fue un accidente. Yo quería que soltara a la nena, la tenía agarrada de los pelos y ella se había metido para defenderme”, dice ahora, sentada bajo un limonero en el jardín de la casa de sus padres, en El Palomar, donde pasó un año y medio bajo prisión domiciliaria. Ayer, la Justicia la absolvió por entender que lo suyo fue en defensa propia y de sus hijos, aunque hacía rato que esta mujer merodeaba las comisarías de su barrio para que encarcelen a su pareja, al menos, “hasta que se le pase la borrachera”. Aguirre dice que nunca la tomaron en serio y se lamenta: “Se pudo haber evitado”.

La pareja se conoció a través de una amiga de Aguirre que salía con el hermano de Avila. “Y al principio me pareció un tipo dulce, amable, atento. No era Robert Redford, pero pegamos onda... era muy chistoso y nos divertíamos mucho”, recuerda Aguirre, “pero un día mostró la hilacha”. Fue durante el cumpleaños de ella en la casa que compartían en Ramos Mejía y mientras jugaban a las cartas con los padres de Aguirre. “Mi viejo le hizo un chiste tonto, porque mi pareja lo estaba paliceando al truco. Entonces mi papá le dijo: ‘Donde te comprastes las cartas’. Y él se sacó, tiró todo, tuvimos que salir corriendo del departamento”, cuenta la mujer.

Después vino el embarazo y siguió la violencia. Avila trabajaba en el sector de mantenimiento de una facultad y volvía borracho a casa. “Tomaba cerveza, vino, vodka, o lo que le pusieran en el vaso. Yo quería creer que estaba nervioso porque iba a tener un hijo, trataba de justificarlo”, reconoce la mujer. Ayer relató ante el Tribunal Oral Criminal 4 de La Matanza que fue golpeada, y mucho, durante el embarazo. “Yo me fui de mi casa, pero él me seguía,

me amenazaba por teléfono, amenazaba a mi familia, decía que me iba a prender fuego, que volviera con él que iba a cambiar, que no me iba a levantar más la mano, que si no volvía me prendía fuego la casa de mi mamá o que si no me iba a matar”, asegura Aguirre.

Su pareja era muy grande, físicamente hablando. Medía aproximadamente dos metros y pesaba más de 100 kilos. Ella mide un metro y medio, tuvo de bebé un ataque de polio severo y camina con dificultad. El la trataba de “puta de mierda”, le repetía que tenía que darle gracias por estar con ella y que era “una inservible”. El maltrato era cotidiano y cada vez que acudía a la comisaría la entretenían un rato o le aconsejaban buscarse un abogado (aunque ella no podía pagarlo).

La noche del 4 de junio de 2007, Avila regresó demasiado borracho y más violento que de costumbre: “Se había tomado una botella entera de vodka”. Esa noche, Aguirre le comentó que había fideos con tuco para cenar y él le respondió: “Metételes en el culo”. Luego comenzó a insultarla y la agarró de los pelos. Ella le pidió a su hija, que había tenido con otra pareja, que llamara a la comisaría. En ese momento, contó la mujer al tribunal, Avila le dio un “sopapo” a su hijo de 4 años, dejándole un ojo morado, y le tiró un vaso de vidrio por la cabeza a la hija, al tiempo que le arrancó el teléfono de las manos. Luego tomó un cuchillo.

“Mi idea era sacárselo de la mano, forcejeamos, tratamos de empujarlo para que se caiga o suelte el cuchillo, él se cayó, cuando se cae suelta el cuchillo pero lo vuelve a agarrar, mi hija se pone en el medio como defendiéndome a mí y él le empieza a tirar puñaladas”, declaró la mujer. Después le clavó el cuchillo en el cuello. “Traté de taponar la herida, pero no pude hacer nada”, contó en su momento, y entre lágrimas, ante el juez de Garantías, Norberto Ochipinti.

Ayer, en su alegato, el fiscal Ariel Panzoni se abstuvo de acusarla: argumentó que había actuado en “legítima defensa. El tribunal, integrado por Gerardo Gayol y Franco Fiumara, hizo efectiva la medida. Pocas horas después, cuando recibió a Página/12, Aguirre todavía lucía la tobillera electrónica en la pierna derecha.

“No entiendo por qué el fiscal de instrucción (Guillermo Bordenave) no me creyó que había sido un accidente”, protesta, rodeada de camarógrafos, abogados y toda su familia. Aguirre se ríe cuando el cronista resalta su oportuna decisión de no casarse con Avila. Es que el Código Penal permite a los fiscales exigir la pena de reclusión perpetua cuando se trata del homicidio de un cónyuge (sin embargo, la ley prevé una baja de la calificación en “casos excepcionales” o “para maridos borrachos”, como admiten algunos jueces). Aguirre fue acusada de homicidio simple, un delito con penas de 8 a 25 años. “El fiscal de instrucción propuso la pena más alta y más cruel que le podía dar, porque Aguirre no estaba casada”, dice Carlos Pousa Bogado, defensor de la mujer, convertido en su manager ante la prensa amontonada en el jardín.

“Ese fiscal nunca quiso escuchar el testimonio de la hija, tenía los mismos elementos que ahora tiene el fiscal de juicio y no hizo nada”, machaca el letrado. “Mi cliente pasó seis meses y medio presa en una comisaría, antes que le dieran la reclusión domicilia-



ria”, sigue, sin dejar de perder de vista a su defendida, que se toma cinco minutos para fumar un cigarrillo. Su madre, que ceba mate en tres calabazas y llena de bebida los vasos desperdigados por la casa, la reta en público: “Nena, dejá el pucho”. “Ya se me pasó la ansiedad, estoy contenta”, le responde. El clima es de felicidad y cansancio. “Yo tenía fe, pero ella estaba desilusionada. Se pasó todo el tiempo viendo la tele, leyendo los diarios y cuidando a sus chicos, no quería hacer otra cosa. Estaba obsesionada con el juicio”, cuenta la madre.

Sentada en las faldas de una amiga, la hija de Aguirre ve “en vivo” a su madre, desde el televisor de la cocina. Ambas quieren volver al departamento de Ramos Mejía y empezar de nuevo. Aguirre cree que le va a costar conseguir trabajo y si no lo logra, tratará de hacer el secundario. Quiere disfrutar la vida, y por el momento, eso excluye a los hombres. Más de una vez, los periodistas y los fiscales le preguntaron por qué no dejó a su pareja. Una pregunta que ella responde con cara de nada y pensando, como confiesa a Página/12, que le da rabia. “Quisiera que se pusieran en mis zapatillas”, pide furiosa, “antes de hablar tantas boludeces”.

### El fiscal que la encarceló

Los defensores de Graciela Aguirre le pidieron al tribunal que informe a la Procuración General bonaerense sobre el accionar del fiscal de primera instancia que la procesó y detuvo por homicidio simple, con el fin de que se lo sancione.

Los abogados Carlos Pousá Bogado y Daniel Borojovich formularon este reclamo al Tribunal Oral Criminal 4 de La Matanza, que absolvió a la mujer luego de que el fiscal de juicio Ariel Panzoni desistiera de acusarla. Los miembros del tribunal hicieron lugar a esa petición y a la de solicitar a la Suprema Corte de Justicia bonaerense que arbitre medidas que eviten situaciones similares con mujeres víctimas de violencia de género. El reclamo de los defensores fue en contra del fiscal Guillermo Bordenave, titular de la Unidad Funcional de Instrucción 3 (UFI3) de La Matanza, que detuvo a Aguirre por el “homicidio simple” de su concubino Ricardo Ávila y elevó la causa a juicio oral con esa carátula, que ayer fue desestimada. “Fueron fundamentales los dichos de los testigos, pero ellos han dicho en esta sala de debate lo mismo que le dijeron al fiscal de instrucción. El ministerio público no se equivocó, se equivocó un individuo que forma parte del ministerio público”, dijo Pousá Bogado.

