

Lía Berisso
compiladora

Tolerancia

¿El valor último
o el último de los valores?



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



bibliotecaplural

Tolerancia

*¿El valor último
o el último de los valores?*

Lía Berisso
compiladora

Christian Burgues · Fernanda Diab
Jacqueline Fernández · Adelina Pintos · Deborah Techera

Tolerancia

*¿El valor último
o el último de los valores?*



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)
de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato
de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
integrado por Luis E. Behares, Jorge Baeza, Robert Calabria, Nelly Da Cunha,
Carlos Demasi, Roger Mirza y Susana Rostagnol.

Tiene el aval de la Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC,
integrada por Luis Bértola, Carlos Demasi y Liliana Carmona.

Este trabajo recibió mención del Ministerio de Educación y Cultura.
Es el resultado del trabajo conjunto de un grupo de gente joven.
Destácase especialmente la participación de las hoy licenciadas
Jacqueline Fernández y Deborah Techera, por su constancia y creatividad.

© Los autores, 2012

© Universidad de la República, 2014

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1206-6

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i>	9
PREFACIO, <i>Lía Berisso</i>	11
CAPÍTULO I. LA TOLERANCIA EN THIEBAUT, <i>Jacqueline Fernández y Deborah Techera</i>	15
El daño como experiencia primaria y su relación con los conceptos morales que lo nombran	15
Aristóteles, el daño, y la tolerancia como virtud.....	16
El rechazo al daño y la tolerancia como valor y como norma.....	24
Tolerancia y justicia.....	27
Tolerancia negativa y espacio público.....	30
Del soportar al comprender, la inclusión del polo positivo de la tolerancia	34
«Un sujeto poscreyente y reflexivo».....	36
Los límites de la tolerancia.....	37
Algunas críticas de la tolerancia en Thiebaut.....	41
Reflexiones finales	43
CAPÍTULO II. Comentarios acerca de literatura, tolerancia e identidad moral, <i>Deborah Techera</i>	45
CAPÍTULO III. Razón pública, tolerancia y neutralidad, <i>Fernanda Diab</i>	53
Introducción.....	53
La idea de razón pública en el contexto del liberalismo político	53
El significado de la razón pública	56
Alcance de la razón pública	59
Articulación de tolerancia y neutralidad en la idea de razón pública.....	61
Sobre tolerancia liberal. ¿Qué no se debe entender por tolerancia?.....	63
Sobre neutralidad liberal	68
Tensión entre tolerancia y defensa de la libertad individual	70
Incompatibilidad entre tolerancia y neutralidad	73
CAPÍTULO IV. Convivencia y tolerancia en los espacios educativos, <i>Christian Burgues y Adelina Pintos</i>	77
Introducción.....	77
Marco teórico y marco metodológico de la investigación	80
Análisis e interpretación de situaciones puntuales y significativas por su vinculación con el problema de la violencia en el liceo	88
Reflexiones en torno a la hipótesis.....	101
A modo de conclusión.....	104

CAPÍTULO VI. Tolerancia y Justicia, *Lía Berisso*..... 107

- El concepto básico de tolerancia: Locke y Spinoza..... 108
- La tolerancia contemporánea 110
- Tolerancia y decencia 112
- ¿Qué es tolerar? 113
- Por qué no quiero decir ser tolerante 114

BIBLIOGRAFÍA..... 117

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso, la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente con otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con qué resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

Rodrigo Arocena

Prefacio

La tolerancia, su necesidad, sus alcances y sus límites, configuran un núcleo de controversia en el discurso actual en ética y filosofía política.

En 2009, las estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República Deborah Techera y Jacqueline Fernández presentaron un proyecto de investigación que fue aprobado y financiado por la CSIC, radicado en el Departamento de Filosofía de la Práctica, en el marco de la voluntad de la mencionada universidad de impulsar trabajos de jóvenes estudiantes investigadores.

Las actividades, desarrolladas en 2010, fueron acompañadas por quien escribe en calidad de docente orientador. Cerca del cierre, se organizó un taller donde las ponencias aquí reunidas fueron presentadas y ampliamente discutidas. Las mismas han sido levemente reelaboradas para esta publicación.

Hemos decidido poner como subtítulo a nuestro libro un interrogante que resume los interrogantes de esa jornada: «Tolerancia, ¿el valor último o el último de los valores?». Consideramos que los valores fundamentales son inconmensurables.

Yo estoy dispuesto a sacrificar parte de mi libertad, o toda ella, para evitar que brille la desigualdad o que se extienda la miseria —escribe Isaiah Berlin—, pero téngase en cuenta que al hacerlo es libertad lo que estoy cediendo, en aras de la justicia, la igualdad o el amor a mis semejantes [...] un sacrificio no es ningún aumento de aquello que se sacrifica [en este caso, la libertad] por muy grande que sea su necesidad moral o su compensación. Cada cosa es lo que es: la libertad es libertad y no igualdad, honradez, justicia, cultura, felicidad humana o conciencia tranquila.¹

Entonces, ¿con qué criterio establecer un balance? Rawls lo hace estableciendo la prioridad lexicográfica de la libertad; ¿y nosotros? ¿cuánto de justicia? ¿cuánto de tolerancia y cuánto de libertad? ¿cuánto de tolerancia y cuánto de justicia? y así podemos seguir...

El término «tolerancia», del latín *tolerantia*, comenzó a usarse en el imperio romano en tiempos de su decadencia, para nombrar lo que podía faltar (la falta) en las monedas de metal precioso envilecidas. Era aquello que, en el límite, hacía de monedas que habían perdido parte de su valor metálico, verdaderas monedas que podían circular por el valor preestablecido —un supuesto valor que, de hecho se había degradado.

De la tolerancia, mostrando la ‘falta’ social, habla nuestro breve artículo, que cierra esta recopilación que ahora estamos presentando, y que se vincula

1 Berlin, Isaiah, «Dos conceptos de libertad» en Berlin, Isaiah, *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1988, p. 195.

de un modo fuerte con el subtítulo adoptado. Este artículo pretende lograr un cierto balance entre tolerancia y justicia.

La tolerancia «está de moda», es «políticamente correcta»; nadie o casi nadie quiere presentarse a sí mismo como intolerante: intolerantes son los otros. El término tiene un uso peyorativo.

La investigación «El aprendizaje de la tolerancia en la convivencia pública: soportar y comprender», de la cual uno de los emergentes es este libro, se inicia a partir de una mirada crítica de la realidad y de la reflexión desde la obra de Carlos Thiebaut. Cuando Thiebaut estuvo por última vez en Montevideo en octubre de 2009, se mostró muy comprensivo con el proyecto juvenil en ciernes y lo estimuló con palabras inspiradoras.

El trabajo que aquí presentan Jacqueline Fernández y Deborah Techera, y que corresponde al capítulo inicial del libro, se origina, en su reflexión primaria, sobre la tolerancia en el reconocido filósofo español. Lo escribieron en co-autoría y en el comienzo expresan su deuda con Thiebaut. Queremos reiterarla aquí y hacerla también nuestra.

En el breve capítulo 2, Deborah Techera establece vínculos ente tolerancia y literatura, a través del análisis de varios autores contemporáneos y hasta locales, mostrando cómo ciertas obras literarias son fundamentales para la educación moral de la sociedad.

El sufrimiento, la humillación, necesitan ser demostrados, nombrados, detallados, y el trabajo con los casos concretos es la mejor herramienta con la que contamos [...] la literatura, particularmente en su forma narrativa, novelada, abre espacios de percepción (ampliando la imaginación, eliminando los prejuicios) que nos permiten proyectarnos hacia las vidas de otros [...] Conocer relatos que nos muestren otras formas de vida y sobre todo de dolor, hace posible que nos pongamos en su lugar, que hagamos nuestro su dolor, que nos indignemos con ellos y podamos así, reconocerlos. Sin la experiencia de la empatía no es posible la justicia. Equipados con ella, mejoraremos nuestras competencias deliberativas, podremos reexaminar, nuestras lealtades, que por lo general incluyen solo los círculos más próximos a nosotros, para que se extiendan más allá de ellos.²

El capítulo 3 constituye una versión corregida, que fue muy discutida, del artículo del mismo nombre publicado por Fernanda Diab en la revista *Actio* del Departamento de Filosofía de la Práctica (*Actio*, n.º 7, marzo de 2006). Es el único material proveniente de una publicación anterior, y consideramos a que merita una relectura.

El tema de la violencia atraviesa nuestra sociedad. La ponencia de Adelina Pintos y Christian Burgues que constituye nuestro capítulo 4, es un emergente del trabajo de investigación (todavía totalmente inédito y que aún realizan), titulado «¿Estudiantes en violencia? Una mirada contextual desde los protagonistas»,

2 Deborah Techera, «Comentarios acerca de literatura, tolerancia e identidad moral», ver más adelante.

al comienzo bajo los auspicios de los fondos concursables Carlos Filgueira (edición 2009). El par violencia-tolerancia resalta en este estudio *in situ* de la problemática educativa, realizado desde una identidad filosófica deseada o desde la pretensión (lograda) de un abordaje filosófico, inventando el camino y exportando y adaptando metodologías de investigación típicas en ciencias sociales, pero de alguna manera extrañas a la formación de base de ambos coautores.

El capítulo 5, de mi autoría, fue publicado en una versión parcial en la revista *Ariel* n.º 9, y aquí cierra la obra, insistiendo sobre la unidad temática, lograda en un trabajo conjunto.

El lector atento, podrá apreciar que hay matices en los diversos autores, en particular, en la recepción del pensamiento rawlsiano. Entendemos que eso no daña el conjunto. También hay matices y algo más que matices en otras zonas. La obra es de conjunto, con un fuerte respeto de la diversidad, y ese respeto es parte del conjunto.

Queremos aclarar que ofrecemos una bibliografía general y no por capítulos, en aras de la unidad del libro y para evitar al lector muchas innecesarias repeticiones.

Finalmente nos place señalar que nuestro libro recibió mención en el Premio Anual de Literatura otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2011) en la categoría «Ensayos de filosofía, lingüística y educación, inéditos».

*Lía Berisso,
junio de 2012*

La tolerancia en Thiebaut

JACQUELINE FERNÁNDEZ Y DEBORAH TECHERA

En este artículo nos proponemos mostrar de qué forma Carlos Thiebaut¹ entiende la idea de tolerancia, cómo esta le es útil para defender sus ideas político-filosóficas, y cómo su surgimiento dentro del desarrollo histórico, pero especialmente moral, cimienta las bases para transformar el orden social que aún regula nuestras relaciones, en otro más justo que excluya el daño.

El daño como experiencia primaria y su relación con los conceptos morales que lo nombran

La imagen del daño nos genera una doble reacción de atracción y de repulsión: «Yo lo vi», el cuadro de Goya que describe una escena de barbarie bélica y otros de sus «Desastres» —como «¡No se puede mirar!», «Bárbaros», «¡Grande hazaña!», «¡Con los muertos!», «No se sabe por qué»—, reclaman para Thiebaut nuestra mirada de una forma que nos resulta incontenible y a la vez insoportable. Las expresiones de la barbarie nos resultan tan inconcebibles que se necesita el testimonio de «yo lo vi», representado emblemáticamente en este cuadro de Goya, para convencernos de que realmente aconteció.² Y necesitamos traerlo frente a nosotros de forma reiterada, porque solo la reiteración del testimonio de la barbarie nos permite sostener las razones de su rechazo. La fuerza moral con la que repudiamos aquellos hechos nos ata a ese recuerdo, que a su vez

1 El filósofo español Carlos Thiebaut (1949) es doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, y diplomado en sociología política. Con muy amplia experiencia docente desarrollada en varias universidades españolas y en investigación, actualmente es catedrático en la universidad Carlos III de Madrid, y ha escrito numerosos libros y artículos sobre temas tales como el odio, el daño, la identidad, y la tolerancia. Algunas de sus obras más destacadas son *Historia del nombrar*, *Cabe Aristóteles* y *De la tolerancia*.

2 Este punto de apoyo en la teoría de Thiebaut, asume una respuesta emocional primaria de rechazo a las expresiones de daño, las que a su vez se suponen con cierta similaridad para los distintos sujetos. O bien se deja fuera el caso de aquellos sujetos que respondan con indiferencia o con sentimientos poco enérgicos, pudiéndose pensar así que la teoría se propone articular conceptos enraizados en estos sentimientos que orienten la acción de quienes responden al daño con sentimientos enérgicos de repudio; o bien Thiebaut desde alguna forma de intuicionismo moral cree que esta es la reacción, en ciertas condiciones de ‘normalidad’ digamos, de los sujetos ante las experiencias de daño (donde las divergencias podrían atenderse como desviaciones de la respuesta natural a la experiencia de daño).

rechazamos. Un movimiento de atracción y de repulsa, que puede representarse para Thiebaut en el «yo lo vi» que nos recuerda y el «¡nunca más!» que condensa nuestros sentimientos y razones de repudio al daño.

El aprendizaje moral de este daño requiere de sucesivos reencuentros con sus expresiones para que lo aprendido no se desvanezca en conceptos gastados. Los nombres y los conceptos con los que caracterizamos lo que no debiera de acontecer, son las palabras morales con las que expresamos nuestro rechazo al daño. Pero estas mismas palabras pueden cegar nuestro entendimiento y nuestra sensibilidad si se repiten sucesivas veces, aisladas de las imágenes y testimonios del daño. Se vuelven conceptos gastados que en vez de permitirnos ver nos ciegan moralmente. Debemos reiterar el movimiento de la imagen, del «yo lo vi», al nombre y al concepto, al «nunca más», para que nuestra sensibilidad en vez de congelarse aprenda y reaprenda, así como para que se agudice la percepción de nuevos daños. En la actualidad aprendemos a usar los conceptos como mímica de lo que fueron y significaron, pero si no los retroalimentamos, los volvemos a llenar con significado —con nuevos «yo lo vi»—, son conceptos vacíos. A esto se refiere MacIntyre cuando, al hablar de la virtud, dice que el concepto forma parte de un lenguaje moral heredado que está dañado, fragmentado, y que por eso nos resulta vacío, separado de la acción.³ Los conceptos morales que socialmente reconocemos para nombrar el daño caracterizan nuestro rechazo a ese daño si son reaprendidos junto a las expresiones de daño que dieron origen al concepto; de otro modo los conceptos van vaciándose, decolorándose, y pierden su capacidad moral de denunciar el daño.

Aristóteles, el daño, y la tolerancia como virtud

Cuando se habla de daño, se está haciendo referencia al sufrimiento provocado por lo contingente, a lo que podría haber sido de otra forma; diferenciándose así del mal que podría ser fruto, por ejemplo, de una catástrofe natural inevitable. Para Thiebaut ambos tipos, sin embargo, tienen en común el provocar la compasión, pero, ante el daño evitable, dicha compasión va acompañada de una actitud de compromiso con que no se repita ese daño. Este planteo, con algunas diferencias, es compartido por Martha Nussbaum.

De acuerdo con Aristóteles, la compasión, tiene tres elementos cognitivos: 1) la creencia de que el sufrimiento es grave; 2) la creencia de que la persona que lo sufre no lo merece; 3) la creencia de que las posibilidades de dicha persona son parecidas a las de quien experimenta la compasión. Nussbaum⁴ toma esta definición de Aristóteles y plantea que las situaciones consideradas de magnitud pueden variar dependiendo de las sociedades y de los individuos, pero hay una constante en lo que se consideran los principales desastres. Pero, la persona que

3 Cfr. MacIntyre, Alasdair, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987.

4 Nussbaum, Martha, *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*, Madrid, Paidós, 2008.

evalúa la magnitud, ¿desde qué punto de vista lo hace? Los juicios de quien padece pueden estar equivocados, como lo muestran los casos de respuestas adaptativas, por lo que en toda compasión debería estar implícita una concepción del florecimiento humano (lo que implica que el objeto de la compasión es intencional). Dicha concepción está a su vez comprometida con la expectativa moral general del espectador (su fiabilidad depende de ella).

La compasión estará presente cuando creamos que la persona que sufre no es culpable de su situación (de lo contrario será, en todo caso, objeto de censura), o que el fallo no es proporcional al padecimiento. Tampoco habrá compasión si el dolor es causado por el espectador. Vemos entonces que se requieren tanto la noción de culpa como la de responsabilidad para evaluar el padecimiento. Ligado a esto está la noción de que, lo que nos resulta valioso, puede verse dañado por acción de la fortuna. A esto Nussbaum lo llama «la fragilidad del bien».

Para ella, el juicio de las posibilidades parecidas, tal como se encuentra en el planteo aristotélico, no es necesario para su fin de dar sentido al sufrimiento al reconocer la propia vulnerabilidad. Más bien liga la compasión al temor, tanto en el caso propio como en el de los seres queridos. La idea, nos parece, no es esa, sino ver a los otros como similares. El problema está en que vemos como similares a aquellos que la sociedad ha marcado como tales; estas barreras sociales hacen difícil el ejercicio de la imaginación, obstaculizando la emociones. Entonces, ¿es el reconocimiento de los tres elementos cognitivos que plantea Aristóteles, igual de necesario?, ¿o quizás el tercer elemento es auxiliar a los otros? Lo que está en juego en estas preguntas es el carácter eudaimonista de las emociones. Para que despierte compasión, el sufrimiento del otro debe ser visto como parte constitutiva de «nuestro esquema de objetivos y metas» (que se define por las cosas de las que nos ocupamos y las cosas de las que no) es decir, como afectando al propio florecimiento. Es esto y no el juicio de las posibilidades parecidas, el tercer componente necesario de la compasión para Nussbaum. Evitar la compasión equivale a retratar al que sufre como una criatura con posibilidades totalmente diferentes a las nuestras.

El espectador que, con su concepción del florecimiento humano, ve el padecimiento de los otros y reconoce la posibilidad de verse a sí mismo así, no tardará en preocuparse por las disposiciones de la sociedad para la asignación de bienes y recursos, anhelando y promoviendo una sociedad que eleve sus niveles mínimos.

Nussbaum plantea luego la duda de si hay algún elemento más en juego. Para los que puedan pensar que este elemento podría ser el dolor, argumenta que este no es más que la idea de que algo malo ocurre y afecta nuestro esquema de objetivos y proyectos. Su razonamiento es que, si el dolor es un elemento separado del material cognitivo, será demasiado variable como para ser necesario en la definición, y que si está ligado a este material, entonces es difícil verlo como elemento separado.

El aristotelismo es fundamental en el planteo de Thiebaut. Tal es así que dedica un libro a este tema: *Cabe Aristóteles*. En este libro, Thiebaut parte de la afirmación de que «Los clásicos son la otra cara del presente. Su imagen es nuestro reflejo».⁵ Toda asunción de Aristóteles es una definición del presente, nos dice.

De esta forma comienza a tratar con esta asunción que adoptan los neoaristotélicos, de los que Alasdair MacIntyre será su principal referente. Los neoaristotélicos arguyen el agotamiento de los modelos procedimentales y de sesgo cognitivo en ética. La referencia que a ellos hará Thiebaut se enmarca en su intento de repensar nuestra forma de narrarnos nuestra historia y nuestro presente. En este sentido, los neoaristotelismos plantean una desafección ante las éticas modernas, pues según ellos su herencia hace de la ética filosófica un procedimiento. Son procedimentales la ética discursiva de Habermas, el método discursivo-transcendental de Apel, el neocontractualismo de Rawls y otras propuestas de validación de normas consensualmente, por los procedimientos de resolución de las pretensiones de validez.

Son además cognitivistas, porque la justificación de las normas viene dada por la resolución de las pretensiones de verdad de un enunciado descriptivo. Las distintas éticas procedimentales formulan teorías de la justicia que pretenden mostrar el procedimiento a adoptar, sin propuestas de contenido moral. Así, el sujeto moderno es político en lo público y moral en lo privado.

Con el acercamiento a la ética de Aristóteles se pretende una ética propositiva, de ideas morales y propuestas normativas, que pueda hablarnos de felicidad y de justicia. MacIntyre parte de una primera hipótesis (de sesgo histórico, que señala el fracaso de la modernidad) de que vivimos y empleamos un lenguaje moral dañado, debido al proceso racionalizador de la cultura europea, que deshace en fragmentos irreconocibles el planteo griego de la filosofía moral y política. Nos quedamos con conflictos irresolubles en términos racionales, la opción es la adhesión emotiva a un código moral determinado. Esto sucede porque carecemos de una base común compatible con la cual definirnos moralmente como cultura y sociedad.

Esta hipótesis lleva en segundo lugar, a una tesis filosófica, que arguye la reducción de toda perspectiva ética a la moralidad social y comunitaria preexistente, y en tercer lugar a una consecuencia política: el conservadurismo de la tradición premoderna.

Ampliando estos tres momentos tenemos una hipótesis histórica, según la cual somos el fruto del error histórico de abandonar el paradigma clásico de la moral.

Sin la noción de naturaleza y su carácter teleológico en el análisis de la acción humana, no se puede hablar de un «deber-ser según su naturaleza». Se ve así lo moral reducido a un estado de ceguera. Luego tenemos la tesis filosófica que plantea una reivindicación aristotélica de la prioridad de una idea del bien para

5 Thiebaut, Carlos, *Cabe Aristóteles*, Madrid, Visor, 1988, p. 17.

el hombre (comunitariamente definida para formular una teoría ética). Debemos concluir el intento de fundamentación racional y concebir la dimensión práctica como el conjunto de ideales de felicidad que la sociedad y la cultura clásicas construyeron bajo los ideales de bien para el hombre. Intenta reconstruir la noción de virtud como «cualidad humana adquirida cuya posesión y ejercicio nos permite aquellos bienes que son internos a prácticas determinadas y la carencia de los cuales nos impide alcanzar tales bienes».⁶ Esto es: tanto lo deseable como la forma de efectuar lo deseable son la virtud.

Para Aristóteles el telos humano debe ser de determinada manera, aquella que refiere al buen proceso de construcción de nuestra identidad. El concepto de virtud debería incluir también un modelo de vida humana deseable. Este se define por aquello que se hace cuando se busca qué es el bien, no por lo que se consigue en el ejercicio de un bien específico. Thiebaut se pregunta ¿cuáles pueden ser para nosotros esas virtudes?,⁷ y plantea que la recuperación de la idea de virtud no puede abandonar el carácter reflexivo con el que se constituye la subjetividad moderna.

El proyecto de MacIntyre de determinar las formas de la virtud en el presente implica una definición comunitaria de una identidad (una definición comunitaria del bien). Por último, de esto se sigue una consecuencia política. La cultura moderna se basa en la idea de derecho en función de la cual se constituye la identidad del ciudadano como sujeto de derechos y deberes. Para MacIntyre no hay espacio para la definición del hombre en el lenguaje del bien o de la virtud (subsunción liberal y moderna del bien bajo la justicia). Plantea la «necesidad de una construcción de la identidad moral en las prácticas tradicionales en las que se transmite comunitariamente el bien para el hombre»⁸ (esto es fuente de inspiración del comunitarismo).

Para Thiebaut, seguimos practicando la modernidad en su crítica. En oposición a MacIntyre, para él no desapareció un contexto valorativo enraizado en nuestra cultura y en base al cual desarrollar nuestra capacidad del juicio moral, mas se ha hecho reflexivo. No solo se acepta el contenido normativo clásico, sino que se dobla con un discurso en el que quede él mismo justificado. Ningún enunciado normativo moral (virtud) posee validez por sí mismo. Las nuevas virtudes de la modernidad tienen que tener la forma reflexiva de una referencia a las condiciones en las que es posible lo moral.

Se propone acercarse a la ética aristotélica sin considerar sus rasgos ontológicos, e interpretando la teoría del bien a partir de una teoría de la acción (una lectura más bien metodológica). Esto sería para él consistente con una teoría pluralista de los contenidos de la felicidad (formas de realización de la plenitud

6 Thiebaut, C., 1988, o. cit., pp. 45-46.

7 Una de ellas es sin duda para Thiebaut la tolerancia. La idea de tolerancia como virtud se complementa en su planteo con las de la tolerancia como norma y como valor.

8 Thiebaut, C., 1988, o. cit., p. 52.

moral del hombre). Cabe entender la ética aristotélica como antiplatónica para subrayar la especificidad técnica y la racionalidad teórica.

Toma de Jaeger (*Paideia*) la idea de que el hombre virtuoso del Aristóteles de *Ética Nicomaquea* no es ya el hombre sabio, sino el prudente, el que sabe lo contingente, lo que puede ser de otra manera. Lo virtuoso descansa en un saber inmanente a la acción misma (no ya el saber platónico).

Resume el programa aristotélico en tres ideas: 1) el conocimiento del bien no es atribuible de forma necesaria e inequívoca por la pluralidad de las cosas buenas. El bien de las cosas buenas se conoce en su ejercicio; 2) el bien no es inmutable sino frágil, somos vulnerables a las pasiones; y 3) ante lo anterior, se da la necesidad de un criterio, ya que lo bueno es frágil, plural, y a la vez sabemos que no todo vale.