*Publicado el martes 17 de febrero de 2009 en diario Página/12<sup>5</sup>*

### La absolución

Por Martín Caparrós

Hubo voces de triunfo y alegría: Graciela Aguirre no sería acusada por la muerte de su marido porque había actuado en legítima defensa, y feministas y militantes de derechos

humanos y miles de ciudadanos en radios, diarios, charlas, celebraron. “Hoy se abrió una luz de esperanza”, escribió ayer en este diario Mabel Bianco. A mí me sorprendió. Que una persona –hombre o mujer– mate a alguien que la está violentando –que llevaba mucho tiempo violentándola– es horrible y es, sobre todo, un gran fracaso del Estado, pero el Estado no puede arreglar su fracaso fracasando.

El tribunal la interrogó: Aguirre contó que sufría mucho por la violencia de su marido, que pidió ayuda a las instituciones encargadas y que esas instituciones no la protegieron. Y que otro día espantoso su marido se emborrachó otra vez y le empezó a pegar de nuevo y ella agarró un cuchillo y le tiró una “cuchillada a lo ciego” y lo mató.

Es muy grave que alguien le pegue a alguien –sea quien sea–; es gravísimo que alguien mate a alguien. Pero el fiscal decidió que no tenía acusaciones contra Graciela Aguirre, o sea: que para la Justicia, la señora Aguirre no hizo nada que mereciera ser juzgado y, eventualmente, castigado. Es, dicho de otro modo, la anulación de la mediación de la Justicia y el Estado, la vuelta del concepto primitivo: estoy en peligro, me defiendo, elimino el peligro, y está bien: como estaba en peligro, lo que hice no debe ser juzgado.

Yo pensaría que sí: que el mundo está lleno de hechos que conllevan juicios y castigos, y que matar es el primero. Por supuesto que las circunstancias atenuantes eran poderosísimas; entonces el juez debe considerarlas y ofrecer una pena ínfima –un mes de cárcel, dos semanas, un tirón suave de la oreja izquierda–, pero decir que no hay acusación equivale a decir que la justicia argentina no encuentra nada juzgable en matar a un tipo que te pega. Que está bien hacer justicia por mano propia “en legítima defensa”, que si tal o cual te pega mucho lo podés matar, que si un ladrón te amenaza lo podés fusilar, que tu defensa es tu problema –y el Estado puede cerrar la puerta y dedicarse a fabricar pochoclo.

La señora Aguirre había tenido tantas desdichas, dicen, pobre mujer, que no se merecía más. Estoy de acuerdo y, aun así, me parece un peligro que la Justicia dependa de las simpatías que la víctima te pueda despertar. A mí me simpatiza mucho más una mujer golpeada –víctima de un abuso constante de poder– que mata a su verdugo que un ingeniero armado que abusa de su poder y balea al pobre pendejo que lo asaltó, pero si la calificación de un delito va a ser en función de nuestras afinidades electivas estamos al horno. De hecho, sin la menor intención de comparar, a millones de argentinos los militares asesinos les caían bien: eran gente decente, seria, que vino a poner orden en su legítima defensa de las instituciones amenazadas de la patria. Las simpatías de unos son las antipatías de otros, y ni usted ni yo queremos depender de tan mutables sentimientos para obtener justicia.

El caso está en los medios; y uno de los jueces dijo que era “ejemplificador”: sirve como ejemplo de que la forma de defenderse no es recurrir a las instituciones –que de todos modos no funcionan– sino responder a la violencia con violencia. O, más realista: que como las instituciones no funcionan, es válido recurrir a la violencia para suplantarlas. El planteo es curiosamente setentista: a la violencia opresora es justo responder con la violencia de los

oprimidos. Yo podría, incluso, estar de acuerdo; lo raro es que el Estado lo proclame. El problema, insisto, es este Estado desdeñoso. El Estado tendría que haber protegido a Graciela Aguirre y a Ricardo Ávila, su marido; no lo hizo, se desinteresó, los despreció: es lo que hace, en general, el Estado. Ante esa realidad hay dos opciones: o pensamos que el Estado debe desaparecer lo más posible –y, por ejemplo, no juzgar homicidios simpáticos– y que cada cual se defienda como pueda, o conseguimos que funcione y proteja a todas sus víctimas –antes y después de que lo sean. No digo que una sea necesariamente mejor que la otra; digo, sí, que son incompatibles.

*Publicado el 18 de febrero de 2009 en diario Crítica<sup>6</sup>.*

La justicia correctiva o retributiva alude al tratamiento de las acciones que han violado la ley. En esta noticia, la señora Aguirre ha realizado un acto (matar a su pareja) y la sociedad la juzga. Se espera que el Estado tome posición a través de sus instituciones y los articulistas denuncian las falencias de su accionar.

Así como la justicia distributiva es preocupación de los ministerios de Economía o de Desarrollo Social, este tipo de justicia es el que ocupa a los magistrados, los jueces, los tribunales, los fiscales y los abogados defensores. En ese vasto campo de preocupaciones, tienen un lugar destacado las penas o sanciones que les caben a quienes cometieron un delito o acto ilícito. ¿Por qué y para qué la sociedad destina tiempo y esfuerzos a juzgar a los acusados de un delito? ¿Cuál es la finalidad y el sentido de las sanciones? Desde la antigüedad, ha habido diferentes posturas en respuesta a estas preguntas y tanto el derecho como la filosofía han tomado posición.

### Textos pretextos para pensar

#### Ley del Talión

“Si dos hombres riñen y uno hiere a otro con una piedra o con el puño, pero no muere, sino que, después de guardar cama, puede levantarse y andar por la calle, apoyado en su bastón, el que le hirió quedará exculpado, pero pagará el tiempo perdido y los gastos de la curación completa.

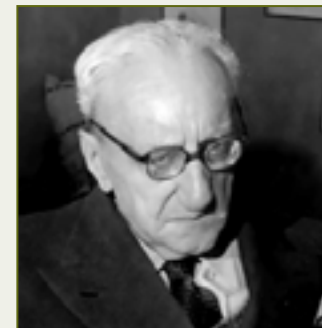
Si un hombre golpea a su siervo o a su sierva con un palo y muere a sus manos, cae bajo la ley de venganza. Pero si sobrevive un día o dos, no será vengado, pues lo había comprado con dinero.



Si unos hombres, en el curso de una riña, dan un golpe a una mujer encinta, y provocan el parto sin más daño, el culpable será multado conforme a lo que imponga el marido de la mujer y mediante arbitrio. Pero si resultare daño, darás vida por vida, ojo por ojo, diente por diente, mano por mano, pie por pie, quemadura por quemadura, herida por herida, cardenal por cardenal” (Exódo 21: 18-25).

#### Roger Cousinet: El concepto de sanción

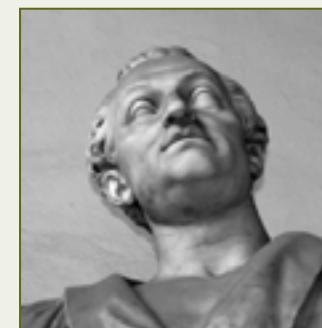
“El vocablo sanción designa la consecuencia de un juicio que la sociedad, o sus representantes, se forma sobre un individuo. [...] Y así como en el caso de un juicio favorable la sanción tiene por finalidad dar lugar a una emulación útil en todos los individuos que componen la sociedad, la sanción en virtud de juicio desfavorable está destinada a crear en los individuos el miedo a tal juicio y la subsiguiente sanción, un deseo de no imitar a los que han sido objeto de ella. La sanción-recompensa debe incitar a los individuos al bien; la sanción-castigo, alejarlos del mal” (Cousinet; 1967: 183-184).



#### César Beccaria: la debida proporción

“[...] La finalidad de las penas no es atormentar y afligir a un ser sensible, ni deshacer un delito ya cometido. [...] El grito de un infeliz, ¿podrá evitar que el tiempo, que no retrocede, deshaga acciones ya consumadas? La finalidad de las penas, por tanto, no es otra sino la de impedir al reo que nuevamente dañe a sus conciudadanos, impidiendo también que los delitos los cometan otros tantos. Con esto queremos decir que las penas y el modo de infligirlas, deben estudiarse de tal manera que guardando la debida proporción, hagan una impresión más eficaz y duradera sobre el espíritu de los hombres, y a la vez menos tormentosa sobre el cuerpo de los reos. [...]”