Lo que Thiebaut llama, siguiendo a Nussbaum, «fragilidad del bien», consiste en la concepción de que nada hay externo a nuestras acciones que nos garantice su corrección, la moralidad se ejerce y se controla en su ejercicio:

la ética de la fragilidad que Aristóteles nos presenta [...] se apoya sobre una noción de contingencia como la de aquello que puede ser —y puede ser hecho ser— de otra manera, y eso por medio de una actividad realizada conforme a un ideal que es un modelo culturalmente configurado y cuya prosecución implica el uso de un juicio selectivo, que perciba las características de lo concreto y pueda ser capaz de contrastarlas.⁹

Cuando se menciona algo como bien, se hace referencia a la dimensión de nosotros que es el hacer con sentido. El preguntarse por el bien y el preguntarse por la verdad tienen mucho en común. En su *Ética Nicomaquea*, Aristóteles define el bien como: «aquello hacia lo que todas las cosas tienden».¹⁰ Hay que considerar, sin embargo, dos tipos de fines, unos son actividades, praxis, y otros, obras, poiesis. El bien es el telos de la acción en sus diferentes formas. El saber de la praxis (moral) es la prudencia, el de la poiesis (práctico-instrumental) es la técnica, pero la pluralidad de las formas del hacer implica la pluralidad de las formas del conocer, y estas aquellas. La diferencia entre acción como práctica y acción como resultado está en que son dos formas de uso de la racionalidad, dos maneras del ejercicio del hacer. Gadamer (otro referente del tema para Thiebaut) en *Verdad y método* plantea tres campos de diferencia entre *phrónesis* y *techné*, *praxis* y *poiesis*: 1) praxis es un saber que no puede olvidarse, a diferencia de *techné*; 2) se refiere a la totalidad de una forma de vida, no a objetivos particulares; 3) su carácter reflexivo implica comprensión, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Estos saberes coinciden, sin embargo, en que ambos operan en lo contingente.

En lo cotidiano, moral, político, esta distinción de saberes no es tan clara. También la actividad moral produce, justamente, la condición de posibilidad de toda producción: el sujeto de la actividad. Estas dos formas de acción humana se configuran en modelos ideales de comportamiento que refieren al talante moral

9 Thiebaut, C., 1988, o. cit., p. 160.

10 Aristóteles, 1094a, *Ética Nicomaquea*, Madrid, Gredos, p. 132.

de una sociedad y su cultura. Para Gadamer —según Thiebaut— fines y medios se articulan de diferente manera en cada saber. Por mucho que el saber técnico pudiera ampliarse (tecnificando aspectos no tecnificados) no anularía la necesidad de referencia al saber práctico moral que se aconseja a sí mismo. Según Aristóteles, «el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y la más perfecta, y además en una vida entera».¹¹ Esto último implica todo lo que se ha vivido al final, y todo lo que en cada momento y en todos ellos se está viviendo.

El saber moral refiere a lo total. ¿Cuál es la excelencia de lo total? Es una pregunta teleológica por el sentido de nuestra actividad. El arreté es la materialización de esta imagen de excelencia de la actividad humana. La forma de hablar moralmente requiere de un lenguaje que hable, que diga y que nombre.

En esta lectura que de Gadamer hace Thiebaut, apunta a la ineludibilidad de un planteo comunitario en la comprensión de la dimensión moral. La capacidad de juicio reflexivo sobre sí estaría entonces ligada a la de juicio reflexivo en la interacción.¹²

La comprensión del saber moral es una modificación de la virtud y una forma de juicio moral. Se da si hay una simetría en su búsqueda (comunidad con el otro). La perspectiva de la fundamentación (moderna) está ausente en las éticas clásicas, que cuentan ya desde su origen con el punto de vista del otro: comprenderme es comprender mi lugar en el entramado social. Si esto es adecuado, en la ética aristotélica hay una comprensión reflexiva de sí, que es una comprensión dialógica e interactiva con todo otro. Para todo esto se necesita que exista un entramado de significados, normas, valores, como trasfondo para definir nuestro punto de vista. Una manera de nombrar la excelencia referida a la acción es la virtud. ¿Cuáles son las palabras con las que se formula? No es una recompensa que valida los trabajos necesarios para conseguirla, sino que se trabaja de una manera tal que la acción misma realice su sentido y lo cumpla. ¿Existe una manera de definir el mejor modo de vida? ¿Es el hombre solo quien sabe que su bien es su bien hacer, sin criterio externo?

Plantea por ello Thiebaut que no existe el hombre, sino la pluralidad de los hombres. El ser se predica de muchas maneras, son muchas las formas del bien y muchas las de la felicidad.

¿Cómo reconocer la actividad bien hecha si el bien hacer le es interno a cada una de esa pluralidad de actividades? Podemos interpretar la noción aristotélica de virtud como ese lenguaje que es un hacer a la vez que un decir, un lenguaje de las maneras de actuar con significado. La moral implicaría las

11 Aristoteles, 1098a, o. cit., p. 144.

12 Este planteo es elaborado más en profundidad por Thiebaut tanto en su libro *De la tolerancia*, como en algunos artículos que tratan sobre el autoextrañamiento y la perspectiva de la segunda persona. Así mismo, la reflexividad, el sujeto reflexivo (poscreyente) es objeto de análisis del 5.º ensayo de su obra *Vindicación del ciudadano*.

formas de la buena manera de actuar. Las virtudes son las formas en las que podemos hacer el mundo.

La ética aristotélica se nos presentaría como una ética sin normas, una ética de las imágenes:

[...] las imágenes virtuosas del sabio o del prudente encarnan la reflexividad de lo moral y muestran una forma de ver el mundo, aunque no lo desarrollen argumentativamente y son, así, el ejercicio de una manera de actuar que se muestra y, al mostrarse, define el carácter moral de una cultura, de una sociedad y de una época.¹³

MacIntyre planteaba la necesidad de acudir a un marco sustantivo, para reconstruir nuestros razonamientos morales, recuperando la noción clásica de las virtudes. Para Thiebaut, esta interpretación sustancializa la idea de las prácticas del bien, las convierte en elementos configuradores externos de la acción, «se desliga de la actitud performativa que constituye el meollo de lo moral». Sí considera válido sin embargo, la idea aristotélica de que el lenguaje propositivo moral se constituye con palabras del común; y entiende además que se puede interpretar la noción de la ética aristotélica como una propuesta de la pluralidad de las formas de la vinculación humana.

Las formas del vínculo no están dadas ni son estáticas, necesitan de la actividad de la racionalidad práctica. Esto exige a su vez ser expresado por un lenguaje, la palabra constituye y desarrolla esa vinculación.

En el Libro V de la *Ética Nicomaquea*,¹⁴ Aristóteles nos dice que la virtud de la justicia refiere: 1) a nuestra capacidad para percibir la medida de las cosas; 2) a nuestra capacidad de no sesgar parcialmente nuestras relaciones con los hombres (hoy diríamos imparcialidad); 3) a la capacidad de ser según la ley. (1) y (2) se denominan ‘justicia particular’, implican que lo justo es lo igual y lo injusto lo desigual (*kairós*), (3) se denomina ‘justicia universal’ y es más global y comprensiva. Así, la forma social de la medida es la forma social de la proporción, lo injusto es lo que va en su contra. Como implica sopesar lo necesario para cada persona, en cada momento y circunstancia, es la virtud que necesita de otras virtudes para configurarse. Será esta virtud la capacidad de establecer la justa medida de las relaciones sociales que nos constituyen como hombres. Se practicará en la discusión de las injusticias; sin la existencia de un arquetipo externo, va haciéndose en la actividad del hombre.

Pero, lo que tenemos en la actualidad son dos posturas contrapuestas, ambas procedimentales. Por un lado está el neocontractualismo de Rawls, para quien la justicia es la primera de las virtudes de las instituciones sociales. El procedimiento es la hipótesis de la reconstrucción de los principios básicos de estructuración de la sociedad mediante el experimento mental de la «posición original», y su resultado son dos principios, que son, para Rawls: 1) todos tendrán derecho a un sistema básico de libertades máximo, siempre que sea compatible con el

13 Aristoteles, 1098a, o. cit., p. 129

14 Aristoteles, 1129a-1138b, o. cit., pp. 238-268.

mismo derecho de todos y cada uno de los ciudadanos; 2 (en orden lexicográfico con el primero) habrá igualdad de oportunidades y solo se aceptarán aquellas desigualdades que redunden en el mayor beneficio de los peor situados. Para Rawls, en la correcta lectura de Thiebaut, la desigualdad es racional si se encamina a la igualdad. Este modelo supone un ordenamiento jerárquico de bienes e intereses para poderse construir, y los principios de justicia son la consecuencia del modelo de elección racional imparcial. Sus opositores, nos recuerda nuestro autor, arguyen que no cabe la definición de una jerarquía de bienes o intereses, porque se expresan en lenguajes, formas y estructuras cualitativamente diferentes, que no pueden reducirse a un único lenguaje formal, en base a una racionalidad solo procedimental. E inclusive, la definición en base a un lenguaje formal pierde validez fuera del contexto en que fue formulada.

Considera también la posición de Taylor y Walzer, quienes han formulado teorías pluralistas de los bienes sociales, como objeto de la distribución justa, que se apoyan en la inconmensurabilidad de dichos bienes, y en la imposibilidad de un único lenguaje que distribuya en base a un único criterio. Lo que tenemos aquí es que, o bien los criterios de justicia refieren a procedimientos, o bien a esferas de objetos, pero no como ha sugerido Thiebaut, a relaciones sociales. Para él, la pluralidad de formas del bien y la práctica de la capacidad electiva, realizan la posibilidad de nuestro lenguaje moral, que se ejercita en las formas de vinculación social. Todo esto en relación con la capacidad de saber medir lo adecuado, en esa reflexividad práctico-moral que nos constituye como humanos. La amistad y sus formas son los modos en que se construye dicha reflexividad.

Concluye que la construcción de una teoría del presente no puede ser una ontología, sino que será una ética, porque al marcar las tareas que nos son exigidas por ser habitantes de este presente, fijamos nuestra ética, al interpretar nuestro lugar en la historia. Ella carece de garantías fuera del ejercicio de nuestra humanidad, y el momento histórico no es privilegiado, sino que es el presente de esta tarea.

En él propone, con el acercamiento a la ética de Aristóteles, una ética propositiva, de ideas morales y propuestas normativas, que pueda hablarnos de felicidad y de justicia. La ética clásica, cuenta ya desde su origen con el punto de vista del otro; comprenderme es comprender mi lugar en el entramado social. Si esto es adecuado, en la ética aristotélica hay una comprensión reflexiva de sí, que es una comprensión dialógica e interactiva con todo otro.

Finalmente, para Aristóteles, hablar de excelencia, en referencia a la acción, es hablar de virtud. La moral implicaría entonces las formas de la buena manera de actuar y las virtudes serían las formas en las que podemos hacer el mundo. Es en ese sentido que Thiebaut pretende que pensemos la tolerancia como virtud.

El rechazo al daño y la tolerancia como valor y como norma

Cuando ciertos males dejan de parecerse necesarios, comenzamos a percibirlos como daños, así desde el presente vamos caracterizando nuevos daños, justificando su innecesaria ocurrencia, creando nombres que nos permitan articular nuestro rechazo a ellos.

Nuestros rechazos nos hacen sacar como consecuencia lo que somos, en lo que nos afirmamos para rechazar. Así también, el rechazo debe poseer la magnitud de lo rechazado (y por ello Thiebaut nos habla de «odiar el odio»). Nuestro repudio se basa en razones, y denuncia la falta de ellas, la injustificación del daño. Esto es, podemos justificar un mundo en el que dicho daño no suceda. Y esto es así porque, además de un mal innecesario, en tanto que contingente, el daño es moralmente innecesario, ya que por un lado las razones que consideramos válidas no lo justifican, exponiéndolo como mal injustificado, y además porque estas mismas razones son las que nos permiten justificar su opuesto, fundamentando nuestra pretensión de mundo donde este daño no debería de existir.

El rechazo al daño en tanto que surge de comprender lo injustificado de dicho mal viene acompañado para Thiebaut del compromiso con acciones dirigidas hacia un curso de las cosas donde no pueda darse dicho daño. Para Thiebaut la moral en sí implicaría siempre un pasaje del sentimiento a la palabra, y de la palabra al compromiso con la acción:

La moral es una forma de nuestra sensibilidad que se duele, y se duele con otros, pero también —y sobre todo— es una forma de sacar consecuencias de nuestros rechazos y de nuestros repudios que surgen del daño. La moral no es el espacio de almas sin los cuerpos, de las voluntades sin los deseos, pero tampoco es el espacio del dolor que no articula su rechazo con palabras y con actos; la moral es la compasión articulada en un nombre y formulada en un concepto que se refiere a un curso alternativo del mundo de los humanos.¹⁵

Cuando hablamos de moral pensamos en cosas como valores y principios, y mediante ellos nombramos nuestro rechazo, así como nuestro compromiso con otro mundo posible.

Los valores (y pone como ejemplos la fidelidad, la honestidad y la solidaridad) son «condensaciones e imágenes» de un modo de vida y responden a contextos sociales y culturales. Desde ellos definimos lo que aceptamos y rechazamos.¹⁶ Sus límites son difusos, no se comprenden más que de forma global. Nos requieren un complejo entendimiento práctico y una cierta capacidad hermenéutica de entendimiento personal y social ya que son condensaciones de nuestras experiencias, de imágenes, de intenciones y motivaciones últimas referidas a modos de vida que a su vez remiten al contexto social y cultural en

15 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 20.

16 Esta concepción es también compartida por Nussbaum, quién afirma que la definición de un «nosotros» se da por contraposición con un «ellos», «ellos» son los que hacen lo que «nosotros» no hacemos.

el que se usan). Las normas (para Kant, «leyes éticas»), si bien también formulan rechazo, tienen la característica de marcar una alternativa, son una expresión racional del «nunca más».

Visto lo anterior podemos afirmar que la tolerancia es un valor que implica apreciar la convivencia pacífica como un bien. Desde esta formulación puede exponerse esta noción al debate, a la discrepancia o al acuerdo.

La tolerancia en este sentido sería una forma de concebir y una manera de obrar a favor de la convivencia pacífica. Ahora bien ¿que entendemos por convivencia pacífica? ¿Falta de desorden en el espacio público, ausencia de manifestaciones de reclamo o denuncia al sistema normativo vigente, etcétera? Desde esta forma de interpretar la convivencia pacífica, podría criticarse al autor por promover un valor, norma y virtud que, siendo favorable al sistema regulador de las prácticas de vida vigente, inhibe o condena las formas de lucha social, que evidentemente atentan contra la paz de la convivencia. O por lo menos, en una versión atenuada de la crítica, podría pensarse que favorece o promueve un accionar que prioriza la paz en la convivencia frente a ciertas injusticias de carácter social que para su resolución requieran alterar el orden y la paz de las relaciones sociales.

Con relación a esta crítica, merece decirse que sin dudas este no es el espíritu del planteo y tal vez un par de aclaraciones basten para que dicha interpretación no pueda vincularse al mismo. Para Thiebaut la tolerancia se levanta contra ciertas formas de daño para impedirlos. Tolerar al diferente para no dañarlo por serlo, este es el motivo por el cual Thiebaut cree que este concepto contribuye a un mundo más justo. Así mismo, como se trabajará en detalle más adelante, la tolerancia para poder sostenerse con sentido debe delimitar el conjunto de prácticas y creencias sobre las cuales opera, demarcándose así de otras que no debieran de tolerarse. La denuncia, de «¡nunca más!» de la que hablábamos al principio, es un grito de lucha que debe alterar el orden para poder modificar la estructura vigente. En este sentido, la convivencia pacífica de la que habla Thiebaut refiere a la exclusión de la violencia y el daño que puede suscitarse en la convivencia, pretendidamente justificada en las diferencias culturales políticas o religiosas.

Ahora bien, esta demarcación es aún insuficiente, porque algunas injusticias de carácter cultural pueden requerir del conflicto para ser solucionadas y en ese caso se trata de un conflicto que hasta puede justificarse en la tolerancia. Podemos entender así esta lucha como una lucha por una sociedad más justa, entendida como aquella que realiza amplias relaciones de tolerancia. Para nuestro autor, no se trata de imponer o promover la paz en cualquier estado de las relaciones sociales, por encima y tapando descontentos, sino de promover las condiciones que llevan a una determinada forma de vínculo (la tolerante) donde las relaciones sociales entre los ciudadanos (institucionalizadas y no) son pacíficas como consecuencia de la exclusión del daño al diferente (discriminación racial, cultural, política, de género, algunas formas de exclusión, opresión,

desventaja, etcétera). Cabe notar que en caso de que estas formas de vínculo tengan cierto éxito relativo, pueden excluir, también por innecesarias, formas de protesta que alteran el orden. Pero claramente este no es el motivo de procurar relaciones tolerantes, ni son inhibidas u obstaculizadas por esta búsqueda, e incluso la lucha social puede ser la única herramienta que permita la transición del sistema normativo vigente hacia uno nuevo, más justo y por ende más tolerante. Volveremos sobre esto en el apartado justicia y tolerancia.

La tolerancia en tanto que valor, se relaciona en su significado con otros como la justicia o la solidaridad. Pero no podemos resolver cuestiones tales como si la tolerancia es un valor por encima de la justicia o no lo es, o si la tolerancia debe regular todas mis creencias ciertas, etcétera. El terreno de los valores es demasiado impreciso para estas disquisiciones importantes, pero sí podemos hacerlas al desarrollar la tolerancia, en tanto que norma o principio, marco desde el cual nos es permitido incluso justificar la tolerancia.

Así, si la tolerancia es «el valor que apreciamos cuando nos remitimos a la convivencia con gentes que son distintos a nosotros en algunos aspectos y cuando consideramos esa convivencia como un bien —quizás deber impuesto moralmente necesario—»,¹⁷ la norma de la tolerancia rezaría: «no pongas como condición de la convivencia pública una creencia que solo tú y los tuyos comparten, por muy verdadera que te parezca, y atiende, en todo caso, a formularla de manera no absoluta y que sea comprensible por quienes no la comparten».¹⁸ Los valores operan en el trasfondo y también en el primer plano del lenguaje moral, ya que acudimos inmediatamente a ellos al pensar moralmente nuestros actos y nuestros rechazos. Surgen de cierta sensibilidad que ve el daño y logra nombrar su opuesto en palabras que como focos permiten vislumbrar regiones de otro mundo posible. La norma, por otra parte, refiere a un tipo específico de comportamiento, que es su manera propia de rechazar el daño. Así como con los valores es necesaria una comprensión del contexto cultural, con las normas se acude a formas de argumentos aplicables universalmente.

Cuando en el lenguaje moral nos referimos a principios o normas, estas piden el acuerdo de nuestra razón sobre sus argumentos de carácter universal, argumentos que, creemos, pueden aplicarse a cualquier ser humano en cualquier circunstancia. La tolerancia como principio, da forma más precisa a la intuición que ya estaba contenida en el valor de la tolerancia.

Hay, sin embargo, valores que por su universalidad podrían verse como principios, por contraposición a los valores estrictamente contextuales. La tolerancia parece ser uno de ellos, pues al responder a la acumulación de actos de intolerancia, se compromete con que no se repitan nunca, a nadie, en ningún lugar. Es una de las formas del lento aprendizaje moral para formular conceptos y normas que rechacen el daño.

17 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 23.

18 *Ibidem*, p. 25

La tolerancia para Thiebaut es un valor, una norma y una virtud de carácter universal pero que no puede prescindir (pues de allí toma su fuerza) de aquellas expresiones concretas de daño, que son siempre situadas en un tiempo y un lugar determinado (aquello que nos recuerda el «yo lo vi» de Goya). El «nunca más» pretende ser para todos en todas partes un rechazo al daño sin restricciones. Las demandas o reclamos de rechazo al daño se articulan en torno a los valores y principios de carácter universal que a su vez se van ampliando y reformulando frente a las nuevas expresiones de daño y junto a las nuevas miradas de las viejas expresiones de daño. El rechazo del daño concreto adquiere mayor fuerza en tanto más generalizamos el alcance del valor o principio en que se fundamenta.

Tolerancia y justicia

La virtud de la tolerancia, tanto individual como institucional, no es frecuente y solo se da o se ha dado como valor central, en algunas sociedades y por determinados períodos. La concepción del sujeto moral y sus derechos en el espacio público es propia de la modernidad, en dónde la relación vertical entre los ciudadanos pasa a ser horizontal, en una nueva forma de orden social, que es una nueva forma de razón. La modernidad nos trae el elemento racional que fundamenta el respeto a la autonomía de los otros.¹⁹ Esto implica un aprendizaje cognoscitivo y práctico de maneras de entender al otro como diferente, y así, a nosotros mismos. Es este aprendizaje el que debe ser nombrado y referido en una imagen, para ir recuperando constantemente su motivo.

La racionalidad propia de la modernidad da la posibilidad de oponernos *con razones*, al ahogo de los espacios de libertad, a la violencia cultural, política y religiosa. Así mismo, la modernidad, con las colonizaciones, hace surgir la figura del extranjero y con ella el autoextrañamiento, la posibilidad de percibir que todos somos extranjeros de nosotros mismos. Pero aun en esos momentos (pensemos aquí en las culturas democráticas contemporáneas) se puede comprender mal (como incapacidad o falta de voluntad) e incluso olvidar. La acusación de pasividad trae de la mano una peor, la de ser el sustento de tiranías (cegueras para percibir la dominación), si es que renunciamos a una idea fuerte de verdad.

Pero la fortaleza de la tolerancia no estaría en las concepciones absolutas (que descarta), sino en la autoextrañeza como capacidad reflexiva. Como exigencia individual, no obstante, es una tarea difícil y es por ello que se debe apoyar en ciertos marcos institucionales que se impongan cuando no sea suficiente la voluntad moral. Aquí se ve el origen de la tolerancia, como virtud pública y política. Los reclamos de tolerancia no pueden depender, para ser contemplados, de encontrar ciertas voluntades que los reconozcan, sino que lo que se reclama es un derecho y por tanto implica obligaciones como contrapartida.

19 Esta autonomía es presuntiva, es atribuida, y por tanto necesita constantemente de reconocimiento. La autonomía es atribuida a uno mismo y a los demás, como fruto de aprendizajes históricos y procesos de complejización social y reconfiguración de la dignidad moral individual.

Así, vemos que la tolerancia no puede ser predicada de un individuo solo, sino que es una virtud relacional. Thiebaut la emparenta con otra virtud de igual carácter: la justicia. Ambas competen al individuo en sus relaciones y a las instituciones en tanto reguladoras de dichas relaciones. La institucionalización de la tolerancia habrá de serlo en dos sentidos: uno simétrico, como el establecimiento del derecho de todos; y uno asimétrico, como un movimiento desde una demanda de reconocimiento (de un individuo o grupo) hacia un respeto de lo antes negado (por un «otro» u «otros»). Thiebaut considera a la tolerancia como una virtud que ha de cumplirse en términos de justicia, así como entre lo que lleva a realizar la justicia está la tolerancia. En sus palabras: «Definimos como justas aquellas instituciones que incorporan y realizan las formas más claras de tolerancia; o, dicho en negativo, llamamos injustas a aquellas instituciones que, por el contrario, perpetúan formas de intolerancia».²⁰ No es una relación excluyente ni exclusiva, pero sí central y determinante.

Por ejemplo cita la teoría de la justicia de Rawls, en la que la tolerancia aparece como base del orden político.²¹ Su propuesta intenta resolver el problema de cómo hacer que ciudadanos con distintas doctrinas comprensivas puedan acordar principios justos que regulen la convivencia. El acuerdo de los principios básicos debe antes que nada, limitarse a un acotado conjunto de cuestiones, las que definan la estructura básica de la sociedad, y se concreten en principios (de justicia) que todos podrían aceptar. El acuerdo al que puedan llegar entonces los ciudadanos es restringido, pues se parte de una estructural pluralidad de creencias, por lo que el debate y la argumentación siempre estarán presentes.

Solo si podemos ver cada daño en particular como tal, comprendemos su absoluta injustificación y ausencia de necesidad. Cuanto más se amplía la validez del «nunca más», del rechazo de carácter universal, más injustificado resulta el daño concreto, que testimonia el «yo lo vi». Cuanto más universalmente podemos pensar lo concreto, con mayor claridad percibimos el daño. Se requiere entonces de conceptos y razones que nombren universalmente el daño, se requiere trabajar estos conceptos para que develen y profundicen el carácter del daño.

No es esta la responsabilidad de los profesionales de los conceptos, científicos, políticos, filósofos, o no es suya solamente, es responsabilidad de todos, de los que lo sufren, de los que lo ven, de los que lo causan y de quienes a él se oponen. Thiebaut caracteriza esta responsabilidad como la responsabilidad moral de los seres humanos en el espacio de la libertad, es responsabilidad de las sociedades humanas ir ampliando su conciencia racional de rechazo al daño.