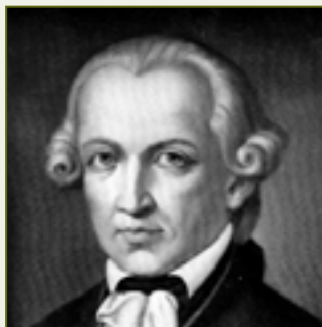
Para que una pena logre su efecto, basta con que el mal de la misma exceda del bien que nace del delito; y en este exceso de mal debe tenerse en cuenta la infalibilidad de la pena y la pérdida del bien que produciría el delito. Todo lo demás es superfluo y tiránico, por lo mismo. Los hombres se gobiernan por la acción repetida de los males que conocen, y no por la de los que ignoran”. (Beccaria; 1764)



<sup>6</sup> URL: <http://criticadigital.com/index.php?secc=nota&mid=18985> (consultado el 15/7/09).

**Immanuel Kant: el castigo incondicionado**

“La pena jurídica (*poena forensis*) que difiere de la pena natural (*poena naturalis*) por la cual el vicio lleva en sí su propio castigo, y a la cual el legislador no mira bajo ningún aspecto, no puede nunca aplicarse como un simple medio para procurar otro bien, ni aún en beneficio del culpable o de la sociedad; sino que debe siempre serlo contra el culpable por la sola razón de que ha delinquido; porque jamás un hombre puede ser tomado por instrumento de los designios de otro ni ser contado en el número de las cosas como objeto de derecho real” (Kant, citado por Marí; 1983: 100).

**Para reflexionar entre colegas**

- La expresión “ley del talión” se refiere a un principio jurídico en el cual el castigo se identifica con el crimen cometido, no mediante una pena equivalente, sino con una pena idéntica. Históricamente, constituye el primer intento por establecer una proporcionalidad entre el daño recibido en un crimen y el daño producido en el castigo, limitando los excesos de la venganza. ¿Qué objeciones podríamos poner hoy a este criterio de justicia? Planteen ejemplos de su aplicación en la sociedad actual y argumenten a favor y en contra.
- El texto de Beccaria establece una proporcionalidad menos lineal: que el mal de la pena exceda el bien que ha nacido del delito. Se supone que eso persuadirá al culpable de no volver a cometerlo y a otros de no imitarlo. Ahora bien, ¿cómo se mide el mal y el bien causado por cada acto? Discutan qué penas se han establecido en los últimos fallos judiciales conocidos en la opinión pública. ¿Por qué generalmente las penas son menores a lo que esperaba la sociedad? ¿Puede atribuirse esto a una falencia de los jueces o es propio de su tarea?
- Kant objeta la legitimidad de las penas por sus consecuencias o proporción, pues entiende que ella radica en el acto mismo de haber delinquido. En este sentido, ¿se identifica la sanción penal con la sanción moral? ¿No es lícito tratar de enmendar a quien ha delinquido para que no vuelva a hacerlo? ¿Qué sucede con aquellos que se arrepienten sinceramente de lo que han hecho? ¿Es justo penarlos cuando su conciencia ya lo ha hecho?

**Ideas para el trabajo con estudiantes**

- Miguel de Cervantes Saavedra, en el *Quijote*, propone varias escenas divertidas durante el gobierno de Sancho Panza. El personaje, un hombre iletrado, manifiesta la picardía y la viveza de quien conoce la psicología popular. De este modo, sus resoluciones son siempre ingeniosas, a veces disparatadas y rara vez convencionales:

**Sancho Panza: justicia astuta**

“Luego, acabado este pleito, entró en el juzgado una mujer asida fuertemente de un hombre vestido de ganadero rico, la cual venía dando grandes voces, diciendo:

—¡Justicia, señor gobernador, justicia, y si no la hallo en la tierra, la iré a buscar al cielo! Señor gobernador de mi ánima, este mal hombre me ha cogido en la



mitad dese campo, y se ha aprovechado de mi cuerpo como si fuera trapo mal lavado, y ¡desdichada de mí! me ha llevado lo que yo tenía guardado más de veinte y tres años ha, defendiéndolo de moros y cristianos, de naturales y extranjeros, y yo, siempre dura como un alcornoque, conservándome entera como la salamanquesa en el fuego, o como la lana entre las zarzas, para que este buen hombre llegase ahora con sus manos limpias a manosearme.

—Aun eso está por averiguar: si tiene limpias o no las manos este galán— dijo Sancho.

Y volviéndose al hombre, le dijo que qué decía y respondía a la querrela de aquella mujer. El cual, todo turbado, respondió:

—Señores, yo soy un pobre ganadero de ganado de cerda, y esta mañana salía deste lugar de vender, con perdón sea dicho, cuatro puercos, que me llevaron de alcabalas y socaliñas poco menos de lo que ellos valían: volvíame a mi aldea, topé en el camino a esta buena dueña, y el diablo, que todo lo añasca y todo lo cuece, hizo que yogásemos juntos; paguele lo soficiente, y ella, mal contenta, asió de mí, y no me ha dejado hasta traerme a este puesto. Dice que la forcé, y miente, para el juramento que hago, o pienso hacer; y ésta es toda la verdad, sin faltar meaja.

Entonces el gobernador le preguntó si traía consigo algún dinero en plata; él dijo que hasta veinte ducados tenía en el seno, en una bolsa de cuero. Mandó que la sacase y se

la entregase, así como estaba, a la querellante; él lo hizo temblando; tomóla la mujer, y haciendo mil zalemas a todos y rogando a Dios por la vida y salud del señor gobernador, que así miraba por las huérfanas menesterosas y doncellas, con esto se salió del juzgado, llevando la bolsa asida con entrambas manos; aunque primero miró si era de plata la moneda que llevaba dentro. Apenas salió, cuando Sancho dijo al ganadero, que ya se le saltaban las lágrimas, y los ojos y el corazón se iban tras su bolsa:

—Buen hombre, id tras aquella mujer, y quitadle la bolsa, aunque no quiera, y volved aquí con ella.

Y no lo dijo a tonto ni a sordo; porque luego partió como un rayo y fue a lo que se le mandaba. Todos los presentes estaban suspensos, esperando el hombre y la mujer, más asidos y aferrados que la vez primera, ella la saya levantada y en el regazo puesta la bolsa, y el hombre pugnando por quitársela; mas no era posible, según la mujer la defendía, la cual daba voces diciendo:

—¡Justicia de Dios y del mundo! Mire vuesa merced, señor gobernador, la poca vergüenza y el poco temor deste desalmado, que en mitad de poblado y en mitad de la calle me ha querido quitar la bolsa que vuesa merced mandó darme.

—Y ¿háosla quitado? -preguntó el gobernador.

—¿Cómo quitar?— respondió la mujer. Antes me dejara yo quitar la vida que me quiten la bolsa. ¡Bonita es la niña! ¡Otros gatos me han de echar a las barbas, que no éste desventurado y asqueroso! ¡Tenazas y martillos, mazos y escoplos no serán bastantes a sacármela de las uñas, ni aún garras de leones: antes el ánima de en mitad de las carnes!

—Ella tiene razón —dijo el hombre—, y yo me doy por rendido y sin fuerzas, y confieso que las mías no son bastantes para quitársela, y déjola.

Entonces el gobernador dijo a la mujer:

—Mostrad, honrada y valiente, esa bolsa.

Ella se la dio luego, y el gobernador se la volvió al hombre, y dijo a la esforzada, y no forzada:

—Hermana mía, si el mismo aliento y valor que habéis mostrado para defender esta bolsa le mostráredes, y aún la mitad menos, para defender vuestro cuerpo, las fuerzas de Hércules no os hicieran fuerza. Andad con Dios, y mucho de enhoramala, y no paréis en toda esta ínsula, ni en seis leguas a la redonda, so pena de doscientos azotes. ¡Andad luego digo, churrillera, desvergonzada y embaidora!