Este trabajo del concepto, que nombra de forma cada vez más precisa y menos restringida, es un aprendizaje moral, que va formulando normas y conceptos para evitar el daño. Así mismo, esta creciente caracterización del daño nos devuelve como contracara la caracterización de un curso alternativo de las acciones humanas donde el daño no ocurra.

20 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 87.

21 Ver Rawls, John, *Liberalismo político*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Volviendo a la concepción de la compasión en Nussbaum, si una persona tiene los tres juicios que se mostraron necesarios para la compasión, y tiene posibilidades, todo parece indicar que actuará para paliar el sufrimiento. Esto si la compasión es realmente altruista y no un «interés egoísta razonado». Para Nussbaum esto es así porque se ayuda al que sufre en tanto que otro, cuyo bienestar forma parte de nuestros esquemas de objetivos y proyectos. Antes incluso de pasar a una acción de ayuda, la compasión conlleva el esfuerzo ético de valorar a otro como parte de esos esquemas. ¿Cómo se logra esto? Nussbaum vislumbra esta posibilidad en un elemento «protoético» presente ya en los niños, que se debe ampliar, educar y estabilizar. Que la compasión motive la acción es una cuestión de demostración empírica y evolutiva incluso, lo que hay que tener en cuenta es que:

para obtener de aquí algo que tenga importancia para la ética normativa necesitaríamos combinar la compasión con una teoría normativa plausible del debido interés por los demás, de cuáles son los trances importantes y del merecimiento y la responsabilidad.²²

La comprensión moral del daño como absolutamente innecesario nos hace recorrer este mundo donde ocurre el daño, como el lugar donde el daño no debiera de ocurrir y donde es necesario que no acontezca, «la contraimagen del mundo que es la palabra moral es la imagen del mismo mundo visto desde el espacio de la libertad»,²³ desde el espacio de la libertad que nos permite por un lado ver lo contingente de la acción humana y por otro nos habilita a la dimensión moral desde la cual juzgamos como absolutamente innecesarios e injustificados los daños acontecidos en este nuestro mundo. Formulamos este mismo mundo como un mundo donde acontecen hechos que no debieran de acontecer y donde el rechazo al daño se vuelve entonces compromiso en nuestras prácticas y acciones. La caracterización progresiva del daño, recaracteriza también nuestro mundo.

Para Thiebaut el daño es físico y es moral en tanto se dañe el cuerpo y la dignidad de los sujetos, el nombre que le damos al daño incluye lo concreto de nuestra manera de ser, de nuestra sensibilidad respecto de lo corpóreo, incluye nuestras maneras de vincular nuestros actos a sus motivos, por lo que con el rechazo al daño viene un compromiso que atañe no solo a nuestra razón sino a nuestras formas de sentir y de hacer. Dice Thiebaut: «La universalidad del rechazo inunda nuestra forma de vida».²⁴ Estas formas de vivir, estas formas de ser en la acción atañen a nuestras virtudes y la tolerancia es una de ellas. El concepto de virtud, se remonta a la antigüedad griega y vincula en él elementos racionales (como los principios o normas) y de autoentendimiento hermenéutico (como los valores). Nuestra identidad ética conlleva estos dos elementos, por lo que podemos recuperar el concepto de virtud. La virtud agrega a las palabras morales que ya vimos los motivos de

22 Nussbaum, M., o. cit., p. 382.

23 *Ibidem*, p. 33.

24 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 33.

las acciones, aquellas que se requieren para seguir nuestros principios y valores. Incorpora de esta forma el aprendizaje, pues se aprende cómo ser y actuar en la interacción con otros. Es en esta interacción que se pueden organizar los hombres para promover un curso distinto del mundo.

Tolerancia negativa y espacio público

Cuando discrepamos con otro sobre una creencia o un comportamiento tenemos razones para hacerlo, pero también podemos tener razones para restringir nuestro desacuerdo. Si se trata de regular la vida de cierta comunidad, los desacuerdos irrestrictos sobre los modos de vida o creencias válidas (dentro de dicha comunidad o para ella) pueden llevar a la violencia y a impedir la convivencia, o simplemente a formas de la misma que no valga la pena tener solo por sostener nuestros iniciales desacuerdos. Para Thiebaut la tolerancia es el valor de quienes defienden la convivencia pacífica, pero no entendida como soportar injusticias que no deberíamos de tolerar (no del lado de las víctimas), sino como tolerancia con el diferente, para no imponer, incluso a la fuerza, condiciones a la convivencia que dañen.

Entonces, primero *no* comparto, o desapruebo al otro (en alguno de sus comportamientos o ideas) pero luego *no* apruebo totalmente esa desaprobación, la restrinjo y tolero al otro. Thiebaut a este modo de operar de la tolerancia le llama doble movimiento de negación. Cuando restringimos nuestros desacuerdos iniciales en base a un sistema de razones que jerarquiza la convivencia de los diferentes frente a las razones sobre las que tenemos desacuerdos, estamos tolerando a aquel con quien discrepamos. La discrepancia no se alteró desde las razones que sostienen las posturas enfrentadas, pero tenemos razones de orden superior para restringir ese desacuerdo. Negamos primero la postura del otro y luego negamos el propio desacuerdo, o si se quiere, negamos finalmente las implicancias en la regulación de nuestra vida social que surgirían si diéramos rienda suelta a alguna de aquellas posturas desconociendo la otra. Esta forma de tolerancia es para Thiebaut la forma negativa de la misma. Cabe notar que la segunda negación, la que restringe nuestro rechazo inicial, puede no ocurrir. En este caso, el rechazo se vuelve absoluto y estamos más allá de los límites de la tolerancia, en el terreno de las cosas que no queremos tolerar porque tenemos razones para no hacerlo.

Una primera caracterización de tolerancia decía:

No pongas como condición de la convivencia pública una creencia que solo tú y los tuyos comparten, por muy verdadera que te parezca, y atiende, en todo caso, a formularla de manera no absoluta y que sea comprensible por quienes no la comparten.

En esta caracterización de la tolerancia, el aspecto negativo de la misma refiere a no poner como regla de la vida común mis verdades u opciones de vida (o las de mi grupo). Es una restricción hacia nosotros mismos (o hacia el interior de

un colectivo) no considerarlas a estas por encima de la convivencia. Nos demanda soportar. Más adelante veremos que esta caracterización encierra otra forma de tolerancia que puede caracterizarse como tolerancia positiva.

Las razones para tolerar surgen muchas veces de los cuestionamientos que los que pretenden ser tolerados hacen sobre el sistema de creencias en el que se basa nuestro rechazo a aquella determinada practica o idea que esté en cuestión. Así visualizar ahora como daño, una práctica, reglamentación, ley o modo de vida social que no era visto así antes, cuestiona el sistema básico de creencias y pone en marcha un proceso de revisión del mismo. Este ejercicio de revisión demanda a nuestra racionalidad reflexiva un cierto autoextrañamiento de nuestras propias creencias. Esta revisión realizada por el que tolera es forzada por el reclamo de quien/es reclama/n ser tolerados, estos son los que denuncian el «nuevo» daño. Esta caracterización del movimiento de creencias que opera en la tolerancia, es explicada por Thiebaut haciendo uso de los conceptos de Ernesto Garzón Valdez sobre los sistemas normativos básico y justificante. En palabras de Ernesto Garzón Valdez:

El concepto de tolerancia está doblemente referido a sistemas normativos. Por una parte, solo puede hablarse de tolerancia cuando quien tolera está dispuesto a permitir la realización de un acto o de una actividad prohibidos en el sistema que los regula. Este sistema puede ser llamado «sistema normativo básico». A menos que este sistema normativo sea contradictorio, es decir, deónticamente patológico, por prohibir y permitir un acto o actividad en las mismas circunstancias, el levantamiento de la prohibición solo puede lograrse recurriendo a otro sistema normativo al que propuse llamar «sistema normativo justificante». Es él el que proporciona las razones para el levantamiento de la prohibición. El fundamento de la tolerancia no es, entonces, nunca intra sino intersistémico.²⁵

En una sociedad, tolerar es recortar las prohibiciones:

Dado que toda sociedad, por definición de sociedad, posee un sistema normativo básico, cada vez que en él se levanta una prohibición invocando un sistema normativo justificante, se produce un caso de tolerancia.²⁶

Y en el sentido de lo antes dicho:

Es obvio —pero conviene ahora subrayarlo— que la tolerancia solo puede ser atribuida a las personas que, invocando un sistema normativo justificante eliminan una prohibición en su sistema normativo básico. Por razones conceptuales, la tolerancia no puede predicarse de un sistema normativo.²⁷

Para precisar aún más esta afirmación se refiere a los sistemas jurídicos. Y refiere a Georges Pieri:

25 Garzón Valdez, Ernesto, «El sentido actual de la tolerancia», en *Claves de la Razón Práctica*, n.º 147, 2004, pp. 10-19, p. 1.

26 *Ibidem*, p. 7.

27 *Ibidem*, p. 12.

Una regla de derecho prohíbe o permite, pero no puede tolerar lo que permite y *a fortiori*, aquello que prohíbe [...] La regla es rígida por su propia esencia [...] Una regla tolerante no sería ya una regla. Por el contrario, la tolerancia implica un margen de libertad, fuera del derecho [...] Pero este margen de libertad, más allá de lo que el derecho dispone, no sería objeto de tolerancia si no estuviera necesariamente referido a la ley [...] La ausencia de regla impediría toda posibilidad de tolerancia porque no habría nada que tolerar si todo estuviera permitido.²⁸

Podemos distinguir dos situaciones diferentes para los sujetos involucrados en el proceso que lleva al ámbito de lo tolerado algo que antes no lo era: el sujeto (o el colectivo) que demanda se reconozca algún aspecto o conducta de sí, y el sujeto (o el colectivo, la sociedad en su conjunto por ejemplo) que lo desaprueba. A este último se le demanda la capacidad de revisar sus creencias normativas en función de las demandas del primero. A los demandantes se les supone, en principio, la capacidad de presentar razones del curso alternativo del mundo cuya implementación reclama. Dice Thiebaut: «Aunque estemos acostumbrados a pensar la tolerancia como los argumentos de quien tolera, no hemos de olvidar que esos argumentos han sido y son, con frecuencia, el reconocimiento de las razones de quien reclama ser tolerado».²⁹ Incluso si estas nuevas razones de quien tolera son presentadas desde una reformulación de su marco normativo (sería este el sistema normativo justificante) serán siempre fruto del conflicto sostenido por quienes demandaban. O sea que, a la vez que se presentan como razones de quien tolera, son las razones de quien demandaba.

Los sistemas de razones reglan la convivencia; así el sistema normativo básico regula la forma actual de convivencia y el sistema normativo justificante fruto del reclamo «aceptado» del tolerado, regula la nueva forma de convivencia. Para Thiebaut este proceso es un *proceso de aprendizaje moral* y lleva a relaciones más simétricas, al tiempo que disuelve la asimetría que existía entre el que reclamaba tolerancia y el que «decidía» si tolerar o no (más allá de que el reclamo de tolerancia —por parte de los demandantes— sea el motor de dicho aprendizaje moral, por ser la causa del cambio en el sistema normativo, el sujeto o colectivo que demanda reconocimiento opera sobre la desventaja —asimetría inicial— de que su posición normativa no es la vigente y de que todo el esfuerzo del cambio recae sobre sus hombros, pudiendo incluso no tener éxito). La tolerancia como categoría de análisis tendría para Thiebaut, desde esta perspectiva, un papel en la explicación del cambio social en relación con aquellos aspectos a los que la tolerancia atañe, o sea, en relación con los daños que se inflijan sobre los sujetos (o colectivos) justificados en sistemas de creencias normativas que

28 Pieri, Georges, «Droit et tolérance: Histoire d'une inversion», en Lenoir, Claude-Jean (ed.), *La tolérance ou la liberté? Les leçons de Voltaire et Condorcet*, Bruselas, Complexe, 1997, pp.85-92, 87.

29 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 53.

protegen unas posturas políticas, culturales o religiosas frente a otras consideradas intolerables.

Las demandas que promueven un nuevo curso del mundo se sostienen en razones que explicitan los propios demandantes, o en razones que surgen de espacios de discusión donde los demandantes llevan el tema, o de la conceptualización de los actos de resistencia a las exigencias del poder que los reclamantes realizan. En este sentido ahora más amplio podemos decir que las razones que formarán parte del sistema justificante surgen de los demandantes.

En este punto es interesante notar que puede ser el caso que «quien reclama ser tolerado demanda un reconocimiento que a veces aún no tiene nombre, aún no tiene concepto. Reclama justicia o reconocimiento pero no es menester que establezca las pautas de esa justicia o ese reconocimiento».³⁰

Muchas veces la tematización y los nombres que caracterizan este nuevo orden moral se crean, fruto de estos conflictos.

Quien demanda coloca en el debate público su reclamo, ya sea porque teniendo la capacidad de articular sus razones como razones sostenibles en el ámbito de lo público, logra encontrarles lugar en este, o tal vez solo por vía de la resistencia a las imposiciones que considera no contemplan sus opciones políticas, ideológicas o culturales. En este caso incluso, aunque pudiendo no tener articulación suficiente, existen razones que llevan al reclamo. La articulación de estas representaría el sistema normativo justificante que en caso de tener éxito en la lucha social anularía el desacuerdo existente en el sistema normativo vigente. La sola resistencia a las imposiciones del poder ya es en sí una contribución hacia un nuevo sistema de convivencia.

La sustitución de un sistema normativo básico por otro justificante, que al regular ahora las interacciones sociales en una cultura se arraiga en esta (como su nuevo sistema normativo básico) se sigue de la sustitución de este último por otro que recoge ahora las nuevas demandas de reconocimiento. Este proceso de sustitución de sistemas normativos explicaría el cambio moral de las sociedades; se trata de un aprendizaje moral. Se establece un orden social más simétrico y más igualitario, por lo que cabría decir, más justo.

Cuando no toleramos lo intolerable, ¿sustituimos sistemas normativos? El aprendizaje moral del daño que debe tener un carácter de permanente realimentación con sus causas —para no ser olvidado—, va caracterizando daños y males que antes no se concebían como injustificados. Esta nueva situación de determinadas prácticas, ahora innecesarias y que no deberían ocurrir, es de por sí una modificación en nuestro sistema normativo, porque la inclusión de nuevos casos amplía la propia caracterización del principio moral que justifica el rechazo. Puede pensarse, a título de ejemplo, en las relaciones maritales, donde algunas de las prácticas que eran permitidas en un sistema normativo anterior ahora son consideradas males innecesarios, daños, y en función de esto denominamos

30 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 55.

violencia domestica a la situación en la que se generan, argumentando que las prácticas referidas violan el valor de la vida y el derecho a la integridad física. Pero así mismo el «valor de la vida» se modifica en su significación al albergar el caso del cuidado de la mujer, en los vínculos familiares, junto con las cosas que anteriormente le daban sentido.

Del soportar al comprender, la inclusión del polo positivo de la tolerancia

El soportar, o dicho de otro modo, la convivencia de los diferentes, que no se rige por las normas que son valiosas solo para algunos, puede modificar la comprensión que los diferentes grupos tienen de los otros. La posibilidad de convivencia es la posibilidad de expresión en lo público, es la posibilidad de tener voz y exponer las razones y valoraciones propias de cada colectivo, pudiendo así ser comprendidas por otros.³¹ A su vez, esta forma de vida en el nuevo espacio público requiere de una reinterpretación del propio sujeto. Entonces lo que en un principio era solamente soportar al diferente puede llevar a comprender por un lado las razones del otro, como el otro de manera nueva. Por el otro a quién tolera, el sujeto se comprende a sí mismo de una manera nueva.

Las creencias son algo de lo que puede predicarse la verdad o algo que podemos justificar como verdadero. Incluso nuestras creencias tácitas pueden llegar a explicitarse (así ocurre por ejemplo cuando alguien nos pregunta por ellas) de modo que puedan valorarse como verdaderas o falsas. Thiebaut siguiendo a Ortega y Gasset, caracteriza las creencias como «el saber de fondo que en un momento o una circunstancia constituye el entramado de nuestro mundo de la vida». Asimismo, siguiendo a Wittgenstein en *Sobre la certeza*, la verdad de una proposición solo puede entenderse holísticamente, desde la relación con otras. Aunque se puede diferenciar el creer en algo y creer algo de algo, como creer en dios y creer que un hecho histórico efectivamente sucedió, el primer tipo se incluye en el segundo porque las creencias como las de creer en dios encierran creencias en que algo es el caso, del tipo «dios existe». Las primeras, que suelen ser tácitas, podrían llamarse existenciales y se vinculan con la propia identidad.

En el desarrollo de nuestra vida vamos tejiendo el entramado de razones que sostienen nuestras creencias y esto lo hacemos principalmente desde la interacción dialógica con el otro, al darnos razones unos a otros para creer en lo que creemos.

31 Esta comprensión de las opciones del «otro», puede implicar o no que la valoración sobre la misma cambie. Puedo seguir en desacuerdo, aunque ahora comprendo al otro, o puedo cambiar mi postura hacia la de él o hacia una tercera (que puede contemplar o no la de él, pero desde el punto de vista causal, el cambio de ideas no fue intrínseco a mi sistema de creencias, el otro aportó elementos, aunque sea solo el hacerme ver un error en mis creencias). Tome la actitud que tome frente a las opciones de los otros, comprenderlas siempre modifica mis creencias.

Comprender al otro nos lleva a modificar nuestra comprensión de nosotros mismos, ya que al darnos razones unos a otros podemos comprobar (o no) la verdad de nuestras creencias y de las de los otros. No todas nuestras creencias se ven alteradas luego del intercambio, en algunas tal vez nos reafirmemos. Si se trata de nuestras creencias existenciales, por estar relacionadas con nuestra identidad, una modificación en ellas puede cambiar no solo nuestra forma de entendernos a nosotros mismos sino también el curso que le demos a nuestra vida como consecuencia de esa autocomprensión.

Y podría pensarse que incluso el hecho de que nos reafirmemos en una creencia nos modifica, porque aunque la verdad de la creencia no parece tener modificaciones al resultar nuevamente verdadera para nosotros mismos, si se trata de una idea existencial que pauta nuestra forma de vida, la reafirmación de la misma frente a otras formas de vida puede motivar a una profundización en nuestros planes de vida. En este sentido:

Una vez que, en un momento dado, se aprende una verdad diferente que pudiera ir a contrapelo de nuestras verdades asentadas, lo que se modifica no es solo un particular orden de tales verdades, sino que es nuestra propia noción de verdad la que se modifica y ha de hacerse reflexiva, por ejemplo haciéndose más formal o más abstracta.³²

Comprender al otro nos lleva a revisarnos, porque al darle lugar a sus razones creamos un nuevo espacio de legitimación de creencias que contiene las suyas y las mías desde donde nuestras creencias deben poder justificarse.³³ Tal vez en este nuevo espacio de razones nuestras creencias no se vean modificadas o tal vez puedan justificarse en base a razones nuevas o tal vez esto implique su abandono.

En todo caso comprender al otro es modificarnos a nosotros mismos. Este comprender al otro no parece «tratarse de entender el paradigma del otro» y sostenerlo como en paralelo con el mío, sino incluir en mi espacio de argumentación las concepciones del otro. La tolerancia positiva afecta las razones por las que creemos verdaderas nuestras creencias así como también modifica lo que entendemos cuando decimos que una creencia es verdadera. El sujeto que es tolerante en el sentido positivo cree que su tejido de creencias no es el definitivo y que cualquiera de ellas, incluso las más básicas y existenciales puede ser falsa.

Esta visión de la naturaleza falible de nuestras creencias está relacionada con la capacidad de autoextrañamiento que Thiebaut sostiene como necesaria para poder ser tolerantes. Se trata de mirar lo distinto y no volver a ver lo ya visto, incorporar lo nuevo y ampliar así la caracterización de lo que le sea propio a la

32 Thiebaut, C., *Vindicación del ciudadano*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 271.

33 Podría cuestionarse el tema de qué tipo de vínculo o conexión se requiere entre nuestras razones y las razones del otro que ahora comprendemos. ¿Se requiere generar un sistema coherente con nuestras razones y las del otro para comprenderlo? ¿Este no sería un sentido demasiado fuerte de 'comprensión' que implicaría una intención y capacidad de generar y asumir como propio un sistema de creencias unificado que va abarcando e incluyendo al diferente? Esta actitud cognitivo-práctica parece estar bastante cerca, de por sí, de una forma de tolerancia.

condición humana. La tolerancia negativa nos reclama restringir nuestros desacuerdos en base a un sistema superior de razones (que incluya por ejemplo la universalidad de la dignidad y la libertad).

La tolerancia positiva nos reclama comprender las razones de otros y aceptarlas de tal suerte que se modifiquen las propias, esto es, darle al otro un lugar en nuestra argumentación. La tolerancia propone incluir en nuestra argumentación sobre lo que consideramos tolerable, primero razones que justificaran la restricción de nuestros desacuerdos (por ejemplo valorar la libertad de expresión nos lleva a entender como tolerable la expresión pública de ideales que no comparto); hasta aquí tolero (soporto) en base a razones que considero más importantes que las que fundamentan los desacuerdos. Y en segundo lugar propone incluir en nuestra argumentación sobre lo que consideramos tolerable, razones que surgen de las argumentaciones del otro, darle un lugar al otro en esta argumentación y no llenar el espacio de razones solo con las nuestras.

«Un sujeto poscreyente y reflexivo»³⁴

La complejidad de las creencias es lo que lleva a hablar a Thiebaut de una tolerancia positiva. Partiendo de la postura de Rawls en *El liberalismo político*, donde se define la tolerancia como «un ejercicio de limitación del alcance de las propias pretensiones de verdad en el ámbito público» (de esta manera ella parece encaminada a generar una actitud y un espacio de la racionalidad moral para los que Rawls reserva el término de ‘razonabilidad’),³⁵ nuestro autor toma la concepción bipartita de tolerancia como evitación de desacuerdos. En Rawls vemos un primer sentido, negativo, que implica la restricción del alcance de las propias pretensiones; y un segundo sentido, positivo, implícito en el planteo del espacio de lo razonable. Thiebaut es más específico a este respecto. Elabora su teoría de la tolerancia planteando una tolerancia negativa, la del soportar, y una positiva, la del comprender. El tránsito de una a otra requiere que se entiendan las creencias morales como creencias reflexivas o poscreencias.

Poscreyente será así aquel que se relacione reflexivamente con sus creencias de hecho sostenidas. Aquí vemos una clara identidad entre el poscreyente de Thiebaut y el «ironista liberal» de Rorty.³⁶ El poscreyente sabe que sus creencias son producto de un aprendizaje. Pero este aprendizaje, como proceso, debe ser constantemente reactualizado, dejando abierta la posibilidad de participación de

34 Título del ensayo 5.º de la obra de Carlos Thiebaut, *Vindicación del ciudadano*.

35 Thiebaut, C., o. cit., 1998, p. 261.

36 Así lo define Rorty en *Contingencia, ironía y solidaridad*, (XX p. 91: «Llamaré “ironista” a la persona que reúna estas tres condiciones: 1) tenga dudas radicales y permanentes acerca del léxico último que utiliza, debido a que han incidido en ella otros léxicos, léxicos que consideraran últimos las personas o libros que ha conocido; 2) advierte que un argumento formulado con su léxico actual no puede ni consolidar ni eliminar estas dudas; 3) en la medida que filosofa acerca de su situación, no piensa que su léxico se halle más cerca de la realidad que los otros, o que esté en contacto con un poder distinto de ella misma».

diferentes voces en la reinterpretación de su propia identidad moral, incorporando otros lenguajes al lenguaje en que se comprende a sí mismo. Esa relación reflexiva con los predicados morales, no conlleva una ausencia de punto de vista moral, sino que en ello consiste dicho punto de vista.

La diferencia del planteo de Thiebaut con el de Rawls es que, en vez de hacerlo solo con las relaciones en el espacio público, Thiebaut también aplica la razonabilidad al propio mundo interior de creencias. Pero así como la razonabilidad no puede pensarse separada de sus límites (lo razonable se define también por lo que podemos argumentar como no razonable), la tolerancia para Thiebaut se define por aquello que no deberíamos tolerar.

Los límites de la tolerancia

Se ha llamado en ocasiones paradoja de la tolerancia, al hecho de que no deba tolerarse al intolerante. Debemos ser tolerantes con el que opine diferente, pero no permitir que alguien desdeñe la tolerancia misma, no permitir que alguien defienda que no debe tolerarse al diferente. Además, la idea de tolerancia no parece ser muy compatible con la idea de verdad absoluta, no puede imponerse la tolerancia como verdad absoluta, pero tampoco puede permitirse que alguien imponga de manera intolerante sus propias formas de ver el mundo.

Para ser tolerantes, como se dijo antes, debemos poder cuestionar nuestras verdades para poder percibir la diversidad de las formas en las que los humanos llevamos adelante nuestras vidas, lo que Thiebaut llama las diversas formas de la condición humana. Pero a su vez no podemos permitir todas las opciones de vida porque algunas de estas son intolerantes con el otro.

La tolerancia que surge del grito «nunca más», pretende evitar ciertas formas de daño, surge de su rechazo y no puede luego de ser formulada permitir un curso del mundo donde ocurra ese daño cuyo rechazo le dio origen. Por lo que existiría un primer límite que es el daño de la intolerancia misma. Thiebaut formula este límite de la siguiente forma:

No podemos aceptar un curso del mundo que reitere el daño más hondo y brutal de negarle a alguien, en algún sitio, su propia condición humana. No podemos aceptar un orden posible que instituya la identidad absoluta de todos en punto a sus creencias o sus valores y precisamente porque les reconocemos a todos la misma identidad en términos de su dignidad como seres humanos.³⁷

Y agrega:

No podemos disfrazar el daño —el daño que las víctimas dicen, el que viven, el que no quieren soportar— bajo el valor de la diferencia. Si lo hiciéramos, nuestro grito moral, y todos los nombres con los que nombramos al daño como daño, resultaría inane. O sería un culpable cinismo.³⁸

³⁷ Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 73.

³⁸ *Ibidem*, p. 74.

La tolerancia nos reclama cuestionar nuestras verdades, pero no se trata de ser relativistas, no podemos aceptar la mutilación femenina como justificada desde cierta forma de ver el mundo. He aquí para Thiebaut el problema del relativismo, en el que el daño puede ser aceptable según las circunstancias. ¿Por qué hemos de aceptar el daño, físico y moral, si hemos visto la total ausencia de su necesidad? Al parecer, el relativista confunde las formas de explicación de una conducta con su justificación. El daño es el que separa lo que debe ser tolerado de lo que no debe serlo.

Esta demarcación respecto del relativismo es una postura fuerte, que está en las bases de su teoría. Se ve claramente en la siguiente cita: ¿De dónde arranca esa fuerza no limitada del *nunca más*? Ciertamente, de la experiencia concreta del daño; pero también de pensar, de nombrar, algunas formas precisas de daño como absolutas y, por ende, de nuestra aprendida capacidad de rechazarlas también de forma absoluta. ¿Será la tolerancia un valor y una norma acotada y limitada a una cultura y a un momento histórico, de cortos vuelos? ¿Será solo un «valor occidental», que nada nombra fuera de sus fronteras de nacimiento? ¿Nombramos con ella un daño que rechazamos de manera universal y que todo ser humano debiera repudiar? Diremos aquí que *la tolerancia es un nombre que requiere superar los límites del espacio, del tiempo y de la cultura en la que nació; que su fuerza explosiva inunda toda concepción que podamos tener de lo moral.*³⁹

En este punto el problema de qué deba ser tolerado es trasladado por el relativista a la caracterización del daño. Qué es lo que consideramos daño, quién lo determina, o digamos, qué mecanismos aseguran que las sociedades se desarrollen moralmente en la conciencia de negación del daño. Thiebaut en este punto cree que aquello que sea el daño (el cual ya hemos caracterizado como mal injustificado) es una construcción histórico-moral que las sociedades van ampliando a partir de sus experiencias de vida desde sus reclamos y denuncias. Refiriéndose al relativista que replantea el problema sobre la caracterización del daño, nos dice Thiebaut: «[...] tendremos que indicarle que el aprendizaje de lo que sea humano, el aprendizaje de la mirada moral y de la condición humana, lleva a pensar como daño lo que ahora llamamos daño y que, si no comprende, algo ha fallado en ese aprendizaje». Tal vez lo que ha fallado es el aprendizaje moral de todos los sujetos. Aquí llevan un papel importante las formas en las que cada sociedad transmite sus aprendizajes hacia las nuevas generaciones (la educación, las formas en las que se relata e interpreta la historia, etcétera).

Ahora bien, más allá del desarrollo histórico de nuestra caracterización de daño, en una determinada realidad social, ¿a quién le corresponde determinar qué experiencias son de daño y cuáles están justificadas desde nuestras creencias compartidas? En este punto Thiebaut propone dar la palabra a las víctimas. Continuando la discusión con el relativista nos dice: «tendremos que indicarle que la víctima no quiere serlo, que debe tomar ella misma la palabra, y que su

39 Thiebaut, C., o. cit., 1999, pp. 28-29. El subrayado es nuestro.

verdugo tiene una limitada y cercenada comprensión de lo humano que les niega a las víctimas la palabra y la dignidad humana».40 Vista solo desde este lugar la propuesta de Thiebaut parece insuficiente, dejar en la palabra de las víctimas la caracterización del daño tiene tanto ventajas como riesgos. Corremos el riesgo de que algunas expresiones de daño naturalizadas en ciertas formas de vida social no sean denunciadas por sus víctimas, por no poder percibir las como un daño, o por incapacidad de estas para articular su descontento. En este punto se requeriría de una teoría que juzgue moralmente la acción humana y caracterice el daño. Construcción esta que no debería de ser llevada a cabo solo por los profesionales de los conceptos sino por todo aquel que tiene relación con el daño, la víctima, el victimario, los que ven el daño, los que lo denuncian, etcétera.

Esta construcción de qué sea lo que consideraremos daño, no parte de cero, se trata de una ampliación. A medida que la historia se sucede, las sociedades van modificando los límites de lo que se considera un daño sobre la significación que el concepto hereda.41 Esta ampliación es un ejercicio de la razonabilidad pública de las sociedades, como caracterizábamos páginas atrás.

La tolerancia tiene entonces límites en las expresiones del daño. Se trata de límites que puedan razonarse públicamente y dependen de que podamos *percibir* algo como daño y hacerlo explícito mediante razones y argumentos. Sin límites que puedan razonarse públicamente, la convivencia de los diferentes es imposible. La libertad de expresión, por ejemplo, estuvo sujeta desde su origen a los límites que la sociedad determinaba según la preservación del 'orden' en lo social. El límite de lo tolerado queda dado entonces por la posibilidad de que el sistema de razones (o sistema normativo justificante, como le llamamos antes) desde las cuales se sostiene que algo deba ser tolerado pueda encontrar cabida en el espacio público como ejercicio público de razonabilidad.

Las demandas de tolerancia que logran modificar el espacio normativo son públicamente defendidas y públicamente aceptadas. Podemos desde nuestra sensibilidad sospechar que nuevas cuestiones se van haciendo relevantes y demandando la atención pública, pero solo consiguen ser toleradas cuando logran ser justificadas en el espacio de razones comunes:

40 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 74.

41 El daño va ampliándose incorporando prácticas que antes eran toleradas y ahora no lo son desde el sistema normativo actual que las muestra como injustificadas. Parece haber una asimetría en la modificación que hacemos de los límites de lo que sea daño, evaluar desde hoy que a nuestra caracterización de daño le sobran elementos parece menos común que evaluar que le faltan, que debe incluir algunas prácticas (actuales o pasadas) que merecen ser reconocidas como daño. En este sentido es que hablamos de ampliación del concepto. Cuando ampliamos el concepto estamos ante la experiencia del daño, la vivimos y podemos estar seguros de que no queremos permitirla. Los daños ya nombrados por nuestro concepto, son fruto de aprendizajes morales que se hicieron en otro momento histórico, frente a las expresiones de daño que les dieron origen. Si desde hoy, deseamos esas caracterizaciones, corremos el riesgo del que Thiebaut nos advierte, de desaprender lo dolorosamente aprendido.

podremos tolerar (podremos aceptar, podremos —incluso— comprender) solo aquello que podamos concebir razonable y públicamente como aceptable [...] sin tales límites, sin algunos límites que puedan razonarse públicamente, lo que hizo nacer la tolerancia —la posibilidad de convivencia de los diversos— sería imposible. No habría forma de argumentación pública y, por ello, sería imposible hasta el mismo acuerdo que constituye lo público.⁴²

En este punto se destaca también la doble necesidad de la tolerancia y el espacio público. Los necesarios límites de la tolerancia se delimitan desde el espacio público y el propio ejercicio de la razonabilidad pública requiere que seamos tolerantes con el diferente, e incluso en el sentido fuerte de la tolerancia positiva, como tolerancia del comprender.

Otra defensa de Thiebaut ante el relativismo se apoya en la forma de entender la naturaleza propia de lo moral. En la discusión que sostiene con el relativista afirma que este no comprende lo moral porque lo mira desde la perspectiva de la tercera persona, no ve que son voces de sujetos humanos tanto sean víctimas o denunciantes los que frente a la experiencia de daño elevan el precepto moral de un mundo donde dicho daño no ocurra. No se trata de caracterizaciones abstraídas de su contexto. Debemos, para realmente comprenderlas, conectarlas con el «yo lo vi» que les dio origen, retomar las expresiones de daño desde las que se levantan, para poder así comprender su contenido moral.

Con relación a esto parecería ser que Thiebaut no cree que una caracterización formal de los preceptos morales pueda contener el «nunca más», la necesidad de conectar constantemente con las experiencias de daño para que los conceptos, como decíamos al principio de este artículo, no se desvanezcan en conceptos gastados, muestra que su formulación abstracta no recoge su contenido moral que de alguna forma queda atado a los hechos o a sus testimonios.

Ahora bien, si esta es la naturaleza de lo moral, ¿cómo podemos trabajar sobre lo moral?, ¿cómo podemos llevar adelante la discusión con el relativista, para defender los límites de la tolerancia? Tal vez lo que Thiebaut esté exigiendo es poner al relativista en frente de la víctima justo en el momento en el que lo es (o digamos, frente al testimonio del daño), y preguntarle justo ahí si no considera que la afirmación que sostiene la negación de dicho daño como norma de vida, no debería de ser universalmente defendida.

Según Thiebaut, desde ese lugar deberíamos coincidir sobre lo que es el daño reafirmando uno por uno los aprendizajes morales de rechazo al daño que la humanidad ha hecho. Los derechos individuales, las libertades de creencia, expresión, asociación, etcétera, son mojones de este doloroso aprendizaje. En este sentido nos dice:

pero solo se comprende como moral si incorporamos en algún punto de nuestro relato la actitud de primera persona, si comprendemos que son voces de sujetos humanos, bien sean espectadores o víctimas, los que hacen

42 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 79 y 76.

de su *yo lo vi* el origen del *¡nunca más!* El relativista, en suma, disfraza en su distante cinismo su incapacidad de ver el mundo como el espacio de la acción que puede evitarse, que debe evitarse.⁴³

Algunas críticas de la tolerancia en Thiebaut

Ya hemos mencionado las críticas y defensas que la tolerancia enfrenta con el relativista en la caracterización del daño como límite indispensable al concepto y a la práctica de la tolerancia. Lo primero que hay que aclarar es que, si se confunde la tolerancia con la incapacidad de proponer y defender una idea o práctica de vida, puede criticársela de ser falta de capacidad de juicio, un mecanismo estructural de nuevas dominaciones. Pero si creemos que las formas del orden social son las que surgen del ejercicio de la razonabilidad humana, entenderemos que sean siempre imperfectas y falibles. No encontraremos ninguna verdad absoluta a realizar en la historia. Necesitaremos más que defensas exacerbadas, auto extrañeza y capacidad de argumentar, junto con las razones públicamente aceptadas hasta el momento.

Por otra parte, Carlos Pereda en una reseña de *De la tolerancia*⁴⁴ deja claro su afinidad con la propuesta de Thiebaut; no obstante le hace algunas críticas. Observa la diferenciación que hace entre valores y normas, lo acusa de simplificar la idea de «darle lugar al otro», así como de asumir una especie de «unidad de la virtud» en el vínculo entre justicia y tolerancia. También ve un exceso de «intelectualismo» o más precisamente de «reflexivismo», además de que considera que deja de lado la exclusión que implica la pobreza al referirse a las expresiones de la barbarie de nuestra época. Vamos a comentar algunas de estas críticas.

Respecto del reflexivismo excesivo plantea:

Acrecentar la capacidad reflexiva es fundamental. Pero recordemos que ella tiene su lugar en medio del operar de las otras capacidades. Y tengamos presente que, en muchísimas ocasiones, reflexionar resulta «un obstáculo, pues a menudo lo que se necesita es saber cómo reaccionar de inmediato. Así, el «trabajo de la percepción» incluye el hecho de que seamos capaces de convertir en rutinas parte de nuestros aprendizajes.⁴⁵

Y agrega luego:

No en vano, una de las condiciones de la virtud en Aristóteles era su carácter de hábito. La reflexión es importante, pero no lo son menos los hábitos y la educación sentimental. Y también hay una reflexión viciosa: la que sucumbe en vértigos argumentales, entre otros, el vértigo simplificador que conduce al «reflexivismo».⁴⁶

43 Thiebaut, C., o. cit., 1999, p. 75.

44 Pereda, Carlos, «Carlos Thiebaut, *De la tolerancia*». *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 33, (99), diciembre de 2001, pp. 113-117.

45 *Ibidem*, p. 116.

46 *Ibidem*, p. 117.

Si bien respetamos esta crítica de Pereda, pues pone de relieve uno de los puntos más importantes del trabajo de Thiebaut, creemos que no por ello este se vea atacado por dicha crítica. La reflexividad es imprescindible en este caso, siendo incluso la característica principal del «sujeto poscreyente» que propone como protagonista de la sociedad que cree necesaria. Es el trabajo sobre el concepto, sobre la idea, sobre la palabra y sobre el nombrar lo que posibilitará a la sociedad el aprendizaje moral del daño, y por consiguiente su no repetición. Esto a su vez no es posible cabalmente si los sujetos no mantienen una postura reflexiva sobre sus creencias y prácticas, de modo de poder realmente percibir otras creencias y prácticas como válidas. Sin el autoextrañamiento no hay una real percepción del otro.

Respecto de darle lugar al otro desde el polo positivo de la tolerancia (la tolerancia del comprender), nos dice: Haré dos observaciones sobre el decisivo mecanismo de «darle al otro un lugar». Primero, es un mecanismo múltiple, porque hay que otorgar muchos lugares: un lugar social al otro o justicia distributiva, un lugar cultural o multiculturalismo, un lugar político o democracia, un lugar epistémico o la capacidad de restringir de antemano el ocupar todo el espacio de las razones o falibilismo. Segundo, este múltiple mecanismo de darle al otro un lugar merece más los nombres de «respeto» y, sobre todo, de «hospitalidad» que el de «tolerancia positiva».⁴⁷

Creemos que en el planteo de Thiebaut el lugar que se le da al otro es en un principio epistemológico, porque se da en nuestro espacio de creencias, al comprender los planteos (que incluso no compartimos) cedemos lugar al otro. Es en este sentido que Thiebaut refiere al mecanismo de darle lugar al otro. Puede pensarse también, que en las decisiones que tomamos en el espacio público al ser tolerantes, estamos dando un lugar al otro que ya no es solamente epistemológico. Se trata de permitir sus prácticas de vida, que pueden estar vinculadas a lo cultural o a lo económico. Luego sobre el nombre que merece tal consideración del otro, creemos que Thiebaut trabaja la tolerancia como una virtud (además de una norma y un valor) que surge en el contexto de la modernidad desde las expresiones de daño sobre las que se reafirma en su negación toda la época, y luego articula este concepto como parte de un modelo transformador de la sociedad hacia un mundo que excluya el daño.

Toma un concepto con relevancia social para una época reciente, lo desempolva mostrando su vigencia y lo potencia según su poder orientador de la transformación social. El respeto es un concepto con menos carga sociopolítica y la hospitalidad es demasiado nueva para por sí sola mostrar una línea de desarrollo moral.

47 Pereda, C., o. cit., p. 115.

Reflexiones finales

En primer lugar creemos que sería bueno situar las consideraciones acerca de la tolerancia en su relación con la cuestión del reconocimiento. Si los problemas que le son propios a nuestras sociedades pueden dividirse en los que atañen a las desigualdades en el orden de lo económico y a las desigualdades en el orden del reconocimiento (podría en este punto caracterizarse reconocimiento en el sentido que plantea Axel Honnet en su debate con Nancy Fraser⁴⁸) la tolerancia se inscribe en este último ámbito.

Independiente de si se trata de un dualismo en las causas últimas de los problemas sociales o de problemas que con independencia de su origen (pudiendo este responder en última instancia a causas de uno solo de estos tipos) deban abordarse desde ambas perspectivas para poder resolverse, la tolerancia es una categoría moral de interpretación y análisis de la realidad social contemporánea que le competen los problemas de la justicia vinculados al no reconocimiento de las valoraciones o formas de vida de sectores o grupos de la sociedad. Promueve (en su forma positiva) la comprensión de las posturas que me son ajenas, la explicitación de forma comprensible por otros de las posturas propias, la relativización de las diferencias frente a los daños que la irrestrictión de los conflictos trae como consecuencias. La reflexión sobre nuestras opciones en diálogo con las ajenas, el autoextrañamiento como método o camino hacia la ampliación de nuestra concepción de la condición humana, una caracterización de lo que somos que deje sin sentido las formas de violencia que se fundamentan en diferencias y que nos acerque como miembros de la comunidad humana.

Esta perspectiva de la tolerancia como valor, como principio, o como virtud, tanto individual como de las instituciones, defiende un sistema normativo que se amplíe en el sentido de dar lugar a ciertas expresiones no toleradas antes, y al mismo tiempo promueve que dicho sistema se estreche para dejar de incluir ciertos males que ya no debieran de tolerarse más. Así es que se trata de mostrar que los límites de lo que toleramos debieran de cambiar para que el sistema de normas que regulan nuestra convivencia sea más justo; menos asimétrico.

En segundo lugar, y con respecto a esto último, habría que tener en cuenta lo siguiente. Hay relaciones que son de por sí asimétricas, como las que se dan en un sistema democrático entre las mayorías y los grupos minoritarios, pero dentro de esta forma de vida social se dan asimetrías innecesarias e injustas. La demanda de tolerancia las denuncia y el aprendizaje moral (que nos permite caracterizar el daño producido por ellas y a la vez las sustenta) empuja hacia nuevos límites de lo tolerado y hacia un sistema de normas que regulen la convivencia menos asimétrico y más justo, al no permitir ahora aquellas formas de daño fundados en diferencias de orden político, religioso o cultural.

48 Fraser, Nancy y Honneth, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, Morata, 2006.

Esta aclaración pretende destacar la distinción entre asimetrías justas y asimetrías injustas, e incluso innecesarias, para que no se caiga en la simplificación de identificar sin más, injusticia con asimetría.

Por último, es interesante la visión de la historia que está implícita (y en momentos es explicitada también) en el trabajo de Thiebaut. Hay en él una relación específica con la memoria, por su tarea de recordar el daño, así como una concepción de la responsabilidad del hombre por el devenir de la historia. A lo largo de ella, la humanidad ha pasado por experiencias (el holocausto, el gulag, el apartheid, Hiroshima, y la lista sigue), que han llegado a considerarse instancias del daño moral, porque hemos rechazado la supuesta justificación de las acciones y los comportamientos que las generaron. Esto solo es posible porque se ha desvelado su condición supuestamente necesaria. Se trata de rechazar conceptos tales como «voluntad absoluta», «Historia» (con mayúscula), «omnipotencia divina», y situar lo sucedido en el espacio de las razones humanas contingentes.

Solo redimensionando tales daños, siendo conscientes de que fueron producto de acciones humanas harto reprobables e injustificables, es posible lograr que no se repitan nunca, con nadie, en ningún lugar.

Comentarios acerca de literatura, tolerancia e identidad moral

DEBORAH TECHERA

¿Qué tiene que ver la literatura con la moral? Realizaré algunos comentarios sobre la importancia de la literatura para la percepción del daño y de la diferencia, (de aquí su relación con la «tolerancia del comprender»), tomando como referencia lo que plantean sobre el tema Martha Nussbaum, Carlos Thiebaut, Richard Rorty y el profesor uruguayo Gustavo Pereyra.

Nussbaum, en su obra *Justicia poética*, reflexiona sobre la importancia de la imaginación literaria en la formación de una concepción humanista y pluralista de la racionalidad pública. Plantea que la ciencia económica no es la mejor guía para la toma de decisiones. Los datos que presenta son resultado de percepciones reduccionistas. Para ella la literatura puede ser más efectiva en sus predicciones. La literatura es el elemento esencial humanizador, pues todas las dimensiones de lo que significa ser un ser humano y ser tratado como tal no están incorporadas en los cálculos económicos del capitalismo. Percibir las emociones ajenas, a través de la narración, es centrarnos en los lazos reales de una persona, el miedo, la esperanza, la angustia, la impotencia. Una buena parte de la reflexión filosófica occidental propone el destierro de las emociones del ámbito de la racionalidad pública, por lo que se excluye la literatura de este ámbito (ya Platón pretendía rechazar a los poetas de la República).

Nussbaum se hace cargo de ciertas objeciones hechas a las emociones, como que las emociones son irracionales, o bien que las emociones a pesar de ser racionales se basan en juicios falsos, o que las emociones incumben únicamente al ámbito privado de las personas, que interesan demasiado a los particulares y muy poco a las grandes unidades sociales. Ella responde: las emociones sí son racionales, están emparentadas con creencias y juicios; las razones que llevaron por ejemplo a Platón a considerar falsos los juicios en los que se basan las emociones son discutibles, las emociones no son incompatibles con la imparcialidad.

Resulta de mayor utilidad contar y examinar historias (reales o verosímiles) acerca de la vulnerabilidad de personas que, no compartiendo nuestra cultura, raza, sexualidad o religión, pueden sentir de manera análoga a nosotros la pérdida de seres queridos, el desamparo, la violencia, el menosprecio. Se trata de promover mediante la imaginación y la reflexión crítica, la proyección

empática sobre las circunstancias de la vida de los otros, para intentar deliberar desde su situación.

El primer capítulo de su libro *El conocimiento del amor*, que versa sobre el contenido y la forma de la filosofía y la literatura, Nussbaum dedica un apartado a defender que son necesarios textos diferentes de los tratados abstractos para lograr efectos sobre la formación moral. Cita a este respecto a Lionel Trilling (*The Liberal Imagination*):

Hablé de las novelas como de un agente especialmente útil de la imaginación moral, como la forma literaria que nos revela de un modo más directo la complejidad, la dificultad y el interés de la vida en sociedad, y la que mejor nos instruye en nuestra contradicción y diversidad humanas.¹

Así, da un lugar preponderante a las narraciones por sobre las biografías, las poesías, las obras de teatro, y otras formas de expresión literaria. Las novelas logran una conexión con el lector, que es dada por la asunción de una búsqueda, de unos sentimientos, de unas situaciones y posibilidades particulares, propias de los personajes, lo cual permite una empatía profunda con ellos.

El trabajo de Nussbaum al respecto es abundante y detallado. En estas líneas apenas he realizado un esbozo de algunas de sus ideas, en relación con la tarea que debe asignársele a las narraciones en la formación de la identidad moral de los miembros de una sociedad. Por un lado tenemos una cuestión de descripciones. La autora sostiene que las descripciones que las visiones economicistas hacen de la sociedad y sus individuos, de sus necesidades y propósitos, son insuficientes e incluso incorrectas. Por otro lado, la estrechez de perspectivas de los individuos a la hora de percibir a los otros, da como resultado la falta de reconocimiento intersubjetivo, la incapacidad de ponernos en el lugar del otro para comprender su sufrimiento.

Ambas cuestiones serían, para Nussbaum, en alguna medida subsanables con las descripciones proporcionadas por la literatura. Las maneras de describir insuficientes de las que habla, deberían dejar el sitio a las provenientes de la literatura, lo cual permitiría un mayor acercamiento a las necesidades y reclamos reales de las personas, y por tanto un mejor tratamiento desde las instituciones. De la misma manera, cuando los individuos estemos mejor informados acerca de las situaciones y sentimientos de los otros, y no solo informados, sino afectados por ello, podremos reconocer a los otros cabalmente; con lo cual incluso estemos reparando una parte del daño.

Acerca del poder de las narraciones para ampliar nuestra percepción del otro, nos habla también Rorty. En su obra *Contingencia, ironía y solidaridad*, la idea de léxico último expresa lo central de su concepción al respecto. El léxico último de una persona está compuesto por el grupo de palabras más allá de las cuales es incapaz de argumentar. Rorty da a la literatura el papel de ser punto de contacto con otros léxicos distintos del propio, lo que posibilita tanto

1 Martha Nussbaum, *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid, A. Machado Libros, 2005, p. 97.

la propia redescrición, como el acercamiento a la situación del otro (de dolor por ejemplo). Para Rorty, un «ironista liberal» (especie de héroe necesario para estos tiempos) ve que sus creencias son lo más lejos a donde puede llegar en su propia justificación. Pero debido a que sus creencias cambian, su yo cambia. Las dudas acerca de su léxico último expresan serias dudas acerca de su yo. Su ironía es la actitud contraria a la del sentido común, constituido por una serie de creencias, las cuales no solo están libres de duda, sino que además son estimadas adecuadas para emplear como medios de descripción y evaluación de léxicos últimos alternativos.