Espantóse la mujer, y fuese cabizbaja y mal contenta, y el gobernador dijo al hombre:

-Buen hombre, andad con Dios a vuestro lugar con vuestro dinero, y de aquí adelante, si no le queréis perder, procurad que no os venga en voluntad de yogar con nadie.

El hombre le dio las gracias lo peor que supo, y fuese, y los circunstantes quedaron admirados de nuevo de los juicios y sentencias de su nuevo gobernador.” (Cervantes; 1999, capítulo XLV).

- ¿Qué opinan de los argumentos de Sancho Panza? ¿Pueden tener la certeza de que la mujer busca obtener ventaja de su condición?
- ¿Es justo que quien juzga utilice un engaño para probar la honestidad de una o ambas partes? Se puede cotejar el ardid de Sancho Panza con el que utiliza el Rey Salomón en Reyes I° 3:16-28. (Página 9)

La obra *12 hombres en pugna* manifiesta las dificultades de un jurado para establecer la verdad de los hechos ante un asesinato. Un caso que parecía resuelto con poco esfuerzo va presentándose, cada vez más claramente, como una convicción construida sobre la base de prejuicios y suposiciones.

**12 hombres en pugna** (EEUU, 1957, 96´)

TÍTULO ORIGINAL: 12 angry men.

DIRECCIÓN: Sidney Lumet.

INTÉRPRETES: Henry Fonda, Martin Balsam, John Fiedler, Lee J. Cobb, E.G. Marshall, Jack Klugman, Ed Binns, Jack Warden, Joseph Sweeney, Ed Begley, George Voskovec, Robert Webber, entre otros.



- ¿Qué opinan de la actitud de cada uno de los jurados? ¿Quiénes tomaban con mayor responsabilidad su función? ¿Por qué?
- El jurado está formado sólo por hombres y todos ellos blancos, algo irreal en la práctica ya en los años cincuentas, pero utilizado por el autor de la obra para enfatizar el efecto dramático. ¿Consideran que influye este hecho en el desarrollo de las deliberaciones? ¿Qué cambios habría en el relato si el jurado hubiera incluido mujeres, jóvenes, afroamericanos u otros grupos no presentes en el jurado descrito?
- En su opinión, ¿llega el jurado a la certeza de que el acusado es inocente? Si aún les quedan dudas, ¿es conveniente dejar libre a un acusado que podría ser culpable, aunque no estemos en condiciones de asegurarlo?
- Comparen estas discusiones con otras semejantes que muestran los diarios argentinos. Para ello, pueden investigar y discutir las expresiones “garantista” y “mano dura” que se emplean habitualmente para descalificar posiciones opuestas.

La literatura ofrece casos en los que la mirada subjetiva de quien mata puede llevar a justificar la muerte de otro. Lean el cuento de Jorge Luis Borges “Emma Zunz”, incluido en *El Aleph* (1949)<sup>7</sup>.

- ¿Es justo lo que hace Emma Zunz? ¿Por qué ella se considera representante de la “Justicia” frente a la justicia de los hombres?
- Realicen un juicio a Emma, distribuyendo entre los estudiantes los roles de acusada, fiscales, defensores y jurado. Los tres primeros desempeñarán su rol tratando de justificar o desacreditar la acción de Emma, según el caso. Quien represente a la acusada dará información coherente con lo que expresa el cuento. El jurado emitirá su sentencia con voz propia, es decir, juzgando los hechos mencionados en el juicio.

Algunas fábulas tradicionales presentan ejemplos interesantes de justicia correctiva y son útiles para el trabajo con estudiantes de nivel primario. En cualquier caso, no se trata de adherir a la moraleja de la fábula, sino de problematizarla y cuestionarla.

### El mastín infiel

“Un Pastor tenía tanta confianza en su Perro que siempre le confiaba la guarda del rebaño. El Mastín, sin embargo, prevaliéndose de su reputación, que por lo visto era injusta, no sólo mordía de vez en cuando a las ovejas, sino que en ocasiones despedazó alguna para devorarla. Enterado el Pastor de semejante perfidia, determinó ahorcar al Perro. Mas éste, en el momento de morir, opuso al amo este argumento decisivo:

—Me vas a ahorcar —exclamó llorando— porque me he comido alguna oveja, y no ahorcas al lobo que ha devorado tantas.

—Quizá tengas razón —respondió el Pastor furioso—; pero el lobo tiene por oficio comerse las ovejas, y tú tenías mi confianza para guardarlas.

*Los que traicionan la confianza depositada en ellos no sólo son odiosos sino merecedores de castigo*”. (Atribuida a Esopo. Citado en Repollés; 2000: 109)



<sup>7</sup> Existen varias ediciones, como Borges, Jorge Luis (1982): *Narraciones*. Buenos Aires, Salvat. El cuento completo se encuentra disponible en <http://www.mibasquerido.com.ar/xpersonajes01-c.htm> o en formato .pdf en <http://www.centroasturianoobsas.org.ar/2009/EMMA%20ZUNZ.pdf> (consultado el 6/8/09).

- ¿Merece mayor castigo quien transgrede la confianza depositada en su persona o su cargo? ¿Por qué?
- Discutan la moraleja de esta fábula en el caso de policías o funcionarios públicos que cometen delito.



## 7. La justicia como virtud

### DISPARADOR CINE

**El arreglo** (Argentina, 1983)

DIRECCIÓN: Fernando Ayala.

GUIÓN: Roberto Cossa y Carlos Somigliana.

INTÉRPRETES: Federico Luppi, Rodolfo Ranni, Julio De Grazia, Haydeé Padilla y Susú Pecoraro, entre otros.

SINOPSIS: Una familia debe sobornar a un empleado de una compañía estatal para que éste les dé el servicio de agua corriente. El padre –un hombre recto en su conducta y ético en cada una de sus decisiones– se opone a la coima, pero sus familiares y vecinos lo incitan a aceptar las “reglas de juego” aun cuando van en contra de sus principios.



La situación de una persona justa en el contexto de una sociedad injusta es una de las temáticas en que convergen la filosofía y la literatura. Se trata de un conflicto habitual, que pone a prueba la sinceridad, la templanza y la fortaleza de carácter de un sujeto que decide pensar por sí mismo, aunque ello incluya distanciarse de sus congéneres y recibir castigos sutiles o contundentes por su decisión. ¿Se puede obrar justamente si la sociedad va en dirección opuesta? ¿No es ese el destino irremediable de los justos? ¿Sería correcto ampararse en las falencias y contradicciones del entorno para justificar la propia flaqueza?

## Textos/pretextos para pensar

### Platón: la felicidad del justo

POLO —El que sufre una muerte injusta sí que es digno de lástima y desgraciado.

SÓCRATES —Menos que el causante de esa muerte, amigo Polo, y menos que el que sufre una muerte justa.

POLO — ¿Cómo, pues, Sócrates?

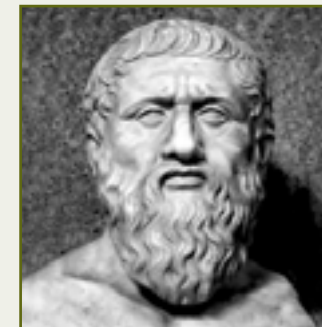
SÓCRATES —Porque cometer una injusticia es el mayor de todos los males.

POLO —¿Ese es el mayor de todos los males? ¿No es un mal más grande ser víctima de una injusticia?

SÓCRATES —De ningún modo.

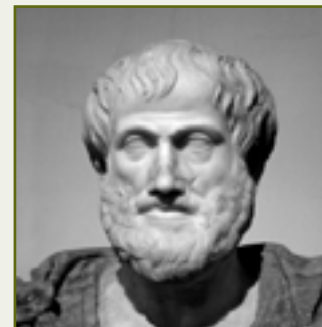
POLO —¿Preferirías tú sufrir una injusticia o cometerla?