La ironía representa lo opuesto al sentido común, pues guiarse por este último equivale a considerar suficientes las descripciones del propio léxico último. Para el ironista, las obras literarias son abreviaciones de léxicos últimos, con los que experimentan, redescribiéndose a ellos y a su situación; definen sus logros en relación con otros léxicos. El deseo de expansión de su léxico que tiene el ironista atiende a la preocupación por notar el sufrimiento ajeno, y la mejor forma de ampliar el léxico es a través de la literatura. Sin apoyarse en un argumento referente a alguna propiedad esencial del ser humano, una posesión común, el ironista quiere que nuestras posibilidades de ser benévolos puedan ampliarse por la redescrición, por el sentimiento de un peligro común. El único vínculo social estaría en la condición común a todos los hombres de ser susceptibles de sufrir humillación. Las víctimas de humillación sufren por no tener un lenguaje. Un novelista, poeta o periodista liberal (ironista) puede dárselo, una teoría liberal quizás no.

Cabe aclarar sin embargo que muchos de sus esfuerzos podrían asociarse a proyectos privados de autoperfección, más que a intentos de influenciar la esfera de la práctica pública y que uno puede simpatizar con la ironía, siempre y cuando se la mantenga dentro de lo privado.

En la obra de George Orwell² 1984, Rorty ve la posibilidad de mostrar esto a través de O'Brien, el inteligente torturador de Smith. Su interpretación no es la más tradicional del capítulo de la obra que consiste en la tortura de Smith por parte de O'Brien. Lo común es interpretarla como una ilustración del padecimiento de una tortura. Ya con eso podríamos apreciar la utilidad de dicha obra para la educación moral. Pero Rorty sostiene que Orwell, al crear a O'Brien recurre a una faceta propia de su personalidad, para posicionarnos en el interior de la figura del torturador. Esto mostraría de qué grado de sadismo somos capaces los seres humanos, pues provoca un «terror escalofriante» su verosimilitud, la real posibilidad de su existencia en una sociedad futura, donde un intelectual haya renunciado a

2 Ya en obras anteriores como *Down and out in Paris and London* (su propia experiencia de pobreza extrema), *El camino de Wigan Pier* (sobre los parados ingleses), *Homenaje a Cataluña* (sobre la guerra de España) y *Animal farm* (metáfora de la traición de la revolución a sus protagonistas y de los regímenes totalitarios), Orwell mostró un especial interés en presentar situaciones de vulnerabilidad y dolor humanos.

toda esperanza liberal. Lo que nos provoca rechazo de este personaje es, más que su sadismo, es el que sea «un intelectual como nosotros».

Otro elemento interesante en esta obra es lo que en ella se denomina «laringe totalmente programada». Esta produce lo que Orwell-Smith llama «habla de ganso», un graznido hueco que repite mecánicamente todas las «verdades» que proclama la neolengua, el léxico que el INGSOC trata de inculcar en Oceanía. Si bien no hay lugar aquí para extenderse en esto, cabe señalar lo interesante de esta idea de que, una parte fundamental de la consolidación del poder de esta organización consista en lograr la erradicación del idioma de las palabras que permitan pensar en contradecir al sistema. Al eliminar esta posibilidad se supone que se eliminan también las posibilidades de cometer el denominado «crimen de pensamiento», que es al fin y al cabo el único crimen, el que llevó a Smith a prisión.

La lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética. Pero sin una imaginación literaria no es posible conmovirse ante el mal. La educación desde el punto de vista literario no está formando individuos «buenos», sino individuos que son capaces de indignarse ante el horror. La razón educativa desde el punto de vista literario es una razón perturbadora, es una razón sensible a la humillación del otro.

Algo que está presente en todas las consideraciones de este tipo es que la percepción (del otro como distinto, del daño, de mi propia identidad) es una de las tareas morales más importantes. Esto implica una atención especial a las creencias, sentimientos y circunstancias, propios y ajenos, principalmente mediante el desarrollo de habilidades imaginativas, pues la imaginación es capaz de conectar el pensamiento abstracto con imágenes concretas. Una imaginación bien informada nos da la posibilidad de «ponernos en el lugar del otro». La percepción plena requiere de esta empatía como elemento afectivo; si bien esto no es suficiente para entender la situación del otro, es necesario para ello.

Carlos Thiebaut, en el artículo «Sujeto complejo, identidad narrativa, modernidad del sur»³ comienza argumentando que, la falta de un texto definitivo y sacral que nos dé un nombre, palabra en la que se resume nuestra identidad, no implica que esta última sea comprensiva o inexistente. Se da más bien como una forma de actividad, de producción, que no aparece inmediata, sino que se construye reflexiva y complejamente. Intentará por tanto, avanzar en una comprensión narrativa de nuestra subjetividad.

Su «programa de una ética narrativa» implicará comprender narrativamente nuestra moral, y comprender como ética la construcción compleja de la subjetividad moderna. Comprender esto es comprender la relación estructural entre la complejidad de nuestra subjetividad y la de la textualidad, en la que somos.

Al no tener el nombre arquetípico del texto divino, la construcción de la identidad y los lazos con la época «puede y debe existir como ética». Metafóricamente,

3 Thiebaut, C., o. cit., 1989.

podemos llamar «texto» a ese espacio en que se construye nuestra identidad, en que acaece el nombrar. Así, puede verse nuestra identidad como «ser en un texto» y la actividad de construirla y realizarla como «hacer un texto». Propone pensar el «giro textual» como etapa ulterior al giro lingüístico.⁴ No son separables los relatos para hacer inteligible nuestro mundo (actos autobiográficos) de lo que de hecho somos. En ellos se guarda la memoria de quienes somos, los producimos a la vez que somos producidos por ellos (nuestra identidad se construye en los relatos y en el hecho de relatar). Es al acudir a esa secuencia que podemos decir quiénes somos.

Ahora, ¿qué identidades nos construimos y cómo? Ninguna identidad está clausurada, ni pertenece a un único momento, pero la selección tiene que ver con el marco temporal en el que la identidad se construye. El espacio del nombrar (texto) tiene un correlato temporal, una relación con su pasado y su futuro. Nuestra moral, nuestra identidad, es incomprensible si no es históricamente. Llegamos así a la «querrela de la modernidad». ¿Qué texto nos hace y qué texto hacemos?, implica la pregunta sobre el tiempo que constituye la materia de ese texto. Subjetividad, textualidad y modernidad están unidas en la definición de nuestro tiempo y de nosotros mismos.

La palabra «narrativa» ha devenido polisémica. Se puede resumir en dos grandes interpretaciones: la noción post-moderna y la noción discursiva. La primera corresponde a los análisis de la crítica de la modernidad como complemento o sustituto de la idea ilustrada de razón. La segunda implica la idea de que los procesos de interacción social y argumentación práctica se perciben y se construyen en estructuras narrativas. Es una propuesta epistemológica del tipo de análisis adecuado al estudio de la sociedad contemporánea.

La reflexividad característica del último tramo de la modernidad la ha dejado sin dimensiones, como una realidad sin perspectiva ni posibilidades (agotamiento de las energías utópicas en Habermas). La capacidad crítica y la distancia en las que se constituyó el sujeto moral eliminaron los espacios teóricos en los que ellos mismos se constituían y entendían. La moralidad, anclada en la subjetividad, torna imposible la participación en lo público.

En su libro *Historia del nombrar. Dos episodios de la subjetividad*, Thiebaut plantea también la relación entre los textos y la construcción de la identidad moral. Las distintas formas del nombrar, nos dice, hacen a las distintas formas de construir la propia identidad. Diferencia dos formas de nombrar: el nombrar antiguo y el nombrar moderno. El nombrar antiguo presenta un carácter ritual. La construcción del texto es donde tiene lugar y sentido el nombre de quien lo lee (escucha, presencia). La identidad equivale al ser nombrado en el texto, y todo texto, al ejercitar un nombre es sagrado, no mutable. El que no pueda ser de otra manera implica que no es modificable por la acción humana, sino solo por la divina. Es un nombrar inmediato, sin distancias entre nombre, identidad y texto.

4 Thiebaut, C., o. cit., 1989.

En la modernidad, se da una ruptura de la inmediatez del texto, al hacerse conscientes las razones de repetición del nombre (herencia, poder, cariño). La identidad del que posee el nombre ya no aparece en el relato del nombrar, sino que se da en el mismo ejercicio de su vida, en sus actos. Es cuando se carece de texto originario cuando se debe demostrar con los propios actos, que se es quien se dice ser. El nombre ya no supone un contexto ritual de identificación.

En el nombrar antiguo, no hay subjetividad frente al texto, se nombra un «ser alguien por hacer algo» (así, por ejemplo, el guerrero será valiente). Con la modernidad, la identidad debe construir por sí misma su texto. En ello radica la fractura de la unidad antigua ser-nombrar-hacer. El nuevo texto se genera cuando la inmediatez del nombrar se hace insostenible, inútil, pues no puede pensarse un yo autónomo cuando su identidad se basa solo en el nombre que le da un texto incuestionable. Esto da paso a la construcción reflexiva de la identidad; ahora que el nombrar no alcanza para ser alguien, la identidad se vuelve una tarea ética.

El trabajo de Thiebaut en este sentido, aporta un elemento al análisis que hasta ahora no se contempló, el que radica en el carácter ético de la identidad. Si bien este autor se encuentra mayormente de acuerdo con las teorías de Nussbaum y Rorty acerca de la importancia moral de la literatura, la tarea que acomete sobre todo en *Historia del nombrar* es otra. Allí lo que le interesa es poner de relieve el papel del texto en la construcción de la identidad, mostrando el quiebre que surgió con la modernidad.

Cuando surge el nombrar moderno, se deja de lado, con el nombrar antiguo, la asignación de identidad que estaba implícita en el nombre. A partir de la modernidad esta asignación deja de existir y surge la pregunta ética sobre la propia identidad, lo que implica cuestionar la forma en que nos ubicamos en el entramado social. Para responder dicha pregunta se requieren los relatos que tenemos de nosotros y de nuestros compañeros de interacción, pues, el saber quiénes somos es una forma ética de conocimiento y reconocimiento.

Lo último que quisiera comentar es un capítulo de *Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia* de Gustavo Pereyra. En «La construcción de una eticidad democrática» (cap. III), Pereyra sostiene que «la eticidad democrática es igualmente necesaria para lograr tanto la autorrealización personal como la operativa de principios de justicia».⁵ Dicha eticidad se relaciona con el concepto de «mundo de la vida», estructura compuesta de cultura, personalidad y sociedad.⁶ ¿Qué condiciones aseguran esta triple estructura? Bueno, enfocándonos en el aspecto cultural y lingüístico, este debería ser promovido en el campo de la cultura por «relatos y narraciones que propongan autocomprensiones

5 Pereyra, Gustavo. *Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia*, Montevideo, Proteus, 2010, p. 197.

6 En el sentido que lo utiliza Jürgen Habermas en *Teoría de la acción comunicativa II*, cultura como acervo de saber que brinda interpretaciones, sociedad como ordenación legítima que regula la pertenencia a grupos y asegura la solidaridad, y personalidad, lo que hace al sujeto capaz de lenguaje y acción (participando en procesos de entendimiento afirma su identidad).

emancipatorias»⁷ (relaciona además la personalidad con las capacidades y el derecho y la autocomprensión con la sociedad). Toma la literatura como caso privilegiado del alcance de las narraciones, porque como medio escrito permite volver al relato, para reforzar o criticar la autocomprensión. Los relatos son capaces de generar empatía por los personajes de parte del lector, quien tiene la oportunidad de experimentar determinadas situaciones sin vivirlas realmente. Esto permite un proceso de autoextrañamiento y por tanto de reconocimiento del otro. A través de la imaginación es que se da este reconocimiento recíproco. Esto sería, la posibilidad de un sujeto de acceder al mundo de la vida del otro. Aquí la literatura es crucial porque amplía nuestro «horizonte de alteridad» (imaginación), para incluir a la mayor cantidad posible de ‘otros’. Una aproximación no literaria a las vidas de otros (económica, histórica, sociológica) tiende a ser descriptiva y no emotiva, y este distanciamiento impide el reconocimiento.

No todas las narraciones promueven el reconocimiento, sino solo aquellas que logran que el lector asuma su propia vulnerabilidad, de lo cual surge la empatía, y por tanto el reconocimiento. Por todo lo desarrollado, Pereyra concluye que el estudio de la literatura como manera de ampliar las emociones de los ciudadanos es buena base para una eticidad democrática. ¿Y cuál es la importancia de la eticidad democrática? Ser el marco para una justicia social que se base en el reconocimiento recíproco.

El sufrimiento, la humillación, necesitan ser demostrados, nombrados, detallados, y el trabajo con los casos concretos es la mejor herramienta con la que contamos. Hemos visto entonces que la literatura, particularmente en su forma narrativa, novelada, abre espacios de percepción (ampliando la imaginación, eliminando los prejuicios) que nos permiten proyectarnos hacia las vidas de otros; otros muy distintos a nosotros, que quizá se ven forzados a afrontar circunstancias que nosotros nunca hemos experimentado en carne propia. Si no nos hacemos con estas experiencias, al menos a través de la literatura, no lograremos incluir el bienestar de otras personas distintas a nosotros como parte de nuestra idea del bien, de nuestro propio bienestar. Así mismo, tampoco podremos calcular el alcance real de las consecuencias de nuestras acciones. Conocer relatos que nos muestren otras formas de vida y sobre todo de dolor, hace posible que nos pongamos en su lugar, que hagamos nuestro su dolor, que nos indignemos con ellos y podamos, así, reconocerlos. Sin la experiencia de la empatía no es posible la justicia. Equipados con ella, mejoraremos nuestras competencias deliberativas, podremos reexaminar nuestras lealtades que por lo general incluyen solo los círculos más próximos a nosotros, para que se extiendan más allá de ellos.

Hay obras literarias (si bien no todas, pero sí muchas) que nos sacan de la visión cerrada, casi de ceguera, frente al daño que constantemente sucede a nuestro alrededor sin que lo podamos notar. Ellas son fundamentales para la educación moral de la sociedad.

7 Pereyra, G., o. cit., p. 198.

Razón pública, tolerancia y neutralidad

FERNANDA DIAB

Introducción

El presente artículo se propone reflexionar sobre el modo en que se articulan los valores liberales de la tolerancia y la neutralidad en el contexto del ideal de razón pública tal como lo plantea John Rawls. A partir de ello se señalarán algunos problemas teóricos en dicha articulación. En primer lugar se puede ver una tensión entre la tolerancia liberal y su defensa de la libertad individual. Y en segundo lugar una incompatibilidad axiológica entre neutralidad y tolerancia, ya que la defensa de uno de estos valores supondría la negación del otro. Lo anterior no significa la negación sin más del valor de la tolerancia, pero sí un compromiso con la tarea de mostrar los límites de la tolerancia liberal. ¿Será la tolerancia lo máximo a lo que puede aspirar una sociedad plural para hacer posible la convivencia o estabilidad social? O será tal vez como afirma Mark Platts,¹ no hay por qué ser un fanático de la tolerancia liberal.

Se hará un planteo panorámico de lo que se considera «tolerancia» y «neutralidad» en el marco de la teoría liberal. El ideal de la razón pública se analizará en el contexto de la posición de Rawls a partir de la edición de *Liberalismo político*, que constituyó un verdadero vuelco en su teoría.

La idea de razón pública en el contexto del liberalismo político

A partir de muchas críticas recibidas desde filas comunitaristas y desde las propias filas liberales, Rawls dio un giro desde la perspectiva que había adoptado en *Teoría de la justicia*, más próxima a una concepción comprensiva del sujeto político, hacia *Liberalismo político* donde busca desembarazarse de dicha concepción para resolver el problema de la justicia distributiva en el marco de las democracias pluralistas a partir de una teoría exclusivamente política y no metafísica. En este marco Rawls caracteriza el ideal de razón pública como un ámbito que determina qué tipo de razones pueden esgrimirse sobre las cuestiones que atañen al individuo en tanto ciudadano, con el fin de lograr un acuerdo que sienta las bases de un orden político legítimo y estable. Como modelo la idea

1 Cf. Platt, Mark, «Tolerancia y pluralismo cultural. Detrás de la tolerancia», en *Isonomía*, n.º 19, octubre 2003, pp. 6-17.

de razón pública tiene un carácter normativo, señala el deber ser o ideal de la ciudadanía democrática. Rawls lo señala del siguiente modo:

Que la razón pública deban entenderla así y honrarla los ciudadanos no es por supuesto, materia de la ley. Como concepción ideal de la ciudadanía para un régimen constitucional democrático, presenta las cosas como deberían ser, considerando que el pueblo, como una sociedad justa y bien ordenada, las alentaría a ser. Describe lo que es posible y puede ser, aunque acaso nunca sea así, lo cual no lo convierte en menos fundamental para esas posibilidades.²

Rawls continúa la línea de sus antecesores liberales que en el marco de los enfrentamientos religiosos y de poderes en Europa en los siglos XVII y XVIII pretendieron separar el ámbito público del privado para salvaguardar la libertad de conciencia de los individuos. Pero en este caso, el interés principal es la estabilidad social en el marco de la irreductible diversidad de concepciones del bien, religiosas, políticas y culturales. Subyace a su teoría la idea compartida por todos los contractualistas de que «el principio de legitimidad de la sociedad política es el consenso»,³ condición de la validez normativa del orden político y social establecido. Esta legitimidad supone en la visión liberal, la imparcialidad del ámbito público con respecto a las distintas concepciones comprensivas. Si el fin es lograr el mayor consenso posible en cuestiones públicas, entonces no se puede apelar a valores o principios cuya fuente sea una concepción comprensiva que no todos comparten. Más aun estas cuestiones morales o religiosas sobre las cuales no es posible lograr un acuerdo razonable deben quedar radicalmente excluidas del ámbito público y limitarse al ámbito individual.

El problema del consenso, de la justificación y de la estabilidad en la teoría rawlsiana se resuelve con los conceptos de consenso traslapado y razón pública. El primero representa el único consenso posible en una sociedad democrática plural y el segundo representa el modo en que dicho consenso se alcanza y se puede mantener sobre principios que surgen de una discusión pública sobre la base de razones públicas. Ambos tienen a su vez como principio guía el principio liberal de la legitimidad:

nuestro ejercicio del poder político es plenamente apropiado solo cuando lo ejercemos en concordancia con una Constitución, cuyos principios esenciales todos los ciudadanos libres e iguales pueden razonablemente suscribir a la luz de principios e ideales aceptables para su razón humana común.⁴

El consenso traslapado se deriva del pluralismo característico de las sociedades democráticas modernas. Rawls ve el pluralismo como un dato de la realidad; hay una pluralidad de intereses que es irreductible. Pero no se trata

2 Rawls, J., o. cit., 1995, p. 204.

3 Bobbio, Norberto y Bovero, Michelangelo, *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*, México DF, Fondo de Cultura Económica, s/d, p. 55.

4 Rawls, J., o. cit., 1995, p. 140.

de cualquier tipo de pluralismo sino de un pluralismo razonable. Individuos o grupos razonables, es decir que difieren en sus concepciones comprensivas, son capaces de acordar términos de cooperación sobre la base de valores políticos que aceptarán siempre que se les asegure que los otros también lo harán. Este consenso viene a sustituir en la concepción rawlsiana su antigua teoría de la justicia acusada de tener implicancias metafísicas. El consenso traslapado se trata de una concepción política de la justicia que cualquier concepción comprensiva podría desde su punto de vista aceptar. Esta puede ser aceptada ya que se presenta,

no como una concepción moral general y abarcadora, sino como una particularizada y parcial, aquella que, por un lado, se basa en las instituciones incluidas en la cultura democrática y, por el otro, únicamente se aplica a la estructura básica y a la vida pública, y no define lo que es de valor en la vida humana en total.⁵

El concepto de consenso traslapado supone la idea, de origen kantiano, de sujetos racionales y razonables. Sujetos capaces de proponerse fines con los respectivos medios para alcanzarlos (fines que son revisables) y sujetos capaces de cooperar en una sociedad de hombres libres e iguales. Esto es, sujetos con una idea de bien y con sentido de justicia. Estas dos características son complementarias para el establecimiento de una concepción política de justicia sobre la base de un consenso traslapado. Si se tratara solo de sujetos racionales no se podría llegar a los principios de justicia buscados, ya que al no haber sentido de cooperación, no sería posible el punto de vista imparcial que la discusión pública exige basada solamente en valores políticos aceptados por todos. Por su parte, si se tratara de sujetos solo razonables, faltaría la motivación más fuerte que lleva a los sujetos a aceptar los términos de una sociedad justa que es la posibilidad de poder alcanzar sus propios fines.

Rawls niega que el consenso traslapado sea un mero *modus vivendi*. Un simple *modus vivendi* se sostiene en principios estratégicos que tienden a mantener una estabilidad tensa entre partes que se encuentran en controversia. Esa precaria estabilidad se basa en la búsqueda de las partes en pugna de sus propios intereses. Rawls indica que este término es utilizado para describir cierto tipo de relaciones entre Estados. Cuando los acuerdos entre dos Estados se realizan sobre la base de intereses nacionales y se está dispuesto a romperlo si cambian las circunstancias en que se realizó, estamos frente a un mero *modus vivendi*.

5 Nino, Carlos S., *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Barcelona, Ariel, 1989, p. 152.

Se presenta un entorno semejante al anterior cuando pensamos en un consenso social fundamentado en intereses particulares o exclusivos de un grupo, o en el resultado del forcejeo político: así, la unidad social es solo aparente, y su estabilidad resulta contingente, dependiente de las circunstancias que la rodean, tal como no desear que se disloque la oportuna convergencia de intereses.⁶

La diferencia que existe entre el consenso traslapado y un *modus vivendi* es que el primero tiene objeto y fundamentos morales. La propia concepción política de justicia es una concepción moral a la vez que se basa en fundamentos morales entre los cuales se incluye la idea de los ciudadanos como personas y principios de justicia. La adhesión a estos principios no supone el abandono ni siquiera parcial de las concepciones morales, religiosas o filosóficas de los individuos. Esto mismo es lo que garantiza la estabilidad.

Esto significa que quienes se adhieren a los diversos puntos de vista que sostienen la concepción política no le quitarán su apoyo si la fuerza relativa de su punto de vista, en la sociedad, va en aumento y se vuelve dominante con el tiempo. [...] Cada punto de vista apoya la concepción política por sí misma, o por sus propios méritos.⁷

En el contexto del pluralismo razonable y del consenso traslapado, surge la idea de razón pública. La discusión en torno a cuestiones políticas entre las que se encuentran los asuntos de justicia básica se enfrenta al pluralismo antes mencionado y por lo tanto para lograr la estabilidad buscada deben evitarse los argumentos basados en valores derivados de las concepciones comprensivas. La idea de razón pública trata sobre los argumentos que son adecuados y los que no para la discusión pública sobre asuntos públicos en foros públicos.

El significado de la razón pública

Rawls desarrolla su noción de razón pública en la VI Conferencia de Liberalismo político de 1993, y en «Una revisión de la idea de razón pública» editada en *Derecho de gentes* de 1997, donde responde a críticas recibidas.

Así como la racionalidad de un individuo se evalúa por su capacidad de plantearse metas y de elegir los medios adecuados para conseguirlas, en el caso de las sociedades políticas también su racionalidad se evalúa por lo mismo. La razón de una sociedad política constituye el modo de elegir y evaluar los fines a seguir, de jerarquizar y realizar decisiones con respecto a los medios adecuados para alcanzarlos. Estas razones se expresan en discursos, en fundamentos sobre las acciones que llevan a cabo los individuos en quienes se encarna la razón de un grupo. Sin embargo no todas las razones tienen carácter público. Rawls señala como ejemplos de razones no públicas las propias de iglesias, universidades o regímenes aristocráticos.

6 Rawls, J., o. cit., 1995, p. 148.

7 *Ibidem*, p. 149.

La razón pública es característica de una sociedad política democrática, en donde se verifique un pluralismo razonable. La sociedad democrática está conformada por ciudadanos por lo que tal tipo de razón será propio de ciudadanos democráticos, es decir de ciudadanos considerados como iguales.

Para los ciudadanos, el respeto de la razón pública, es decir basarse en principios y valores políticos en la discusión pública, no es una exigencia legal, nadie puede recibir una sanción jurídica por no respetarla. No se trata de un deber legal sino de un deber de tipo moral. El carácter que tiene la razón pública es normativo, constituye el *deber ser* del ciudadano democrático. Es en este sentido un ideal a perseguir, un horizonte a alcanzar y en virtud del cual se puede evaluar cuan cerca o lejos se halla una sociedad de ser una verdadera sociedad democrática.

El ideal de razón pública pensado en el contexto de la tradición liberal parece ser un descendiente de la idea de ‘contrato social’ según la cual el poder político solo puede fundarse en el consenso, esto es que no puede imponerse por la fuerza ni sobre la base de justificaciones religiosas. Así en el ideal de razón pública lo que era el consenso contractualista se traduce en la discusión pública a partir de la cual se ejerce el poder político de unos sobre otros. Tal discusión pública para ser considerada como fundamento de legitimación del poder tiene que ceñirse a la razón pública. Este principio de legitimación que representa el ideal de razón pública, es violado cuando las razones que se esgrimen para cuestiones de justicia básica, por ejemplo, no son razones que cualquier ciudadano razonable pudiera compartir porque está basada en una concepción comprensiva y no en valores políticos.

La defensa de la idea de «razones públicas» viene a sugerirnos a qué tipo de razones puede apelarse y a qué tipo de razones no puede apelarse, cuando se pretende, por ejemplo, apoyar una cierta ley, o interpretar la constitución de un cierto modo. La idea sería que, cuando lo que está en juego son cuestiones tan básicas como las citadas, no corresponde que los ciudadanos, o los distintos grupos y partidos políticos, invoquen razones que los demás no puedan suscribir, razonablemente.⁸

Aquello que determina el carácter público de esta idea de razón es su sujeto, su objeto y su contenido. El o los sujetos de la razón pública son los ciudadanos de una sociedad democrática tomados como individuos libres e iguales y en este sentido es la razón del público. Su objeto es el bien público y su contenido son los principios y valores políticos que sustentan una concepción política-pública de justicia.

Para comprender qué significa que la razón pública es la razón de ciudadanos libres e iguales, es necesario recordar la noción de sujeto autónomo que Rawls plantea en *Teoría de la justicia*. Concibe al individuo libre como aquel que posee las siguientes facultades morales: tiene una concepción de bien y sentido de

8 Gargarella, Roberto, *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 202.

justicia. El equilibrio adecuado entre estas dos facultades hace de los individuos miembros cooperativos de la sociedad, y en este sentido es que son considerados iguales. Estos son los sujetos capaces de una razón pública.

No todas las cuestiones relativas al bien común constituyen el objeto de la razón pública, sino solo aquellos que tienen relación con elementos constitucionales esenciales y problemas de justicia básica. Los elementos constitucionales básicos o esenciales son:

- a. principios fundamentales que especifican la estructura general de gobierno y el proceso político: los tres poderes, Legislativo, Ejecutivo y Judicial; el alcance del gobierno de la mayoría: y
- b. derechos y libertades básicas de la ciudadanía, en pie de igualdad, que la mayoría legislativa ha de respetar: por ejemplo, el derecho a votar y a participar en la política, la libertad de conciencia, la libertad de pensamiento y de asociación, así como las protecciones del estado de derecho.⁹

Rawls señala como asuntos básicos de justicia que deben estar sometidos a la razón pública: la libertad de desplazamiento, la igualdad de oportunidades, las desigualdades sociales y económicas y las bases sociales del auto respeto. Esto significa que la discusión y los acuerdos a los que se lleguen sobre estos temas deben estar basados en argumentos planteados en términos exclusivamente políticos.

El contenido de la razón pública es también público porque está determinado por una «concepción política de justicia». Da por supuesto que esta es una concepción liberal de la justicia, que debe cumplir con las siguientes características:

primero, que especifica ciertos derechos, libertades y oportunidades básicas (de la clase que se conoce bien en los regímenes constitucionales democráticos); segundo, que asigna especial prioridad a estos derechos, libertades y oportunidades, sobre todo en lo referente a las exigencias del bien general y de los valores perfeccionistas, y tercero, que preconiza medidas que aseguran a todos los ciudadanos medios apropiados para el ejercicio eficiente de sus libertades y oportunidades básicas.¹⁰

En la revisión que realiza de la idea de razón pública expresa más claramente que esta concepción política de la justicia no es una sola sino que puede haber diversas concepciones de este tipo siempre que cumplan con el criterio de razonabilidad. Pueden existir muchos y diversos tipos de liberalismo, su teoría de la justicia sería una entre otras también de tipo liberal. Cabe recordar que la presencia de diversas doctrinas comprensivas razonables es constitutiva de las sociedades democráticas y no accidental.

El contenido de la razón pública en el texto mencionado lo define como una familia de concepciones políticas razonables de justicia. La razonabilidad que

9 Rawls, J., o. cit, 1995, p. 217.

10 *Ibidem*, p. 213.

está dada por las tres características antes mencionadas se basa en dos supuestos, el de ciudadanos como personas libres e iguales y el de la sociedad como un justo sistema de cooperación.

Los valores y principios de la familia de concepciones razonables liberales de justicia son en definitiva el contenido de la razón pública.¹¹ Estos principios que se aplican a la estructura básica, se deben presentar en forma independiente de cualquier doctrina comprensiva a la vez que se deben elaborar a partir de fundamentos implícitos en la política pública de un régimen constitucional. Rawls distingue dos tipos de valores políticos liberales, los de la justicia política y los de la razón pública. Entre los primeros se incluyen la libertad política y civil, la igualdad de oportunidades, la igualdad social y la reciprocidad económica. Mientras que los segundos incluyen virtudes tales como la razonabilidad y la disposición a acatar el deber de civilidad.

En la sección siguiente se mostrará quienes y en qué ámbitos deben sujetarse a estos principios, es decir, cuáles son los alcances de la razón pública.

Alcance de la razón pública

Como se planteó anteriormente, la razón pública no se aplica a todas las cuestiones políticas sino solamente a aquellas referidas a elementos constitucionales y cuestiones de justicia básica. También se afirmó que el sujeto de la razón pública son los ciudadanos de una sociedad democrática. Sin embargo, los ciudadanos pueden realizar reflexiones personales sobre estas cuestiones y no por ello estar limitados por la razón pública.

Pero el ideal de la razón pública se aplica a los ciudadanos cuando emprenden la defensa política de algún asunto en el foro público, y por tanto se aplica a los militantes de los partidos políticos, a los candidatos en sus campañas y a otros grupos que los apoyan. También se aplica a la manera en que los ciudadanos han de votar en las elecciones cuando están en juego los elementos constitucionales esenciales y los asuntos de justicia básica.¹²

La razón pública es la razón de los ciudadanos cuando se hallan ejerciendo su ciudadanía y no en su vida privada. Rawls restringe la actividad civil a la que realizan los militantes de los partidos políticos, los candidatos y los simpatizantes, quedando fuera de la misma aquellas personas que eventualmente tengan interés en un debate sobre cuestiones constitucionales o de justicia básica pero que no se encuentren en ninguno de estos grupos. Su concepción de ciudadano parece

11 Ningún principio o doctrina puede ser aceptado como principio de justificación si no es aceptado por todo ciudadano razonable. Este principio según Estlund no puede a su vez ser aceptado solo como razonable sino que tiene que considerarse verdadero (Estlund, David, «The insularity of the Reasonable: Why Political Liberalism must admit the truth», en *Ethics*, 108, enero 1998, pp. 252-275 aquí, p. 253). El liberalismo no estaría a salvo de las verdades sustantivas.

12 Rawls, J., o. cit., 1995, p. 206.

acercarse a la virtud republicana de la participación y su concepción de sistema político parece estar muy limitada al partidismo político.

Los límites de la razón pública también se aplican a funcionarios gubernamentales de los tres poderes: legisladores, funcionarios del poder ejecutivo y judicial. Los funcionarios de la suprema corte constituyen el paradigma de la razón pública ya que más que ninguno, deben justificar y explicar sus decisiones.

Todos los individuos investidos en los cargos antes mencionados o integrantes de los grupos a los que se hizo referencia, deben ajustarse a las condiciones de la razón pública en debates públicos. Los discursos de quienes tienen la exigencia de justificación pública se ubican en este foro; discursos de jueces, de funcionarios públicos, de candidatos a cargos públicos. El foro público no está definido como un espacio particular sino que lo define el carácter público de la argumentación de quién en él participa.

El ideal de razón pública se cumple cuando se cumple el deber de civilidad. Este deber es cumplido por jueces, legisladores, gobernantes y candidatos cuando las explicaciones y justificaciones de sus posiciones políticas se basan en la idea de razón pública. En tanto en los ciudadanos este deber se cumple cuando repudian a funcionarios y candidatos que violan la razón pública. «Así, los ciudadanos cumplen con su deber de civilidad y apoyan la idea de razón pública al hacer cuanto pueden para que los funcionarios públicos actúen conforme a dicha idea».¹³ El deber de civilidad implica una disposición de los ciudadanos a apelar a valores políticos y no morales o religiosos en los debates públicos sobre las cuestiones constitucionales y de justicia básica. Esto supone «escuchar a los demás y actuar con mentalidad de imparcialidad, de apego a lo justo».¹⁴

La exigencia de que los ciudadanos abandonen sus concepciones morales o religiosas en el debate político se sostiene en el criterio de reciprocidad. Se supone que al proponer términos justos de cooperación en el contexto de un pluralismo razonable, el único modo de obtener un acuerdo y legitimación es apelando a valores que puedan ser aceptados de manera razonable por ciudadanos libres e iguales y no que sean impuestos. Aceptar dichos términos de forma razonable significa aceptarlos aun en contra de sus propios intereses, siempre que los demás los acepten, sobre la base de lo que se considera la más razonable concepción de justicia. Esto da lugar al principio de legitimidad de la política liberal.

De ahí que la idea de legitimidad política basada en el criterio de reciprocidad diga: nuestro ejercicio del poder político es apropiado solo cuando creemos sinceramente que las razones que ofreceríamos para nuestras acciones políticas –si tuviéramos que formularlas como funcionarios públicos– son suficientes, y

13 Rawls, J., *El derecho de gentes y Una revisión de la idea de razón pública*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 160.

14 Rawls, J., o. cit, 1995, p. 208.

cuando creemos razonablemente que otros ciudadanos pueden aceptar de manera razonable tales razones.¹⁵

Articulación de tolerancia y neutralidad en la idea de razón pública

Para que en una sociedad democrática, donde el pluralismo razonable es un elemento constitutivo, se puedan establecer términos justos de cooperación que sean aceptados por todos los ciudadanos razonables, es necesario que los mismos sean establecidos con imparcialidad con respecto a las distintas concepciones de bien, concepciones filosóficas y religiosas. La concepción política de justicia no puede basarse en principios o valores propios de una concepción comprehensiva porque de esta forma no podrá constituirse en base de un acuerdo legítimo. Los foros públicos en donde se aplican los límites de la razón pública son especies de cámaras asépticas donde los valores morales, religiosos o filosóficos no entran. Con esta concepción política resultado de la deliberación pública sujeta a valores políticos liberales compartidos, Rawls pretende estar superando el carácter comprehensivo de su teoría planteada en *Teoría de la justicia*. La neutralidad aparece en la idea de razón pública allí donde no se permite esgrimir razones que no sean políticas al argumentar sobre cuestiones constitucionales y problemas de justicia básica. Se trata del principio liberal según el cual el ámbito público en donde se desarrolla la actividad política puede y debe ser neutral con respecto a la diversidad de concepciones.

Lo que debe llevar a los adherentes de las distintas concepciones comprehensivas a aceptar los términos de la concepción política liberal es que estos hacen posible la consecución de sus planes de vida, lo que se vincula estrechamente con el valor de la tolerancia política. La consecuencia inmediata de evitar que los principios de justicia surjan de una concepción determinada, es la tolerancia de las diferencias en virtud de su adhesión a una misma concepción política liberal. Entre las concepciones razonables que comparten el mismo sistema político existe la tolerancia. Como bien sostiene Galeotti refiriéndose al lugar que ocupa la tolerancia en la teoría de la justicia,

para que una sociedad mantenga la igualdad respecto de las diferentes concepciones del bien a las que adhieren sus miembros, la acción política debe guiarse por el principio de tolerancia que toma la forma de la neutralidad del Estado frente a valores y prácticas religiosas, morales y estéticas.¹⁶

La igualdad de los individuos en tanto sujetos cooperantes, y su libertad entendida como autonomía al proponerse y perseguir fines que no son más que intereses privados, constituyen la condición imprescindible de cualquier

15 Rawls, J., o. cit., 2001, p. 161.

16 Galeotti, A. Elisabetta, «Tolerancia y justicia social», en Affichard, Joelle y de Foucauld, Jean-Baptiste (dir.). *Pluralismo y equidad*. La justicia social en las democracias, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997a, pp. 91-92 .

sistema político liberal, por tanto si la razón pública es el modelo que debe seguir toda discusión pública en una sociedad de este tipo, esta debe respetar la neutralidad y la tolerancia.

En *Liberalismo político* Rawls sostiene que la neutralidad con respecto a las diversas concepciones no significa que el liberalismo no pueda promover cierto tipo de valores y virtudes morales como preferibles. De hecho sí se sostiene el liberalismo en ciertas virtudes políticas como la tolerancia y la razonabilidad. Sin embargo,

las virtudes políticas deben distinguirse de las virtudes que caracterizan a los estilos de vida que pertenecen a las doctrinas comprensivas religiosas y filosóficas, así como de las virtudes que pertenecen a varias ideas de tipo asociacional (los ideales de iglesias y universidades, ocupaciones y vocaciones, clubes y equipos) y de aquellas virtudes apropiadas para los papeles de la vida en familia y a las relaciones entre individuos.¹⁷

Rawls sostiene que aceptar estas virtudes políticas no hace del liberalismo un perfeccionismo, ya que no existe coacción para que los individuos los acepten sino que estos surgen de un consenso traslapado. Promover la tolerancia y la no discriminación religiosa o racial no convierte a un régimen en perfeccionista.

Es tomando medidas razonables para reforzar las formas de pensamiento y sentimiento que sostienen la cooperación social justa entre ciudadanos considerados libres e iguales, como logra el Estado la justicia como imparcialidad. Esto es muy diferente de la situación en que el Estado promueve en su propio nombre determinada doctrina comprensiva.¹⁸

Es posible ver que el fantasma teórico de Rawls no es tanto perseguir la neutralidad sino evitar el perfeccionismo. El problema que aquí se plantea es cuáles son los límites de la tolerancia liberal que surgen como corolario de la neutralidad. La tolerancia liberal es liberal por quienes la practican en tanto virtud y quienes la reciben. Es tolerancia de liberales entre liberales, o por lo menos quienes estuvieron dispuestos a aceptar los principios políticos liberales como la única vía posible de que su modo de vida no sea aniquilado. Surge la cuestión acerca de la situación de aquellos que no son considerados dentro del consenso traslapado por no ser sujetos o grupos razonables, o de aquellos que directamente son invisibles frente a la mayoría. Estos problemas son de difícil resolución ya que se pretende dar respuesta a ellos siempre en virtud del liberalismo político, en particular esgrimiendo la importancia de la tolerancia y de la neutralidad en una sociedad liberal. A partir de allí se excluye a aquellos que atentarían contra estos valores que se consideran estrictamente políticos y por lo tanto neutros, entendiendo por 'neutro' que puede ser aceptado por todos. En las siguientes secciones se realizará un análisis general del sentido liberal de los valores de la tolerancia y de la neutralidad, para luego mostrar cómo cuando se pretende que dichos valores vayan juntos se suscitan dificultades teóricas.

17 Rawls, J., o. cit., 1995, p. 189.

18 *Ibidem*, pp. 189-190.

Sobre tolerancia liberal.

¿Qué no se debe entender por tolerancia?

Existen algunas confusiones que generalmente se dan en torno a la noción de tolerancia y es importante aclararlas. Una primera confusión es la que se plantea entre tolerar y soportar o padecer. Quien soporta o padece una situación se halla en una situación de sujeción en la cual no existe la capacidad del sujeto de posicionarse frente a la misma de otro modo diferente al que se encuentra. Como sostiene Garzón «El esclavo no tolera los castigos del amo: los soporta o los padece».¹⁹ Esto puede relacionarse con algo que afirma Platts acerca de la resignación e impotencia frente a ciertos hechos, lo cual no puede ser considerado como una manifestación de tolerancia. Tolerar supone aceptar algo aunque lo desaprobemos, lo cual no es igual a la actitud de impotencia frente a una persona o un acontecimiento. La resignación y el sentimiento de impotencia parecen poner al individuo en una situación pasiva, mientras que tolerar significa tener una posición activa, la de aceptar.²⁰

Cabe también distinguir la actitud de quien tolera de la de quien acepta algo con entusiasmo. Aquello que en determinado momento se tolera genera en el sujeto que lo tolera cierto rechazo, el cual no se supera pero se sustituye la prohibición por la tolerancia, por algún valor que se considere más importante. «La tendencia a prohibir el acto tolerado distingue la actitud de quien tolera de la de quien lo acepta entusiasmado o lo promueve; ... la idea de la tolerancia anda siempre acompañada de la idea del mal».²¹ El acto de tolerar es siempre intencional, no es una actitud de indiferencia. La intencionalidad está dada por las razones que sostienen este acto. Si quien dice tolerar no plantea razones que sustenten su actitud de tolerancia, entonces ya no estaremos frente a un sujeto propiamente tolerante sino frente a alguien indiferente o distraído.²² Platts sostiene que la distinción entre la tolerancia y la indiferencia reside en que la primera se asemeja a cierto respeto hacia la autonomía de los sujetos tolerados; mientras que la indiferencia no parece implicar tal respeto.²³ No todas las situaciones de tolerancia pueden ser equiparadas con situaciones de subordinación. Si bien en muchos casos la relación entre el sujeto que tolera y el que es tolerado es una relación jerárquica o de autoridad, también existen muchos casos de tolerancia entre iguales.

Tampoco se trata de una manifestación de «superioridad moral». Una verdadera tolerancia no implica ponerse frente al otro desde un supuesto lugar de superioridad y ser condescendiente con él en virtud de su inferioridad. El respeto

19 Garzón Valdés, E., *Instituciones suicidas. estudios de ética y política*, México DF, Paidós, 2000, p. 183.

20 Platts, M., o. cit., p. 11.

21 Garzón Valdés, o. cit., 2000, p. 183.

22 Ídem.

23 Ídem.

que se invoca desde esta postura es muy restringido. Así lo sostiene Platts: «La respuesta correcta, bien entendida, a tal doctrina es simple: hay que respetar a las personas respetables, las personas que merecen respeto (que no son muchas)».²⁴

Entonces tolerar no es soportar, no es aceptar algo con entusiasmo, tampoco es indiferencia, no se trata necesariamente de una situación de subordinación ni de una manifestación de «subordinación moral».

¿Cómo se entiende la tolerancia?

Garzón Valdés la define como «una propiedad disposicional que es sometida a prueba en diversas y reiteradas circunstancias» a las que llama «circunstancias de la tolerancia».²⁵

Aquello que todas las circunstancias de tolerancia tienen en común es el rechazo que inicialmente siente el individuo que tolera frente al acto que luego será el tolerado. Ese rechazo inicial luego es transformado pero no superado por la tolerancia. Al ser sustituido por la tolerancia lo que ocurre es que limita cualquier intento del sujeto por eliminar aquello que rechaza. El pasaje del rechazo a las circunstancias de tolerancia ocurre por la mediación de la reflexión y en virtud de la consecución de un valor que el sujeto tolerante considera superior que aquél o aquellos que representan lo que está rechazando. En el caso del liberalismo político, la tolerancia que se ejerce frente a las distintas concepciones comprensivas, se ejerce en virtud de la estabilidad social. La tolerancia no sería aceptada por un imperativo moral, sino con vistas a otro fin.

Quien tolera tiene una competencia para hacerlo, ya que en lugar de prohibir aquello que rechaza, decide permitirlo. Así según Garzón, las tres condiciones que dan cuenta de que estamos frente a una circunstancia de tolerancia son las siguientes: «a) competencia adecuada; b) tendencia a prohibir el acto tolerado, y c) ponderación de los argumentos a favor de la permisión o la prohibición del acto en cuestión».²⁶

Este autor identifica dos tipos de tolerancia: «vertical» y «horizontal». La primera representa una relación asimétrica, mientras que en la segunda puede darse una relación simétrica o asimétrica. Pero ambas tienen en común que representan una relación triádica: hay un sujeto que tolera que ejerce el acto tolerado; los destinatarios de la tolerancia y la circunstancia específica de la tolerancia.²⁷ El hecho de haber definido la tolerancia como una actitud disposicional, supone una reiteración en el tiempo. De este modo, si alguien es tolerante en ciertas circunstancias frente a determinado hecho una vez, pero en otro momento lo prohíbe, no podremos afirmar que ese individuo es tolerante.

24 Garzón Valdés, o. cit., 2000, p. 12.

25 *Ibidem*, p. 182.

26 *Ibidem*, p. 183.

27 A esto cabe agregar que todo acto tolerado es humano o consecuencia de un acto humano. No tiene sentido, por ejemplo, afirmar que se tolera algún aspecto de la naturaleza.

La distinción que realiza Garzón entre tolerancia vertical y horizontal no solo se aplica al ámbito privado sino también al público. Los tratados y los acuerdos políticos que suponen la abolición de algún tipo de discriminación racial o religiosa, constituyen ejemplos de tolerancia vertical en el ámbito público. Mientras que un contrato de tipo hobbesiano propuesto hipotéticamente como prevención de un estado de anarquía, podría considerarse un ejemplo de tolerancia horizontal en el plano público.

Una de las características fundamentales de la tolerancia horizontal en el ámbito público a la que hace mención Garzón es la reciprocidad. Identifica esta relación como una implicación «A tolera a B si B tolera a A», siendo los actos tolerados y las circunstancias las mismas. Esta característica es el mismo principio de reciprocidad que postula Rawls que es necesario para la aplicación de la razón pública. Se aceptan los términos de la cooperación basados en valores políticos siempre que se tenga la seguridad de que los otros (que también son razonables y por ello los comprenden) también los aceptarán.

El caso de la tolerancia horizontal pública, [...] [se] ha puesto de manifiesto la relevancia que tiene el contrato social entre iguales como fundamento de la democracia. El contrato requiere que las partes se toleren recíprocamente. [...] La lesión de esta tolerancia recíproca afecta esencialmente la democracia.²⁸

La noción de tolerancia liberal enfrenta en la actualidad, según Elisabetta Galeotti varios problemas. En los estados liberales la diversidad religiosa, moral, estética, etcétera, propia de la vida privada, se tradujo en un sistema de derechos que tienden a la defensa de la libertad individual frente al estado. Por ello sostiene:

En consecuencia, si la tolerancia se concibe en relación con la protección de la libertad individual y de la libertad de conciencia contra la injerencia estatal, el problema de la tolerancia no debería plantearse, teóricamente, en una democracia liberal.²⁹

En la democracia liberal los problemas de tolerancia son sustituidos por un sistema de derechos, derecho de cada uno a tener su propia concepción de bien o a elegir su modo de vida, por ello «el Estado no tiene ningún derecho a tolerar ideas, morales o comportamientos desviantes, en el sentido de que no tiene derecho a tolerar lo que, en principio, no tiene ningún derecho a prohibir».³⁰ Una vez instalado un sistema de derechos, no tendría sentido hablar de tolerancia.

Sin embargo, los problemas de tolerancia están aún presentes en las democracias liberales modernas. Estos problemas según Galeotti no ponen en peligro el principio general de tolerancia propio de las constituciones liberales; «planean, más bien, el problema de saber si ciertas circunstancias dan o no derecho

28 Garzón Valdés, o. cit., 2000, p. 189.

29 Galeotti, A. E., o. cit., 1997a, p. 93.

30 Ídem.

a la tolerancia».³¹ Este problema surge fundamentalmente en el ámbito público donde se generan las mayores controversias; y es en este sentido que interesa lo que la autora tiene para decir porque puede aplicarse al ámbito de la razón pública. Lo que le interesa es determinar qué tipo de diferencias se le aplica el principio de tolerancia y en qué sentido esto influye en la teoría de la justicia social. Galeotti se refiere principalmente a grupos excluidos, discriminados y hasta invisibilizados. Afirma: «los verdaderos problemas de tolerancia [...] se vinculan con la difícil aceptación de las diferencias de los grupos sociales en el espacio público, excluida de las elecciones individuales».³²

Este tipo de dificultades debe importar en el momento de analizar la noción de razón pública en Rawls y cómo la tolerancia y la neutralidad se articulan en ella, ya que sirve para tener una visión más amplia de qué tipo de grupos sociales son los que quedan fuera del consenso traslapado y por lo tanto de la posibilidad de participar de la deliberación de la cual entre otras cosas surgen los principios de justicia que en última instancia les afectarán. Para entender esto hay que comprender que el pluralismo del que habla Galeotti tal vez sea un pluralismo distinto al concebido por la teoría liberal tradicional y hasta por el propio Rawls, aunque este último debió acercarse más a esta forma distinta de pluralismo. El pluralismo al que se refiere Galeotti es el de «los grupos sociales, de las culturas, de las pertenencias, de las identidades colectivas». Este ya no genera enfrentamientos entre distintas concepciones del mundo, no se trata únicamente de una lucha por dogmas religiosos, sino que se trata de choques por «la inclusión, el reconocimiento, la no discriminación y la igualdad de consideración de grupos minoritarios». El derecho ha cubierto los problemas de tolerancia en el ámbito privado, sin embargo existen grupos con los cuales se siguen suscitando problemas de tolerancia. En su planteo aparece un límite importante de la tolerancia liberal.