SÓCRATES —No deseo lo uno ni lo otro; pero si fuese forzoso cometerla o sufrirla, yo preferiría sufrirla a cometerla. (Platón; 1980: 68)



### Aristóteles: la medida del acto justo

[...] “Es evidente que el acto justo es intermedio entre obrar injustamente y ser tratado injustamente; porque lo uno es tener demasiado y lo otro es tener poco en demasía. La justicia es una especie de intermedio, pero no de la misma manera que las otras virtudes, sino que se relaciona con una cantidad intermedia, mientras la injusticia es relativa a los extremos. La justicia es aquello en virtud de lo cual se dice que el hombre justo es agente, por opción, de aquello que es justo y el que quiera distribuir, ya entre sí mismo y otro o entre otros dos, de manera que no dé más de lo que es de desear a sí mismo y menos a su prójimo (y a la inversa de tratarse de lo dañoso), sino que conceda lo igual de conformidad con la proporción; y del mismo modo al distribuir entre otras dos personas. Por otra parte, la injusticia está igualmente relacionada con lo injusto, que es exceso y defecto, es decir, porque produce exceso y defecto [...]. En el acto injusto, obtener poco en demasía es ser tratado con injusticia; alcanzar demasiado, obrar injustamente (Aristóteles; 1994: 133-134).



**La regla de oro del Rabí Hillel:**

“No hagas a los demás lo que no quieres para ti; esa es toda la Torah. El resto son explicaciones” (citado por Kellner; 1995: 139).

**La regla de oro de Jesús:**

“Todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos; porque ésta es la Ley y los Profetas” (Mt. 7: 12).

**El imperativo kantiano**

“Yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal” (Kant; 1981: 41).

“Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant; 1981: 84).

**Pascal: dos clases de hombres**

“No hay más que dos clases de hombres: los unos justos, y que se creen pecadores; los otros pecadores, que se creen justos”. (Pascal; 1940: 534).

**André Comte-Sponville: la justicia como resistencia**

“¿Qué es un justo? Es alguien que pone su fuerza al servicio del derecho y los derechos y que, decretando en sí mismo la igualdad de todo hombre, a pesar de las desigualdades de hecho o de talentos, que son innumerables, instaura un orden que no existe pero sin el cual ningún orden podría satisfacerlos. El mundo resiste, y el hombre. Hay que resistir, entonces –y resistir primero la injusticia que cada uno lleva en sí mismo, que es él mismo. Por ello el combate por la justicia no tendrá fin. En cualquier caso, ese Reino nos está vedado, o, más bien, sólo estaremos en él en la medida en que nos esforzamos por alcanzarlo: bienaventurados los sedientos de justicia, que nunca serán colmados...” (Comte-Sponville; 2003: 90).

**Para reflexionar entre colegas**

- Platón pone en boca de Sócrates, su maestro, una imagen de la justicia cercana a la abnegación, ya que el justo prefiere sufrir el mal antes que cometerlo. Aristóteles, por el contrario, expresa una idea más mesurada e intermedia, ya que radica la virtud del justo en el punto de no hacer el mal ni recibirlo. ¿Qué consecuencias prácticas pueden extraerse de estas formulaciones? Discutan cómo se posicionaría un justo, en cada concepción, ante la corrupción, ante el maltrato doméstico, etc.
- Los modos de formular la “regla de oro” difieren entre la tradición judía y la cristiana, a la vez que orientan algunos rasgos básicos en las tendencias de ambas religiones: mientras el judaísmo concibe su mandato básicamente como respeto mutuo y reciprocidad, el cristianismo lo concibe como entrega y bondad no recíproca. ¿Qué opinan ustedes de estas formulaciones? ¿Qué relaciones encuentran con las nociones de Platón y de Aristóteles? Por otra parte, ¿qué lugar damos a lo que esperan “los demás”? ¿Puede suceder que otros quieran algo diferente de lo que suponemos al obrar? ¿Sería justo tratarlos de acuerdo a lo que suponemos sin haberlos consultado?
- Vinculen las dos formulaciones de la regla de oro con las dos formulaciones del imperativo kantiano. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran? Según su opinión, ¿son éstas buenas orientaciones para obrar justamente? ¿Por qué?
- ¿Cómo interpretan la afirmación de Pascal? ¿Están condenados los justos a dudar siempre sobre su propio obrar? ¿Por qué?
- ¿Cómo entienden la relación que establece Comte-Sponville entre justicia y resistencia? ¿Qué relación se podría establecer entre este texto y lo que ocurre en la película “El arreglo”?

**Ideas para el trabajo con estudiantes**

Periódicamente, los medios de comunicación manifiestan su asombro ante hechos virtuosos de las personas. Una noticia como esta podría dar lugar a la discusión entre los estudiantes:

LA PLATA

**Devolvió las alhajas que su hijo robó en la casa de un médico**

“Vengo a entregar lo que no me pertenece”, dijo la mujer. El chico, de 15 años, escapó.

Por Mónica Galmarini (corresponsalía)

Un asalto con un final sorpresivo: la madre de un adolescente que está prófugo por un asalto a mano armada entregó a la Policía parte del botín que horas antes había robado su hijo. El hecho ocurrió en Ensenada después de que dos adolescentes de 15 y 16 años entraran a la casa de un médico pediatra, maniataran a la familia y escaparan con dinero, celulares y alhajas. El mayor fue detenido a pocas cuadras del lugar.

La madre del más chico se enteró de los detalles del hecho en el que quedó involucrado su hijo recién cuando llegó a la Comisaría 1° de Ensenada. “Vengo a entregar lo que no me pertenece”, dijo la mujer. Fuentes del caso contaron que también se mostró avergonzada por lo que había hecho su hijo.

Enseguida apoyó sobre un escritorio un envoltorio con alianzas, cadenas y medallas de oro. Los investigadores determinaron que era parte del botín robado al médico en su casa. Por ser los imputados menores de edad, la Justicia dispuso preservar tanto la identidad de la madre del prófugo como el sitio exacto donde vive.

Los adolescentes son de un barrio obrero ubicado cerca de la Destilería YPF, también en Ensenada. De acuerdo con datos incorporados a la investigación, tendrían antecedentes por hurtos ocurridos en la zona en los últimos meses, pero sería la primera vez que participan en un asalto violento y con armas.

El hecho ocurrió el domingo después del mediodía, cuando un sobrino del médico Miguel Ángel Soja (59) llegó a la casa de su pariente de la calle Marqués de Avilés al 300, en pleno centro de Ensenada. Entonces María del Carmen, la mujer de Soja, abrió la puerta y fue sorprendida por los adolescentes armados, que los empujaron hasta la cocina.

En ese lugar ataron a los tres —el matrimonio y su sobrino— con tiras de almohadones, y exigieron que les entregaran todo el dinero que hubiese en la casa. “Les dimos 600 pesos y todo lo de valor que tenía puesto, pero no se conformaron y querían más”, explicó a Clarín la dueña de casa. Los asaltantes tenían la cara descubierta y estaban nerviosos. Mientras ocurría el asalto, vecinos que vieron cuando la familia era atacada avisaron al 911 y pidieron ayuda a la Policía.

Cuando el patrullero llegó, los menores salieron corriendo y tomaron direcciones opuestas. Antes cerraron la puerta con llave y tiraron el llavero hacia el interior de la casa por una ventana.

A dos cuadras fue detenido el mayor de los adolescentes. En la comisaría dijeron que tenía un revólver calibre 32 y los celulares robados minutos antes al pediatra.

El cómplice escapó con el dinero. Pero de acuerdo con los dichos de la madre, antes pasó por su casa para esconder las alhajas. Cuando la mujer descubrió el paquete, decidió llevarlo a la policía. Su hijo aún no fue detenido.

*Publicado el martes 30 de diciembre de 2008 en diario Clarín®.*

URL: <http://www.clarin.com/diario/2008/12/30/policiales/g-01830775.htm> (consultado el 16/7/09).

- ¿Qué piensan de la acción de esta mujer? ¿Es justa? ¿Por qué?
- ¿Opinarían lo mismo si la persona que hace la denuncia es un familiar que tiene un pésimo vínculo con el adolescente y estuvo esperando que cometiera un error para denunciarlo? ¿Por qué?
- ¿Opinarían lo mismo si la familia de esta mujer padeciera hambre y privación de necesidades básicas? ¿Por qué?
- ¿Opinarían lo mismo si tuvieran sospechas fehacientes de que hay corrupción en el destacamento policial que recibe la denuncia? ¿Por qué?



## 8. Justicia en la escuela

### DISPARADOR FRAGMENTO

#### Ahora o nunca

El maestro les había dicho a los alumnos antes de las vacaciones de invierno que a fines de septiembre iba a haber una sorpresa. En realidad, la mayoría se había olvidado y sólo algunos habían insistido un par de veces. Así había transcurrido todo el mes de agosto hasta ese lunes en que, después que todos habían sacado de sus mochilas carpetas, lápices, y todas esas cosas que ponían siempre sobre las mesas, mientras comentaban los partidos del domingo o los paseos del fin de semana, el maestro les dijo que tenía una propuesta para hacerles: “Todos los viernes, empezando por el próximo, vamos a ir a trabajar y a jugar a la plaza”. Cuando terminó, los chicos de sexto irrumpieron en un aplauso con griterío, que fue calmándose a medida que el maestro pegaba unos papeles afiche sobre los pizarrones del aula.

Así empezaron a trabajar ese día y todos los de esa semana. El lunes discutieron qué podrían hacer ese primer viernes en la plaza. El martes y el miércoles estuvieron leyendo y comentando sobre cómo hacer entrevistas y juegos al aire libre para grupos grandes, porque esas habían sido las propuestas más elegidas. El jueves definieron qué juego jugarían y el tema sobre el cual harían las entrevistas a las personas que estuvieran en la plaza. El viernes, cuando ya creían haber terminado, el maestro les dijo que debían resolver cómo irían. Primero se rieron, pero pronto se dieron cuenta que el maestro no estaba bromeando. Se pusieron a organizar la manera en que se trasladarían a lo largo de las cinco cuerdas que separaban la escuela de la plaza. Así obtuvieron un puñado de lo que ellos llamaron: Reglas de ida y vuelta, y que eran las siguientes:

- a. Vamos en grupos sin formar.
- b. En cada esquina los que llegan primero esperan al resto.
- c. Se solicita a los que se vayan atrasando que intenten no hacerlo para llegar antes.
- d. Donde hay semáforos esperamos siempre la luz verde para cruzar.
- e. En las esquinas esperamos siempre sobre la vereda. En aquellas esquinas en que los autos doblan hacia donde debemos cruzar esperamos que dos o tres de nosotros indiquen a esos autos que se detengan, pero desde la vereda.
- f. Fijamos una hora adecuada y un punto de encuentro en la plaza para iniciar la vuelta a la escuela.

A las 13 en punto estaban los chicos de sexto en el hall de la escuela. El maestro les dijo que, si no se cumplían los acuerdos logrados entre todos, la visita a la plaza se suspendería. Cuando les preguntó si estaban de acuerdo, todos contestaron con un: “Sííí, profee”. Luego partieron rumbo a la plaza. El director los saludó, les dijo que trabajaran, que se divirtieran y les recordó que respetaran las normas que habían hecho.

A las 13:15, el director escuchó murmullos y algunos gritos en la puerta de la escuela. Se asomó y vio que eran los chicos de sexto. Algunos estaban muy enojados y le echaban la culpa de lo que había pasado a un grupo de cuatro chicos, “los de siempre”. Otros estaban casi llorando. Algunos gritaban que no había que acusar a nadie. Enseguida apareció el maestro. La mayoría de los chicos lo miraban serios, un grupo ni lo miraba y hacía gestos de verdadero enojo. Cuando todos dejaron de discutir, el maestro les ordenó que se fueran caminando al salón y que no quería escuchar ni una queja más por ese día. Estaba muy enojado. El director preguntó qué había pasado, y el maestro le contó.

– En la primera esquina, cuando llegué yo, había cuatro chicos abajo del cordón de la vereda, en la calle, y varios jugando a empujarse en el borde. Ahí les recordé las normas. En la segunda esquina pasó lo mismo y... ¿qué querés? Era ahora o nunca. (Siede, Helman y Micó; 2001: 36-37)

Las sanciones escolares suelen suscitar controversias, dudas y contradicciones, al menos desde que las escuelas han empezado a revisar sus tradiciones institucionales y tratar de evitar los rasgos de autoritarismo de otras épocas. Ahora bien, ¿toda sanción es autoritaria? ¿Es o no necesario que haya sanciones en una institución democrática? Si es necesario, ¿para qué? Abordar la justicia dentro de la escuela requiere una mirada sobre las normas, los derechos y las responsabilidades de cada miembro de la comunidad educativa, pero las sanciones son uno de los elementos más controvertidos y, por eso mismo, constituyen una buena puerta de entrada al problema.

### Textos/pretextos para pensar

#### Rodolfo Eustaquio Senet: la manzana podrida

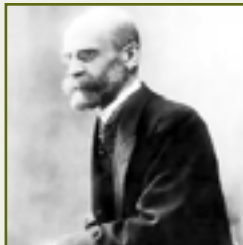
“Las sugerencias recibidas de malos compañeros se arraigan con facilidad en el niño, y más tarde su extirpación se hace difícil. En la escuela debe, dentro de lo posible, establecerse una selección de niños buenos, y si existiesen alumnos para los que todos los procedimientos de corrección hubiesen fracasado, es preferible eliminarlos, para que no contaminen a los demás; es decir, se sacrificará



a uno por la salud de todos. La vigilancia del maestro debe ser de todo momento, en los recreos, en sus juegos, etc., para descubrir las tendencias e inclinaciones de sus alumnos” (Senet; 1918: 37-38).

### Émile Durkheim: disciplina, sanciones y castigos colectivos

“El respeto a la disciplina no tiene su origen en el temor a las sanciones que reprimen las violaciones de la regla. Efectivamente, cualquiera que tenga experiencia de la vida escolar, sabe muy bien que una clase disciplinada es una clase en la que se castiga poco” (Durkheim; 1972: 177). “Privación de los juegos, tareas suplementarias, reprobaciones y reprimendas: he aquí los principales elementos de la penalidad escolar. Pero, cualquiera sea la naturaleza de las penas empleadas hay un principio que domina toda la materia. El sistema de castigos debe estar integrado por una escala graduada con el mayor cuidado, que se inicie en el grado inferior y en la cual se pase de uno a otro con la mayor prudencia. Efectivamente, todo castigo una vez aplicado, pierde, por su misma aplicación, una parte de su acción. Pues lo que le otorga autoridad, lo hace temido, no es el dolor que causa sino la vergüenza moral que significa la reprobación que exterioriza. [...] El castigo implica, pues, el grave error de herir uno de los principales resortes de la vida moral y disminuir de ese modo su propia eficacia futura. Solamente mantiene toda su virtud cuando es una simple amenaza” (Durkheim; 1972: 218). “Otro medio que permitirá despertar igualmente en el niño el sentimiento de solidaridad es el empleo, discreto y razonado, de castigos y recompensas colectivos. [...] ¿Qué medio más poderoso para dar a los niños el sentimiento de la solidaridad con sus compañeros que el sentido de la vida en común? Nada puede sacarlos mejor de su estrecho individualismo que el hacerles sentir que el valor de cada uno de ellos está en función del valor de todos, y que nuestros actos tienen a la vez causas y efectos que superan la esfera de nuestra individualidad. [...] Lo importante es que el niño sepa constantemente que, en cierta medida, trabaja para todos y que todos trabajan para él. [...] La privación de una recompensa colectiva es la mejor sanción para los delitos anónimos” (Durkheim; 1972: 268-271).