Lo que está en juego es la aceptación pública de diferencias sociales cuyos portadores no están en pie de igualdad con otros ciudadanos, porque son inmigrantes, porque pertenecen a una minoría interior oprimida o porque nunca fueron totalmente reconocidos como personas, como sucede en el caso de las mujeres.³³

Al concepto de tolerancia liberal subyacen ciertos supuestos acerca de la persona, típicamente liberales. La concepción de persona de los liberales los ha enfrentado a muchas críticas. En primer lugar y con respecto a los intereses de los individuos, el liberalismo comparte con otras concepciones, que la mejor manera de promover los intereses individuales es dejando que las personas elijan por sí mismas el curso de vida que quieran desarrollar. La igualdad de las personas surge justamente de su capacidad de autodeterminación. Esta constituye para los liberales el único modo de respetar al sujeto en

31 Galeotti, A. E., o. cit., 1997a, p. 94.

32 *Ibidem*, p. 101.

33 *Ibidem*, p. 103.

su plenitud moral. La negación de la autodeterminación supone tratar a las personas como animales —en esto basan los liberales sus críticas a las visiones paternalistas del Estado— quitándoles su condición de miembros plenos de una comunidad.

[...] cada adulto capaz debe estar provisto de una esfera de autodeterminación que han de respetar los demás. Como dice Mill, cuando las personas han alcanzado la madurez de los años, adquieren el derecho y la prerrogativa de interpretar por sí mismos el significado y el valor de sus experiencias. Para aquellos que superan el umbral de una cierta edad y una cierta capacidad mental, el derecho a autodeterminarse en las principales decisiones de su vida es inviolable.³⁴

Se ha cuestionado al liberalismo ya que muchas veces individuos adultos y con sus capacidades a pleno no son capaces de llevar a cabo un proyecto de vida valioso. Los perfeccionistas sostienen que los individuos pueden cometer errores con respecto al valor de sus actividades, frente a los cual los liberales sostienen que ningún individuo se equivoca con respecto a sus propios intereses. Esto se basa en que los juicios de valor sobre nuestras propias actividades, que determinan su valor, tienen carácter subjetivo porque se relacionan con lo le gusta o no al sujeto.

Por lo anterior no es posible dar razones de por qué la elección de un modo de vida de un individuo es buena o mala; lo cual hace que el Estado carezca también de razones para interferir en el proyecto de vida privada. De la no interferencia se extrae inmediatamente la tolerancia que el Estado debe tener frente a los diversos modos de vida que los sujetos eligen.

Sin embargo, como sostiene Kymlicka, el escepticismo sobre los juicios de valor que los perfeccionistas le atribuyen a los liberales por ser la única alternativa a la injerencia estatal; sin embargo no es aceptado por ellos.

Una razón es que el escepticismo, de hecho, no apoya la autodeterminación. Si las personas no pueden cometer errores sobre sus elecciones, entonces tampoco el gobierno puede cometerlos. Si todas las elecciones de vida son igualmente valiosas, entonces nadie puede quejarse cuando el gobierno elige una forma de vida particular para la comunidad. De ahí que el escepticismo deje la cuestión sin resolver.³⁵

Otro supuesto de carácter epistemológico subyace a la concepción de tolerancia liberal, es el falibilismo. Existe la posibilidad de que el sujeto se equivoque en cuanto a lo que es valioso para él. Esto conduce a que el individuo reflexione con mayor detenimiento sobre las decisiones que debe tomar. Y aún al no equivocarse el sujeto puede arrepentirse de aquello que alguna vez consideró una buena elección. Desde la concepción liberal esto sostiene aún más la importancia de que el Estado no interfiera en los planes de vida individuales.

34 Kymlicka, Will, *Filosofía política contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1995, p. 220.

35 *Ibidem*, p. 222.

El falibilismo es un supuesto que se vincula muy fuertemente al concepto de sujeto autónomo, es decir capaz de autodeterminarse, que plantea Rawls. Se trata de un sujeto capaz de distanciarse y distinguirse con respecto a los fines que ha elegido, lo cual le da la posibilidad de revisarlos y modificarlos. Este es el sujeto racional del que habla Rawls.

En cuanto personas libres, los ciudadanos perciben que cada uno tiene el poder moral de adoptar una cierta concepción de lo bueno. Esto significa que no se ven a sí mismos como inevitablemente ligados a la prosecución de una concepción del bien en particular, y de los objetivos últimos por los que abogan en un momento dado. En cambio, como ciudadanos, se estima que son capaces, en general, de revisar y cambiar esta concepción a partir de fundamentos razonables y racionales. De este modo, se considera admisible que los ciudadanos tomen distancia respecto de las concepciones del bien, y que las analicen y determinen sus diferentes objetivos últimos.³⁶

La tolerancia es la actitud que los liberales sostienen que el Estado debe tener frente a la diversidad de formas de vida que los individuos eligen por las razones antes planteadas. Los sujetos racionales son capaces de elegir sus propios fines, eso es lo que hace de ellos sujetos autónomos y a esto se agrega que pueden revisar sus fines y modificarlos. La clave para comprender por qué el Estado debe ser tolerante frente a tal diversidad, se encuentra en la neutralidad que debe tener.

Sobre neutralidad liberal

Los ataques del liberalismo a toda concepción perfeccionista se basan justamente en la idea antes planteada de que ninguna persona puede llevar una mejor vida que la que ella misma decide llevar. No puede ser mejor que esto, desarrollar una vida guiada por factores externos. Llevar una vida adecuada significa que se desarrolle de acuerdo con lo que el sujeto considera valioso. El perfeccionismo lo que hace es vulnerar el principio de adhesión según el cual no se puede obligar a nadie a llevar determinada forma de vida.

Dicha política puede tener éxito en lograr que la gente aspire a realizar actividades valiosas, pero lo logra en unas condiciones en que dichas actividades dejan de tener valor para los individuos. Si no encuentro sentido a una actividad, entonces no ganaré nada con ella. De lo que se deduce que el paternalismo genera el mismo tipo de actividades carentes de sentido que pretendía evitar.³⁷

Este principio de adhesión junto con la noción de revisabilidad de nuestros fines caracteriza al sujeto autónomo. La cualidad de la autodeterminación es lo que, según Rawls, debe hacer que se apoye un estado neutral: «un Estado

36 Rawls, J., «El constructivismo kantiano en la teoría moral», en *Journal of Philosophy*, setiembre 1977, p. 544. (No está en bibliografía final)

37 Kymlicka, W., o. cit, p. 225.

que no justifique sus acciones por la superioridad o inferioridad intrínseca de diversas concepciones de una buena vida, y que no intente deliberadamente influir en los juicios de las personas respecto del valor de estas diferentes concepciones». ³⁸

Dado lo equívoco del uso del término ‘neutralidad’, Rawls ha tratado de evitarlo y en su lugar ha utilizado «imparcialidad» o «prioridad de lo correcto sobre lo bueno». En el sentido cotidiano ‘neutralidad’ se utiliza como una actitud frente a algo más que como una razón. En el ámbito político este sentido cotidiano del término se traduce en que el gobierno garantice la misma suerte para todas las concepciones de bien cualquiera esta sea. Un gobierno que asuma tal neutralidad debería tratar del mismo modo a todas, incluso aquellas opciones más caras o poco productivas. Sin embargo, y tal como lo plantea Kymlicka, este sentido cotidiano de la neutralidad no parece ser liberal porque le estaría quitando al individuo la responsabilidad que tiene sobre sus elecciones, permitiéndole realizar cualquier actividad.

Cualquier sociedad que permita a los diferentes modos de vida competir por la libre adhesión de las personas, y que exija a tales personas que paguen por el coste de sus elecciones, coloca en una situación muy desventajosa a los modos de vida más caros y menos atractivos. Los liberales aceptan, y tienen ahí que la neutralidad liberal (esto es, las exigencias de que el Estado liberal no jerarquice el valor de modo de vida diferentes) es diferente de, y de hecho opuesta, a la neutralidad en el sentido cotidiano. ³⁹

En lugar de esta noción cotidiana de neutralidad, Rawls adopta una concepción de neutralidad más débil («teoría débil del bien») según la cual el Estado no debe comprometerse con ninguna concepción comprensiva en particular, pero según la cual debe garantizar mediante la distribución de bienes primarios el desarrollo de las distintas concepciones de vida.

Los comunitaristas han sido muy críticos con respecto a la pretendida neutralidad liberal, principalmente basándose en el descuido liberal de las condiciones sociales en las que los individuos desarrollan sus planes de vida. En una línea hegeliana, los comunitaristas sostienen que la autodeterminación del sujeto no puede darse de forma aislada o en oposición a la comunidad. Es en la vida en comunidad donde los individuos logran el verdadero desarrollo de su autonomía. Un Estado neutral desatendería el entorno social que resulta necesario para la autodeterminación.

Lo que sostienen los comunitaristas en este sentido, es que el propósito que persiguen los liberales con el ideal de la neutralidad, que es el de salvaguardar la diversidad o pluralismo, en última instancia es contraproducente porque termina por hacer inevitable la desaparición de algunas formas de vida. Esto ocurre debido a que el Estado debe abstenerse de intervenir a favor de uno u otro modo de vida. De esta manera la neutralidad no favorece el pluralismo.

³⁸ Kymlicka, W., o. cit, p. 226.

³⁹ Véase nota 4.

El valor liberal de la neutralidad aparece claramente en el ideal de razón pública de Rawls, porque allí se trata de evitar que en el ámbito público se discutan cuestiones relacionadas con las concepciones del bien que tienen los individuos. Frente al pluralismo debe quedar un espacio público apartado de las concepciones comprensivas donde los individuos no tengan que exponer sus concepciones privadas, las cuales para el liberalismo son irreductibles a una sola concepción y por lo cual sobre ellas no se puede lograr un acuerdo. Al alejar los juicios morales de la esfera pública, los liberales creen que se está salvaguardando la autonomía de los sujetos. Este ideal de razón pública se distingue radicalmente de las concepciones perfeccionistas para las cuales el ámbito público es el indicado para que los individuos planteen sus concepciones de lo bueno en forma compartida.

Tensión entre tolerancia y defensa de la libertad individual

La pluralidad característica de las sociedades contemporáneas genera desafíos tales como el de lograr y mantener una legítima estabilidad social. Esta pluralidad está dada por la convivencia de diversas concepciones morales, religiosas y filosóficas cuyas diferencias son irreductibles. Desde la visión liberal no constituye una vía legítima la imposición autoritaria de una de estas concepciones. Una de estas concepciones es la liberal, por lo que tampoco sería legítima la imposición de los valores liberales a las distintas áreas sociales. No debería caber en un proyecto liberal la pretensión de que todos los individuos de una sociedad aceptaran la idea liberal de autonomía individual. Esto sería autocontradictorio porque supone negar la propia diversidad. De hecho algunas comunidades religiosas no comparten la idea de que sus miembros tengan la posibilidad de revisar sus principios, característica fundamental de la idea de autonomía liberal. Frente a esta situación el problema que se le plantea al Estado liberal es si intervenir o no en el interior de los grupos donde la autonomía individual no es un valor aceptado, siendo que los liberales se hayan comprometidos con el mismo.

Los distintos grupos que forman parte del consenso traslapado son tolerados en la medida que sean razonables, esto significa que sean a su vez tolerantes con otros grupos y sobre todo que respeten la autonomía de sus integrantes, lo cual significa permitirles abandonar el grupo en virtud de su capacidad para revisar y cambiar sus fines. De esta forma el Estado liberal debe mantenerse neutral frente a y ser tolerante con los distintos grupos razonables. Pero el problema es determinar qué posición debe adoptar el liberalismo frente a aquellos grupos que no respetan la capacidad de disidir de sus componentes. ¿Debe intervenir de alguna manera o en nombre de la neutralidad debe abstenerse de hacerlo? Si no interviene está abandonando su compromiso con la libertad individual que representa el pilar fundamental del liberalismo. Pero si interviene esa interferencia es una violación del principio de neutralidad. Sobre este

nudo o tensión que se da entre tolerancia-neutralidad y libertad individual se planteará a continuación la posición de Kok-Chor Tan.⁴⁰

Las doctrinas comprensivas que confluyen en un pluralismo razonable a través de la aceptación de una concepción política liberal, no tienen por qué ser internamente liberales y sin embargo pueden seguir siendo consideradas razonables. Los límites de la tolerancia liberal estarían dados por la aceptación o no de los principios políticos liberales por parte de los grupos comprensivos no liberales. Extender los límites del liberalismo político hacia grupos no liberales es problemático.

Tan sostiene que este problema que se suscita en torno a la tolerancia es un problema inherente al liberalismo político mismo. Dicho problema es el de determinar cuáles son los límites de la tolerancia frente a grupos que no aplican con sus integrantes los principios liberales como el respeto a la autonomía.

Para muchos liberales, los grupos cuyas prácticas y tradiciones son contrarias a las aspiraciones liberales de sus propios miembros no son tolerados. Entonces, un grupo que no permite a sus miembros el derecho y la libertad de revisar las prácticas y tradiciones internas del grupo quedan fuera de los límites de la tolerancia liberal. Pero, como hemos visto, el liberalismo político quiere extender la tolerancia a grupos que no son internamente liberales.⁴¹

La adhesión de los distintos grupos a la concepción política liberal no implica que los liberales deban esperar que todos se conviertan en liberales. No se puede pretender que todos los grupos e individuos no liberales tengan aspiraciones liberales. El problema de los límites de la tolerancia surge cuando en los grupos no liberales hay disidentes o menores.

Frente a la situación de un miembro de un grupo razonable no liberal que pretende revisar sus creencias, sus tradiciones, sus fines y encuentra la resistencia del grupo, un sistema político liberal rawlsiano no debería mantenerse indiferente. Esto es debido a su compromiso con la libertad individual. Sin embargo, por la negativa a intervenir en las prácticas privadas de estos grupos, Rawls parece haber renunciado a dicho compromiso abandonando a su suerte a los disidentes. De allí la tesis de Tan: «Hay, por tanto, una seria tensión en el liberalismo político entre su tolerancia de los grupos no liberales razonables y su compromiso con la libertad individual o los miembros (disidentes) de esos grupos».⁴² Sin embargo, dicha tensión puede ser aliviada por el derecho reforzado estatalmente de abandonar el grupo o asociación a la que se pertenece, y por los «efectos liberalizantes» que tienen las políticas públicas en los modos de vida no liberales.

40 Tan, Kok-Chor, «Liberal Toleration in Rawls's *Law of Peoples*». *Ethics*, 108 (2), enero de 1998, pp. 276-295. La traducción es nuestra, como en los casos en que no se trata de una edición en español.

41 Tan, K., o. cit., p. 290.

42 *Ibidem*.

Otra forma de entender la tensión que existe entre la tolerancia liberal y el compromiso liberal con la libertad individual, consiste en analizar las exigencias que el liberalismo tiene para con los grupos no liberales para tolerarlos e incluso para aceptarlos en la discusión pública sobre cuestiones constitucionales y de justicia básica. Para que un grupo o individuo pueda ser considerado razonable debe estar dispuesto a abandonar su concepción de bien en la discusión pública. La cuestión es si exigir esto no es atentar contra la libertad de los individuos de expresar su concepción de bien donde mejor le parezca sobre todo cuando se trata de discutir sobre los problemas más relevantes y tal vez con mayores consecuencias para el desarrollo de sus planes. ¿Qué ocurre con una persona que «puede considerar que prescindir de su particular concepción del bien es justamente lo inaceptable en su autoconcepción como persona?».⁴³ Esta facilidad que parecen encontrar los liberales como Rawls en separar nuestras concepciones de bien del ámbito político, parece residir en la falta de razones que el liberalismo propone para fundar nuestras concepciones. El carecer de fundamentos para elegir o jerarquizar una concepción sobre otra, hace que ninguna de ellas sea considerada verdadera (esto se relaciona con el falibilismo y con el escepticismo rechazado por algunos liberales). Si una concepción de lo bueno fuese considerada verdadera, no habría razón para no querer imponerla.

Hay quienes sostienen que las restricciones propuestas por Rawls en la discusión pública no solo son moralmente objetables sino también prácticamente objetables. Existen factores psicológicos, sociales, culturales y hasta epistemológicos que hacen imposible que un individuo pueda en determinado momento, de forma autoreflexiva separar sus convicciones particulares de las políticamente aceptables. Parece ser muy dificultoso preparar a los sujetos para que en el ámbito de la discusión pública logren separar lo personal de lo político.

Lo anterior más allá de las dificultades prácticas que conlleva parece también suponer cierta restricción a la libertad individual de llevar a cabo discusiones públicas sobre la base de aquellos valores que considera fundamentales.

Andrew Murphy realiza un análisis de las opciones que Rawls les da a las doctrinas comprehensivas no liberales frente a la situación del consenso sobre la concepción política liberal.⁴⁴ Estas opciones parecen estar reñidas con la defensa liberal de la autonomía individual. Así mismo Murphy señala que estas opciones no aparecen en la defensa tradicional del liberalismo. La opción más drástica que concibe Rawls es que los integrantes de estos grupos se vuelvan liberales. Esto significa que más allá de sus creencias privadas, en el ámbito público defienden los valores y principios que sustentan un sistema político liberal. Como ya se planteó aquí y tal como lo recuerda Murphy, esta opción choca con cuestiones psicológicas que no hacen posible que un individuo abandone una creencia tan

43 Andreoli, Miguel, *Las libertades básicas y su prioridad en John Rawls*, s/ed. Referencia incompleta. No está en la bibliografía final.

44 Murphy, Andrew, «Rawls and a shrinking liberty of conscience», *Review of Politics*, Spring 1998, 60 (2).

fácilmente, debido a que el cambio de creencia no es una cuestión de voluntad. Para teóricos liberales tradicionales como Locke⁴⁵ ni la persuasión ni el castigo pueden ser fuente de cambio de las creencias individuales; solo lo será una persuasión interna de los sujetos. Poner el precio de la inclusión en la sociedad política a las doctrinas no liberales parece ser una forma de coerción. Esto no solo parece estar reñido con la libertad individual sino directamente con la pretendida neutralidad, ya que se está jerarquizando como mejor una doctrina por la cual vale la pena abandonar creencias muy arraigadas: «Forzar a un individuo a un modo de razonamiento o acción pública que no acepta, sostengo, representa un fenómeno similar a forzar a los individuos a afirmar una creencia filosófica o religiosa».⁴⁶

Incompatibilidad entre tolerancia y neutralidad

En este numeral se pretende mostrar, que a la tensión entre tolerancia y defensa de la libertad individual, se puede agregar otra tensión, la existente entre tolerancia y neutralidad. La tensión está dada por la asunción de cierto sistema de valores en toda situación de tolerancia en donde hay algo que se rechaza en virtud de algo en lo cual se cree, lo que es incompatible con la actitud neutral frente a las distintas concepciones religiosas, morales, filosóficas, etcétera.

Como muestra de ello, Mark Platts sostiene esto a partir de un elemento distintivo de la tolerancia.⁴⁷ Lo que distingue a todo acto de tolerancia es que el fenómeno tolerado debe ser objeto de desaprobación. Este carácter distintivo al enfrentarse, por ejemplo, a la razón que generalmente se esgrime a favor de la tolerancia que es la defensa del pluralismo, convierte al asunto en paradójico. Lo paradójico es que la desaprobación de un grupo o modo de vida es ella misma condición de la tolerancia. Decimos que algo es tolerado cuando aquél que tolera ha optado por aceptarlo aunque lo desapruebe. Si existen razones que hacen que algo sea tolerado lo paradójico es que eso mismo sea objeto de desaprobación.

¿Cómo puede suceder que las razones a favor de que se tolere no constituyan razones para quitarle al fenómeno nuestra desaprobación? Por ejemplo: si el principio del «Valor Intrínseco de la Pluralidad del Ser» nos proporciona razones suficientes para tolerar a alguna etnia distinta, ¿cómo es posible que continúe razonablemente nuestra desaprobación de esa etnia? Las mismas consideraciones que hacen que la tolerancia sea algo deseable parecen hacerla no solo algo innecesario, sino también imposible.⁴⁸

45 «Si alguien sostiene la idea de que al hombre se le debe empujar a sangre y fuego a abrazar determinados dogmas, que se le debe obligar por la fuerza a practicar el culto externo, sin tener en cuenta sus costumbres, [...] verdaderamente no se puede dudar que lo que desea esa persona es un grupo numeroso de gentes que profesen las mismas cosas que profesa él»; Locke, John, *Carta sobre la tolerancia*, p. 24.

46 Murphy, A., o. cit., p. 19.

47 Platts, M., o. cit., p. 15.

48 *Ibidem*.

Si hay neutralidad frente a la diversidad, es decir si no hay jerarquización de ninguna de las distintas doctrinas o modos de vida, quiere decir que no hay nada que sea particularmente rechazado, pero si no hay nada que sea rechazado entonces propiamente no hay tolerancia. De allí que se pueda ver cierta incompatibilidad entre los valores de la tolerancia y de la neutralidad.

Otro planteo que puede dar luz sobre esta incompatibilidad, es el que realiza Garzón Valdés.⁴⁹ La incompatibilidad estaría dada porque en el trasfondo de todo acto de tolerancia existe un sistema normativo, es decir un conjunto de valores y principios que son la referencia en virtud de la cual algo se tolera o no.

Garzón Valdés sostiene que existen dos tipos de sistemas normativos: «sistema normativo básico» y «sistema normativo justificante». El primero define el ámbito en el que se produce el acto de tolerancia o en términos del autor en que se dan las circunstancias de la tolerancia. El sistema normativo básico delimita el tipo de tolerancia de que se trata: tolerancia religiosa, moral, política, estética, etcétera. Este sistema es el que determina la tendencia a no permitir el acto que finalmente es tolerado. Mientras que la tendencia a aceptar el acto antes rechazado, es el resultado de la adhesión a principios del sistema normativo justificante. Este sistema brinda al sujeto aquellas razones que permiten trascender la tendencia a rechazar algo y finalmente tolerarlo. Sostiene el autor, que estas razones son morales y que de esta manera la tolerancia queda caracterizada como un asunto moral.

Todo sistema normativo tiene la función de guiar las conductas de los integrantes de un grupo social determinado. La tolerancia sin más puede tener consecuencias sistémicas, es decir lesionar o eliminar dicho sistema. Tolerar significa abstenerse de prohibir algo o bien derogar una prohibición y estas acciones pueden llevar a las consecuencias antes mencionadas.⁵⁰ De allí que todos los límites de la tolerancia tengan que ver con un gran compromiso con determinado sistema de valores, lo cual parece ser incompatible con la neutralidad. Por esto los liberales justifican la intolerancia frente a los intolerantes, solo que es algo retórico porque dicha intolerancia se define en virtud de su propio sistema normativo. «La tolerancia indiscriminada, la tolerancia pura, sin limitaciones, termina negándose a sí misma y en versión más radical equivaldría a eliminar toda regulación del comportamiento humano.»⁵¹

Elisabetta Galeotti⁵² sostiene que en la actualidad el problema de la tolerancia no se da en el terreno religioso ni en el de concepciones del bien, sino que tiene que ver con el fenómeno de exclusión de los grupos minoritarios, discriminados, oprimidos y hasta invisibilizados por los grupos mayoritarios; por ejemplo grupos étnicos y de homosexuales. El problema surge cuando estos

49 Cf. Garzón Valdés, o. cit., 2000.

50 *Ibidem*, p. 188.

51 *Ibidem*, p. 195.

52 Galeotti, A. E., o. cit., 1997a, y también, «Contemporary Pluralism and Toleration», *Ratio Juris*, vol. 10, n.º 2, 1997b, pp. 223-235.

grupos reclaman su participación en el ámbito público; y el mismo tiene mucha relevancia en la teoría de la justicia distributiva ya que determina quiénes son los sujetos de dicha distribución. Este elemento de la teoría fue desestimado por Rawls. Si el problema de la tolerancia en las sociedades actuales es una cuestión de inclusión, se trata de que costumbres, prácticas e ideas diferentes a las que ya están aceptadas en la sociedad liberal ahora se acepten. Esto quiere decir que existe claramente un núcleo de creencias, valores e ideas que constituyen lo que es el liberalismo, por lo que no existe tal neutralidad liberal. Lo que está en juego en la actualidad, sostiene Galeotti, es la tolerancia como igualdad, este es un desafío para las sociedades contemporáneas.

Discriminación, opresión, invisibilidad, son las formas de intolerancia más habituales. Esto se refleja en asimetrías sociales, de respeto y de reconocimiento público y no solo en los desacuerdos morales. El desafío en este sentido a la tolerancia liberal sería el logro de la tolerancia de los grupos oprimidos o invisibles como primer paso hacia el reconocimiento público. Esto nos muestra a la tolerancia no como un fin en sí mismo sino como un medio.