### Jean Piaget: coacción y cooperación

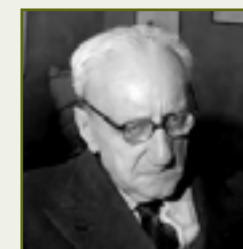
“En cuanto a la justicia retributiva o la noción de *sanción*, [...] la reacción del niño es diferente según sea gobernada por el respeto unilateral o el respeto mutuo. La coacción adulta es la fuente principal, si no única, de la idea de sanción expiatoria. El único modo de hacer aplicar una regla exterior a la conciencia del sujeto, en efecto, consiste

en sancionarla con la reprobación o con esos símbolos materiales de la reprobación que son los castigos. Ahora bien, como el niño respeta al adulto, esta reacción le parece normal y necesaria: toda falta entraña entonces un remordimiento y un dolor, que constituye la consecuencia obligatoria de la desobediencia. Por el contrario, la infracción a la regla de la cooperación o del respeto mutuo sólo provoca la supresión momentánea del vínculo de solidaridad. Existen entonces dos tipos de sanciones: las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. [...] El niño reclama la expiación, pero hay que añadir que lo hace sólo cuando es dominado por un cierto tipo de relación social con el adulto y que, a medida que va prevaleciendo el ideal de la cooperación y del autogobierno [...], el niño se desprende de la sanción expiatoria para tender a la pura reciprocidad” (Piaget; 1999: 33-34).



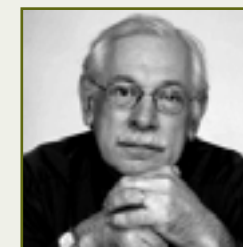
### Roger Cousinet: permitir sin cesar

“No hay faltas ni castigos en la escuela en que los alumnos hacen lo que quieren. [...] Toda prohibición es peligrosa, porque contraría la necesidad más imperiosa del niño: la necesidad de actuar. Permitid, permitid sin cesar, cada vez más; cuanto más permitáis, más ocasiones de obrar proporcionaréis al niño, y más agradecido os estará. Prohibiciones y faltas se desvanecerán simultáneamente. [...] Es la prohibición la que crea la falta, esa falta que os molesta y de la que ni siquiera el castigo puede libraros” (Cousinet; 1967: 203-204).



### Philippe Meirieu: sanción y libertad

“Originalmente, pues, la sanción es realmente un instrumento de homogeneización. Pero siempre ha querido ser también, y de manera simultánea, un medio de promover y de reconocer la emergencia de una libertad. Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos [...], contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. El que ha cometido la falta quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizá habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos... pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de



preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos. Quizás, de un modo más radical, al anticipar una situación social futura, anticipamos al sujeto libre y le permitimos convertirse en tal. [...]

No podemos castigar con serenidad porque no somos Dios, porque pilotamos la educación a partir de lo que vemos –que siempre es parcial–, y de lo que inferimos a partir de lo que vemos –que siempre es subjetivo. Además, el niño lo sabe y no soporta la sanción, sólo la vive como una ayuda a la construcción de su persona cuando emana de alguien quien, en el instante siguiente, se interroga discretamente y sin afectación, sobre la legitimidad de su gesto. En cambio, se endurece y rechaza la idea de aquel que se presenta como la encarnación de la omnipotencia y de la certeza de lo verdadero. El niño, siempre más lúcido de lo que pensamos, no reconoce como un educador posible aquel que se toma por Dios, sin tener –pronto lo descubre– todas las calidades de éste” (Meirieu; 2001: 70-72).

### *Para reflexionar entre colegas*

- ¿Qué sentido les da a las sanciones escolares cada uno de los autores citados? ¿Cuáles de ellos expresan opiniones frecuentes en sala de maestros o entre los padres? ¿Con cuáles acuerdan más y con cuáles menos? ¿Por qué?
- ¿Qué tipos de sanciones se mencionan? ¿Cuál es el sentido de cada una de ellas? Planteen ejemplos de lo que Piaget llama sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. ¿Qué transformaciones institucionales se requieren para pasar de unas a otras?
- Durkheim argumenta a favor de las sanciones colectivas. Elaboren argumentos en contra de ellas y redacten una carta a Durkheim con la intención de convencerlo. De ser posible, incluyan algunos ejemplos de sanciones que hayan visto, padecido o aplicado.
- Cousinet argumenta en contra de toda prohibición. ¿Qué sentido creen que da el autor a esa frase? Elaboren argumentos a favor de las prohibiciones en la formación de un sujeto y redacten una carta a Cousinet con la intención de convencerlo. De ser posible, incluyan algunos ejemplos de prohibiciones que hayan favorecido a un grupo o un sujeto, en forma mediata o inmediata.

- Meirieu plantea que las sanciones contribuyen a formar un sujeto libre. ¿Acuerdan con esta idea? ¿Hay casos en su escuela en que esa afirmación pueda ejemplificarse?

### *Ideas para el trabajo con estudiantes*

La escena escolar que funciona como disparador de este apartado está publicada en un cuadernillo de desarrollo curricular<sup>9</sup>. Allí se enuncian preguntas para trabajar con los estudiantes y se indican criterios de intervención de los docentes.

<sup>9</sup> Siede, Isabelino; Helman, Mariela y Micó, Guillermo (2001): *Propuestas de enseñanza para segundo ciclo. Documento B*. Buenos Aires, Dirección de Currícula (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Versión digital disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/fetiyciudad/feycbweb.pdf> (Consultado el 16/7/09).

## 9. Para seguir pensando

Este material termina y aún quedan más preguntas que respuestas. Esto puede vivirse como un fracaso o como parte de un proceso de reflexión y conocimiento que nunca culmina. La escuela es una institución que invita a conocer, pero también quiere construir un puente entre el conocimiento y la transformación de la realidad. Quizá por eso mismo no podemos renunciar a pensar lo que nos pasa y habilitar el aula como un espacio público donde construir criterios de justicia.

Hace unos años, poco después de la crisis de diciembre de 2001, cuando la sociedad argentina y las instituciones estaban desgarradas y desorientadas, las escuelas tenían que seguir construyendo lo público en su tarea cotidiana. Una profesora de Educación Física de la ciudad de Buenos Aires descubrió que, al armar los equipos para la actividad deportiva, los chicos siempre formaban los mismos grupos. Averiguó también que estos equipos tenían que ver con la calidad de materiales de sus casas en la villa que estaba al lado de la escuela, porque tanto en la villa como en los barrios cerrados, las jerarquías sociales suelen dividirse por la calidad y distribución de las casas. Entonces la maestra, al darse cuenta de esto, les dijo: “chicos, yo sé que ustedes siempre arman equipos de la misma manera, pero les voy a proponer algo diferente: quiero que acá se mezclen”. Uno de los alumnos le contestó: “sí, profe, usted quiere que nos mezclemos, pero afuera no es así. Afuera la realidad es distinta”. La anécdota podría terminar aquí, con la docente reafirmando que “afuera no se puede”, “la realidad es muy dura”. Pero ella decidió sostener su propuesta y le dijo al alumno: “¿A vos te parece justo lo que pasa afuera?”. “No”, le contestó el chico. “¿Y no te parece que la escuela es un lugar donde pensar otros modos de vivir?”.

Quizá esa profesora no recorrió, como nosotros en este cuadernillo, las voces de grandes pensadores, pero tiene claro que la justicia se inicia con la inquietud de alguien que no se conforma, que una pregunta abre el espacio donde las respuestas encontrarán cabida y que la escuela puede brindar oportunidades para pensar otros mundos posibles.

## 10. Fuentes y bibliografía citada

- Aristóteles (1994): *Ética a Nicómaco*. México, Porrúa. Traducción de Antonio Gómez Robledo<sup>10</sup>.
- Beccaria, César (1764): *Tratado de los delitos y de las penas*. Traducción de Chantal López y Omar Cortés<sup>11</sup>.
- Biblia de Jerusalén*. Madrid, Descleé de Brouwer, 1975.
- Bruto, César (1992): *Consejos para futuros gobernantes*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1999). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes<sup>12</sup>.
- Comte-Sponville, André (2003): *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Buenos Aires, Andrés Bello.
- Cousinet, Roger (1967): *La escuela nueva*. Barcelona, Luis Miracle.
- Durkheim, Émile (1972): *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire.
- Ferrater Mora, José (1999): *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Ariel (nueva edición revisada, aumentada y actualizada por el profesor Josep-María Terricabras).
- Fraser, Nancy (1997): *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Los Andes, Facultad de Derecho.
- Golding, William (1993): *El señor de las moscas*. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Habermas, Jürgen (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- Hume, David (1968): *Investigación sobre los principios de la moral*. Buenos Aires, Aguilar.
- Hume, David (2000): *Tratado de la naturaleza humana. Libro III: Acerca de la Moral*. Buenos Aires, Eudeba.

<sup>10</sup> Existe una traducción de Francisco Gallach Palés disponible online (URL: <http://info5.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=767>, consultado el 14/7/09).

<sup>11</sup> Puede consultarse en [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/derecho/beccaria/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/derecho/beccaria/indice.html) (consultado el 16/7/09).

<sup>12</sup> Edición digital en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1270&portal=0> (consultado el 20/7/09).

- Kant, Immanuel (1981): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa Calpe.
- Kellner, Menachen (1995): “La ética judía” en Singer, Peter (ed.): *Compendio de ética*. Madrid, Alianza Editorial.
- Kelsen, Hans (1987): *¿Qué es la justicia?* Buenos Aires, Leviatán.
- Mackinnon, Catherine A. (1998): “Crímenes de guerra, crímenes de paz” en Shute, Stephen y Hurley, Susan (eds.): *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid, Trotta.
- Mari, Enrique Eduardo (1983): *La problemática del castigo*. Buenos Aires, Hachette.
- Meirieu, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Moro, Tomás (1984): *Utopía*. Madrid, Alianza.
- Nagel, Thomas (1987): *¿Qué significa todo esto? Una brevisísima introducción a la filosofía*. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Orwell, George (1952): *Rebelión en la granja*. Buenos Aires, Guillermo Kraft.
- Pascal, Blas (1940): *Pensamientos*. Madrid, Espasa Calpe.
- Piaget, Jean (1999): *De la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Platón (1980): *Gorgias*. Buenos Aires, Aguilar.
- Rawls, John (1994): “Las libertades fundamentales y su prioridad”, en Rawls, John; Sen, Amartya y otros: *Libertad, igualdad y derecho*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Repollés, José (sel.) (2000): *Las mejores fábulas*. Barcelona, Óptima.
- Senet, Rodolfo (1918): *Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.
- Siede, Isabelino; Helman, Mariela y Micó, Guillermo (2001): *Propuestas de enseñanza para segundo ciclo. Documento B*. Buenos Aires, Dirección de Currícula (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)<sup>13</sup>.
- Terán, Oscar (2008): *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Tugendhat, Ernst (1997): *Lecciones de ética*. Barcelona, Gedisa.
- Van Parijs, Philippe (1992): *¿Qué es una sociedad justa?* Buenos Aires, Nueva Visión.
- Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana (1999): *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Walzer, Michael (1993): *Las esferas de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.

<sup>13</sup> Versión digital disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/fetiyciudad/feycbweb.pdf> (consultado el 16/7/09).

## Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

### CIENCIAS NATURALES

#### La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo

Mirta Kauderer y Beatriz Libertini

Una propuesta de recorrido para la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores que trabajamos en las instituciones de nivel primario desde 2001, y que plasma nuestros debates, nuestras infinitas discusiones... En la primera parte de esta publicación, desarrollamos las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda parte, presentamos la colección de materiales que ponemos a disposición de maestros, y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” en nuestro tránsito por las escuelas.

#### Acerca de la experiencia de capacitación con profesores de Biología

Beatriz Libertini y Adriana Schnek

Esta publicación tiene un doble propósito. Uno de ellos es compartir con los capacitadores el trabajo que venimos llevando adelante desde hace más de tres años con profesores de Biología, tanto en los cursos de cartilla como en la modalidad de Educación a distancia que ofrece el CePA. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos potentes, fruto del intercambio que sucedió con muchos colegas. Para ello, este material se organiza de modo que a lo largo de su desarrollo, se recorra la bibliografía, las secuencias y el conjunto de los recursos analizados con los docentes participantes de la capacitación entre los que se incluyen algunos instrumentos de evaluación.





## CIENCIAS SOCIALES

### Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Gisela Andrade, Betina Akselrad, Anabel Calvo y Marisa Massone

Este material, destinado a docentes, es producto de las reflexiones y el trabajo del equipo de Ciencias Sociales del CePA y pretende constituirse en insumo para la capacitación. Estas Orientaciones recorren caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas desde una perspectiva teórica y a través de ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas. Aquí los docentes encontrarán aportes para pensar recorridos de trabajo en el aula, con las distintas instancias que esto implica: selección de un eje temático-problemático, elección del tema, selección de contenidos, organización de las actividades a partir de variados recursos y definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma. Esta propuesta busca reflexionar sobre los sentidos de la escritura de la enseñanza y plantea caminos para lograrlo.



## EDUCACIÓN FÍSICA

### La capacitación de capacitadores en Educación Física, desafíos y propuestas

Andrea Parodi y Silvia Ferrari

Se procura ofrecer un aporte a la construcción de acuerdos entre los capacitadores que integran el equipo de Educación Corporal, vinculados con algunos de los aspectos considerados relevantes en la didáctica de la capacitación. Se trata de concebir a la capacitación como una situación de formación entendida, según Gilles Ferry, como una dinámica de desarrollo personal y profesional. Se convoca a los sujetos en formación a revisar sus propias matrices de aprendizaje, biografías escolares, hábitos, posicionamientos ideológicos, entre otros. En este sentido, se propone un recorrido que favorezca la



reflexión acerca de la planificación, la puesta en marcha y la etapa posterior de la propuesta de capacitación. No se pretende aquí agotar la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar su tratamiento a partir del planteo de algunos interrogantes en relación a estos tres momentos.

## EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

### La enseñanza de Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

César Linietsky, Silvina Orta Klein

La enseñanza de la Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.



## FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

### La mirada ética del reconocimiento

Martín Glatzman

El texto desarrolla un tema central de la formación ética y ciudadana: el reconocimiento de las acciones éticas como fundamento. Con este fin, se estudia la concepción filosófica de la mirada y la importancia que ésta ejerce en el encuentro con el prójimo y el reconocimiento con el Otro. El itinerario incluye un breve recorrido por distintas posturas ético-filosóficas relacionadas con la mirada y el reconocimiento



–Sartre, Buber, Todorov. También se proponen interpretaciones acerca de algunas manifestaciones estéticas (películas, libros-álbum, textos literarios) que puedan ilustrar y ampliar el tema central. Para finalizar, se ofrece una serie de propuestas didácticas y de lectura tanto para el maestro/a como para los alumnos/as, acerca del problema del reconocimiento en la ética y su tratamiento en el aula.

## MATEMÁTICA

### **Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje Medida en el Nivel Inicial. Aportes para la capacitación docente**

Fabiana Tasca y Silvina Ponzetti

La medida es uno de los ejes de contenidos que habitualmente se trabaja a través de actividades con un alto componente práctico. Desde el marco de la capacitación docente nos preguntamos: ¿En qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar Medida en la sala? ¿Cuáles son los aspectos que incluye y cuáles deja fuera? ¿Desde qué mirada matemática? ¿Qué conocimientos posee el docente del contenido que quiere enseñar? ¿Qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen en sus propuestas? ¿Cómo las desarrolla? ¿Para qué lo hace? ¿Qué aspecto de la enseñanza de la Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica? Partir de preguntas permite abordar las instancias de la formación continua desde un marco exploratorio y proponer actividades de capacitación que aporten a la tarea tanto desde el plano instrumental como desde una mirada de corte reflexivo.

### **Análisis de una experiencia de capacitación distrital en el área de Matemática. Aportes para la reflexión de capacitadores**

Flavia Guibourg y Pierina Lanza

Este documento pretende contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación atendiendo al sentido y a las condiciones de la formación docente continua. De la multiplicidad de problemas que nos plantea la práctica pedagógica en relación con la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación tanto en la escuela como en el aula, cómo generar espacios de discusión en las escuelas que problematicen la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes, o el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.