La teoría liberal ha sido particularmente insensible a este aspecto: todas las diferencias sociales, ya sean de orden religioso, racial, sexual, etcétera, son igualmente indiferentes desde el punto de vista político, por ejemplo en el momento de implementar la distribución de bienes. Sin embargo, la pretendida neutralidad que tiene como objetivo igualar las diferencias en virtud de que estas no influyan en una justa distribución, no es tal ya que las diferencias se evalúan como tales a partir de lo que es considerado «normal». Esto que se considera «lo normal» puede ser la mayoría de la sociedad y determina que no todas las diferencias sean consideradas iguales y que eventualmente haya ciudadanos de segunda clase.

Lo que es definido como diferente es de hecho percibido de este modo desde el punto de vista de la mayoría de una sociedad. Esta tiene el poder de definir personas, culturas, lenguajes, prácticas como «diferentes» suponiendo que sus propios rasgos y características son normales. Y pertenecer a la gente «normal» o a un grupo diferente acarrea algo más que una distribución desigual de recursos u oportunidades entre los grupos sociales. Determina la capacidad de la gente de ser ciudadano de primera o de segunda clase.⁵³

Para que en una sociedad se dé una verdadera inclusión de todos los grupos minoritarios, más que la tolerancia en sentido tradicional que supone la distinción entre ciudadanos de distintas clases, lo que se tiene que dar es una pública consideración o reconocimiento de los grupos excluidos. La tolerancia estaría lejos de ser una verdadera aceptación del pluralismo como se ha planteado comúnmente por parte de los liberales. Lo que hay son excluidos, oprimidos e invisibilizados que son la mayoría.

53 Galeotti, A. E., o. cit., 1997b, p. 229.

Convivencia y tolerancia en los espacios educativos

CHRISTIAN BURGUES Y ADELINA PINTOS

Introducción

La violencia en los centros educativos se presenta en la actualidad como un tema que preocupa a todos. En tanto docentes involucrados en una institución liceal, el fenómeno de la violencia no nos resulta ajeno. Por un lado percibimos claramente que la magnitud del problema ha desbordado a las instituciones en general y a sus actores responsables en cuanto a las estrategias a implementar para abordar dicha problemática. Por otro lado a la hora de pretender dar cuenta de ‘la violencia’ como problema nos enfrentamos a la amplitud y ambigüedad del concepto. Porque cuando hablamos de violencia quienes estamos involucrados en el colectivo liceal, ¿de qué violencia hablamos? ¿física, simbólica? ¿Calificamos como violentos a los mismos actos o comportamientos? ¿Realizamos los mismos juicios de valor en torno a los mismos hechos? ¿Nos entendemos entorno de la violencia? ¿Quién finalmente delimita qué es violento y qué no, qué es aceptable y qué repudiable? No apreciar que este es un concepto problemático cuando intentamos referirlo a una realidad puede incluso llevar al facilismo de creer que es algo tan obvio que no requiere ser repensado, e inclusive llegar a asumir que todos sabemos de qué se trata y qué significa.

La violencia en los liceos parece haberse constituido en un objeto *socio mediático* al decir de Bernard Charlot,¹ pues de ella se habla mucho en la opinión pública, en los medios de comunicación, pero de modo superficial, simplista y en constante reclamo de soluciones. Podemos interpretar que en esta demanda de soluciones subyace una perspectiva unidireccional de quienes se consideran víctimas o afectados, pues el reclamo parece querer decir «hagamos algo para resguardarnos de ser dañados». Tal posicionamiento impide reconocer al otro (el violento) como un sujeto atravesado por el mismo problema (la violencia), por lo cual en el emerger de estas requeridas soluciones este no obtendría una modificación de su vínculo con la violencia. Ese otro ha sido etiquetado como el problema y en consecuencia la resolución del problema peligrosamente puede significar la eliminación, real o simbólica, de ese otro.

1 Charlot, Bernard, «Aportes para la reflexión. El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable», Conferencia en IPES-Montevideo. Disponible en: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf>. (Consultado 9/4/2011).

Es en vista de esta realidad que surgió nuestro proyecto de investigación, con el fin de contribuir al esclarecimiento de esta situación que afecta a los jóvenes en su cotidianidad; realizando una investigación acotada al liceo n° 18 de la ciudad de Montevideo.²

Esta investigación de carácter cualitativo pretende abordar el problema desde sus protagonistas, con el cometido de arrojar luz sobre el mismo, encuadrarlo, y comprenderlo desde ese otro, que es el adolescente que lo vivencia y experimenta independientemente de si es protagonista de actos violentos o no.

Las preguntas que guiaron a nuestro trabajo fueron las siguientes:

1. ¿Por qué algunos adolescentes persisten en modos de comportamiento que, institucionalmente o desde el punto de vista de los adultos (docentes, adscriptos, padres, equipo directivo), son calificados como violentos y en consecuencia no aprobados y sancionados?
2. ¿La ineficacia de tales estrategias para abordar este problema, se debe al desconocimiento del fenómeno?

Nuestra hipótesis es que aquello que la mirada adulta señala como violento y reprochable no lo es desde la perspectiva del adolescente que protagoniza y persiste en dichos comportamientos, y que esto bien podría ser la razón por la cual las estrategias adoptadas para abordar el problema no son las adecuadas. Es más, podríamos pensar que la mutua incomprensión y la ineficacia se fundan en que no existe un mundo ético compartido.

Responder a la primera pregunta nos llevó a explorar e indagar sobre la violencia en relación con el mundo adolescente y sus percepciones y significaciones en torno de la misma. En consonancia con este sentido se pretendió explorar la violencia según algunas líneas de investigación contemporáneas, un enfoque distinto a aquel que la vincula de forma exclusiva a causas socioeconómicas. Trascendiendo este último y habitual proceder se dio cabida entonces al análisis de la violencia entre los adolescentes bajo la categoría de código moral que abarca actitudes, creencias y valores, y que gobiernan el comportamiento. ¿Es la violencia un modo de vínculo aprobado y legítimo entre los adolescentes? ¿Tiene alguna relación con la construcción de la identidad, como sujetos? Son estas algunas de las muchas interrogantes que se nos plantean.

Responder a la pregunta número dos nos llevó a cuestionamientos del siguiente tipo: ¿Cómo la institución liceal percibe, conceptualiza e interpreta el fenómeno? ¿Qué hace hoy la institución? ¿Cómo evalúa sus resultados? Frente al problema de la violencia, ¿actúa el liceo como institución educativa o se reduce a un rol legislativo, normativo y sancionador? En caso de surgir una nueva comprensión del fenómeno ¿qué rol le cabe a la institución educativa? ¿Ha de transformarse la institución para transformar?

Fueron nuestros objetivos:

2 Este liceo es calificado de *contexto crítico* y desde el 2008 en él se implementa el Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

- Lograr una aproximación a la problemática de la violencia entre adolescentes en el marco del recinto liceal, desde la mirada y análisis de sus protagonistas, con el fin de cotejarla con la interpretación que del problema efectúan los adultos que conviven con esa realidad.
- Problematicar el concepto de violencia con el fin de depurar a nuestra situación problema de los preconceptos desde los cuales suele interpretárselo, con el fin de que emerjan aspectos no visualizados de la misma.
- Rastrear los supuestos que bajo el accionar adolescente pueden ocultarse y funcionar como motivantes de modos de comportamiento censurables, así como también los supuestos institucionales y del colectivo adulto en relación con el tema.

Nuestro fin era comprender:

- Si la violencia en los centros educativos emerge como un acontecimiento con características propias y novedosas, que cuestiona los marcos conceptuales desde los cuales se la aborda y a las instituciones educativas en general, exigiéndoles transformarse para transformar.
- Si el apego a viejas categorías nos vuelve ciegos e incapaces de afrontar un nuevo adolescente, una nueva realidad.
- Por qué la violencia entre los adolescentes persiste a pesar de las medidas adoptadas para mitigarla.
- Si los adolescentes no saben lo que hacen, o verdaderamente desean lo que hacen.

Iniciamos nuestro trabajo delineando el marco teórico y metodológico en el que se inscribe la investigación. Seguidamente, en tanto resultó prioridad para nuestra investigación el recabar los discursos que sobre la violencia circulan en el interior del liceo, presentamos una reconstrucción de los distintos discursos encontrados. Debido a que durante el trabajo de campo se encontraron hechos y situaciones singulares de la institución estudiada, que resultaban significativos por sus vínculos con la temática de nuestro interés, se realiza luego un análisis e interpretación de los mismos. Teniendo presente que también constituía parte de nuestros intereses explorar la violencia de los estudiantes desde la perspectiva del *código moral de la violencia*, en el cuarto apartado se realizan observaciones sobre dicha exploración. Finalmente damos cuenta desde los discursos recogidos, de los encuentros y desencuentros entre los colectivos que conforman a la institución, realizando consideraciones en torno a la hipótesis. En el mismo efectuamos algunas reflexiones que permitirían explicar el por qué de estos desencuentros desde una perspectiva ética. Finalmente, teniendo presente nuestros hallazgos, se esboza en la conclusión un replanteamiento del problema de la violencia en el Liceo 18 y los modos de abordarlo.

Sin tener la pretensión de elaborar declaraciones teóricas generales, esperamos que esta investigación en tanto lectura desde un contexto específico, pueda ser un aporte no solo para dicha institución, sino también para la comprensión de otras realidades, jóvenes y liceos.

Marco teórico y marco metodológico de la investigación

Marco teórico: La violencia en el liceo desde una perspectiva ética

Asumir el concepto de violencia como problemático cuando intentamos referirlo a una realidad concreta como la liceal, constituye el punto de partida de esta investigación. Advertimos, además, que no se tiene en cuenta desde quién se está pensando el problema de la violencia. A pesar de que los estudiantes son parte involucrada en esta problemática, y en torno a ellos se la suele centrar, estos tienen una escasa participación en la elaboración de los discursos públicos que intentan dar cuenta de la misma. Por este motivo nuestro propósito principal es conocer cuál es el modo de pensar, sentir, demarcar y relacionarse con la violencia que poseen los jóvenes. Reconocemos que ignoramos cuáles son sus comprensiones e interpretaciones en torno a la violencia. Tener en cuenta sus experiencias y lo que ellos piensan, es también empezar a comprender el problema. Puesto que si nuestras reflexiones siempre parten desde nuestras interpretaciones de lo que creemos que el otro es, en vez de indagarlo, e ir a su encuentro y el de sus verdades, podemos terminar construyendo interpretaciones y soluciones que choquen con una realidad que no las asimile, en tanto dicha realidad fue ignorada por quien pretende transformarla.

Si partimos de algunas percepciones entorno al discurso condenatorio del mundo adulto, el problema de la violencia en el marco liceal parece centrado en los jóvenes, es decir que la representación que se tiene del problema es que los jóvenes agraden o se agraden entre sí, se insultan, golpean, dañan al mobiliario, etcétera. Ellos aparecen como los principales autores de las violencias escolares.

Para comenzar a pensar la violencia en la institución liceal, desde la perspectiva de aquellos que ven al estudiante como problema, nos remitimos a Platón como disparador. Si bien es un autor lejano en el tiempo, es él quien inicia un modo de pensar las relaciones sociales enmarcadas en torno a acuerdos salvadores de conflictos, y restringe la emergencia de los mismos a agentes o actores puntuales, en quienes hace habitar el germen de los problemas, en tanto no existe para el autor conflicto de raíz relacional o de estructura, en un mundo guardado por la norma.

En el libro cuatro de la *República*, Platón luego de dar por concluida la construcción de su estado ideal, sostiene que el mismo si está bien constituido debe tener todas las virtudes, que son: prudencia, valor, templanza y justicia, entendidas como las cuatro partes constitutivas de la virtud; y se aboca a determinarlas y señalar en qué lugar del estado reside cada una de ellas.

Nos dice Platón: «la templanza es, de alguna manera, un orden que el hombre pone en ciertos placeres y pasiones y un dominio que ejerce sobre ellos, si hemos de creer en la expresión, que no comprendo muy bien, “ser dueño de sí mismo”». ³ Seguidamente pasa a aclarar el sentido de «ser dueño de sí mismo», expresión que

3 Platón 430e, *República*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, p. 301.

parece contradictoria pues atribuye a una misma persona la posibilidad de ser dueño y esclavo. Sin embargo Platón aclara el sentido de la misma interpretándola de la siguiente manera. Reconociendo en el alma del hombre dos partes, una superior y otra inferior, se es dueño de sí mismo cuando la superior manda a la inferior, y eso es digno de elogio, en cambio se es desarreglado cuando la parte inferior impera a la superior ya sea por falta de educación o por mal hábito. Trasladado esto al estado concluye que un estado es templado y dueño de sí cuando la parte más estimable manda a la que es menos y esta haciendo ejercicio de su templanza obedece, ya que están en acuerdo sobre quien debe mandar. Así concluye que: «la templanza consiste en este acuerdo, en esta armonía entre lo menos bueno y lo mejor por naturaleza que hay en una ciudad o en una persona y que decide cuál de ellos ha de gobernar tanto en la una como en la otra».⁴

Consideramos que este planteo sobre el estado en relación con la templanza nos permite realizar una analogía con la institución liceal y la violencia que allí se manifiesta. El liceo podría ser asimilable al estado, como el ámbito en que se articulan las relaciones entre quienes lo integran. Así por ejemplo los docentes, los adscriptos y la dirección representan la clase definida por Platón como superior y los estudiantes la clase definida como inferior. Siguiendo la analogía, la virtud de la templanza residiría en docentes adscriptos, directivos y estudiantes en tanto que el acuerdo de quien manda y quien obedece es aceptado, produciéndose así en consecuencia la armonía del todo. En nuestro caso la armonía establecida por la naturaleza a que hace referencia Platón se correspondería con un orden establecido por convención, es decir el de la normatividad propia de la institución liceal en acuerdo con sus fines y funciones. Quien manda establece lo que se considera como correcto, debido, bueno, deseable, legítimo. Por otro lado quien obedece ha de actuar según la norma y pautas de conductas establecidas.

Se podría entonces interpretar a la violencia como una ausencia de templanza por parte de los estudiantes, es decir, como un incumplimiento del acuerdo, como un romper la supuesta armonía acordada. La violencia se manifiesta en acciones, en comportamientos, en actitudes que tienen en común el transgredir algo que se supone como demanda de otro. Expectativas, normas o reglas generalmente aceptadas, y pautas de convivencia cuyo cumplimiento se espera.

En el caso de la *República*, un posible riesgo en el mantenimiento de la armonía es la aparición de un extranjero (el bárbaro); aquel que no ha sido educado en los principios de la *polis*.⁵ La noción de extranjería ha sido muy utilizada en la teorización educativa,⁶ y, nos dice Cerletti, intenta dar cuenta, en un sentido genérico, de una figura (el/lo extranjero/extraño) que en cierto momento

4 Platón 432a, o. cit., p. 303.

5 Se comprende por *polis* la ciudad-Estado de la Grecia clásica, en tanto que marco de desarrollo humano, económico, cultural e intelectual.

6 Nos referimos por ejemplo a Frigerio, Graciela (comp.) *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Textos multidisciplinares, Buenos Aires, Novedades, 2003.

aparece cuya llegada produce un desconcierto en el buen orden establecido.⁷ Pensamos que el concepto de extranjero es potencialmente rico para realizar una lectura de la violencia en el contexto liceal, asumiendo que dicho papel es el que le toca jugar al estudiante frente a la mirada adulta, puesto que ante dicha mirada por sus actitudes, comportamientos y acciones, que no parecen ser los esperados, culmina apareciendo este como lo extraño, lo otro, lo que irrumpe. Pues (siempre siguiendo a Cerletti) la noción de extranjero apunta especialmente a la presencia del 'otro' que de alguna forma desacomoda el orden configurado ya que interpela la ley o la norma instituyente.

Pero a diferencia de Platón en el contexto del liceo, el extranjero, aquel que no actúa según lo reglado, es aquel para quien la «ciudad liceal» ha sido construida y sin el cual la misma no tendría sentido. Motivo por el cual qué hacer con el supuesto extranjero, qué hacer con su irrupción, se vuelve un importante problema. Constituir al 'otro' como problema nos deja parados en la siguiente encrucijada, o el 'otro' se adapta (he ahí una de las tantas funciones educativas) y resulta incluido, o no lo hace y como consecuencia queda afuera. Consideramos que asumir al otro como el problema niega espacio para la autocrítica en mi relación con él, supone que lo único a modificar es el otro. Se genera una tensión donde detrás de concebir al otro como el problema, se esconde nuestra incapacidad para dar cuenta de lo desconocido. En ese acto lo anuló con la imagen tranquilizadora de un 'otro malo' o de un 'afuera' siempre amenazante y hostil, que como no puede ser manejado no se lo reconoce.

Trasladar estos planteos al contexto liceal y los vínculos y relaciones que allí se dan, supone indagar hasta qué punto las instituciones y sus miembros responsables depositan exclusivamente el problema de la violencia en estos otros, los estudiantes, y persistiendo en la tarea de la modificación del otro resultan incapaces de poner en cuestión sus propios modos de ver y relacionarse con los estudiantes que llegan. Una lógica que acepte al otro como realidad distinta a la esperada, un actuar que permita reconocerlo, implica por parte de la institución y sus miembros adultos aceptar que el problema no es únicamente el otro, sino que en el problema en cuestión están implicados: el no reconocimiento de los sujetos que llegan, y los modos obsoletos de ir a su encuentro.

Entonces es factible pensar que el no reconocimiento del otro y la persistencia en la tarea de su modificación, sin tener en cuenta a los sujetos que allí están, sea generadora de muchas de las violencias escolares por parte de los estudiantes, como respuesta o reacción a estas violencias simbólicas, por parte de la institución educativa. Al respecto nos dice Meirieu:

No podría expresarse mejor hasta que punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de 'hacer' al otro; no podría explicarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren

7 Cerletti, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante, 2008.

dominar por completo su ‘fabricación’ y es ante este intento que los estudiantes bien pueden reaccionar frente a los responsables de su educación de un modo que siguiendo al autor sería el de «girar contra ti la violencia que llevas en ti».⁸

La imposibilidad de manejar al ‘otro’, de transformarlo según los propósitos educativos que se persiguen, las resistencias de ese ‘otro’ frente al orden instituido, en el cual se busca incorporarlo, si bien ameritarían desarrollos explicativos más profundos, significativamente hay algo que nos están diciendo, es signo de que allí ante el acto formativo hay alguien, un sujeto en construcción, con una historia personal, deseos, valores, «un sujeto que interpreta al mundo, da sentido al mundo, a los otros y a sí mismo»,⁹ y no un mero objeto. Si como se dijo en líneas anteriores se trata de los otros y su condición podemos identificar una posible lectura de la violencia en clave ética. En tanto concibo a los otros como alteridad, el problema deja de ser solamente el otro, y pasa a ser el de mi relación con el otro, el de un mal logrado encuentro, un problema del cual también yo¹⁰ puedo ser responsable.

Reconocemos con Cerletti que las escuelas¹¹ hoy permanecen en una «matriz de funcionamiento anclada en la modernidad» la cual se organiza en torno a dos propósitos: la formación de un sujeto libre mediante la adquisición de conocimiento y el desarrollo del pensar crítico y que al mismo tiempo se vuelva gobernable. A través de la educación se difunden saberes, prácticas y valores socialmente legitimados. En definitiva mediante la misma el estado administra su herencia cultural y por medio de esta socializa.¹² Las instituciones educativas son un lugar de encuentros que tienen por protagonistas a: personas, saberes, normas y deseos. Es parte de la lógica de las mismas, que para su buen funcionamiento controle las líneas generales en que han de transcurrir los encuentros que en ella tendrán lugar, «el encuentro está reglado inscripto en un sistema de normas y tradiciones».¹³ Es en torno de la buena resolución de dichos encuentros que para la institución se volverán viables sus propios fines. Para ello reglamenta: objetivos pedagógicos y disciplinarios, se programan tiempos y usos de espacios, se ordena la circulación de la palabra, se regula el movimiento de los cuerpos; en definitiva se busca controlar lo aleatorio. Pero en tanto dichos encuentros tienen el condimento de lo fortuito, es exigido que las relaciones que en la misma se dan, se actualicen cotidianamente. Sin embargo aceptar la presencia del cambio y el conflicto al interior de los espacios educativos, la a veces emergente necesidad de la transformación de los modos

8 Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 56.

9 Charlot, B., *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2008.

10 Este ‘yo’ estaría refiriendo a los adultos responsables de la institución liceal, y en su conjunto la institución como tal.

11 Con el término escuela hacemos referencia de aquí en adelante al sistema de educación formal en su conjunto.

12 Cf. Cerletti, Alejandro, o. cit.

13 *Ibidem*.

en que deban gestarse dichos encuentros, exige el enfrentamiento de lo viejo con lo nuevo, de lo acostumbrado con lo aún no pensado, de un modo de ver el mundo ante un mundo que reclama otra óptica.

La escuela se ha vuelto un lugar donde lo compartido se reduce a el espacio físico. Visualizamos que lejos de haber encuentros y vínculos, hoy las relaciones en el marco liceal están marcadas por los desencuentros y tensiones entre los sujetos que la integran en torno de los valores y sentidos con que estos llegan a la misma y aquellos con que la institución los recibe. Aparece una escuela que propone y exige valores, modos de actuar, comportarse, significar y vivir, ajenos a estos jóvenes, lo cuales resultan vacíos de sentido para los mismos, por ser lejanos a sus vivencias y percepciones del mundo. Es en este sentido que sostenemos que entre esos otros, extranjeros que llegan, y quienes los reciben, podemos hablar de mundos éticos no compartidos.

Podemos intentar comprender la violencia como un fenómeno que irrumpe en el ámbito liceal, desacomoda, cuestiona e interpela el corpus de lo reglado, así como los saberes¹⁴ desde los cuales se lo interpreta y comprende, y que guían y constituyen las acciones de los actores responsables de la misma. En este sentido, por un lado, la violencia puede ser leída como un síntoma de estos desencuentros señalados en líneas anteriores. Por otro lado, a la hora de pretender abordar la violencia para encontrar posibles soluciones, tales desencuentros principalmente en relación con los valores y sentidos, constituyen un obstáculo, en tanto se parte del no reconocimiento de estos otros y así las estrategias son ciegas en relación con los sujetos a los cuales van dirigidas.

Asumimos que en un sujeto pueden reconocerse distintas dimensiones, una de las cuales es la moral, que se corresponde con el componente ético señalado que no está ausente, sino muchas veces omitido u olvidado, en los fenómenos de violencia en las relaciones interpersonales, en el vínculo que entablamos con los otros, en la convivencia, en las acciones, comportamiento y actitudes. Es por la existencia de este componente que se habilita el análisis e interpretación de la violencia bajo la categoría de *código moral* que algunas investigaciones contemporáneas exploran.¹⁵

¿Qué significa explorar la violencia entre los adolescentes bajo la categoría de código moral? Es enfocar la violencia, como se dijo anteriormente, en relación con la dimensión ética de los sujetos. Reconocer que el comportamiento está vinculado a imperativos morales, a valoraciones sobre: lo correcto, lo incorrecto, lo bueno, lo malo, lo deseable, lo censurable. Quiere decir, además, que los sujetos interpretan y hacen valoraciones de sus acciones, comportamientos,

14 Siguiendo a Cerletti entendemos saberes en un sentido amplio. Los saberes ordenan una situación, «explicitan y hacen inteligible el estado de cosas», dan cuenta de lo que ocurre. Así cada situación asumida como normal está ordenada de acuerdo a los mismos.

15 Webber, Ruth; Bessant, Judith y Watts, Rob. «Violent acts: why do they do it?», *Australian Social Work*, vol. 63, n°3, setiembre de 2003 y Sharp, Ann; Splitter, Laurence. *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996.

y del comportamiento de los otros. En definitiva es comprender, como lo dicen Sharp y Splitter, que las personas tienen opiniones sobre la base de las cuales están dispuestas a actuar. Un código moral de la violencia maneja el comportamiento, las creencias y actitudes. El mismo se centra en nociones como: honor, orgullo personal, respeto, fuerza, lealtad, confianza, protección, prestigio. Dichos autores además destacan que las acciones y comportamientos violentos están también acompañados de un componente emocional a tener en cuenta.¹⁶ Tales perspectivas si bien admiten que algunas formas de violencia pueden ser interpretadas como instrumentales, y de ahí como una acción racional, sostienen que no debe desconocerse que la misma puede constituir un elemento de la identidad ética en la constitución de cada sujeto.

En el espacio liceal, en tanto lugar de los vínculos y convivencia, como se indicó en líneas anteriores, cabe la posibilidad de que emerjan enfrentamientos de valores los cuales se constituyen en fuentes de tensiones y desencuentros tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes. Estos, al no ser tenidos en cuenta resultan un obstáculo a la hora de intervenir en la problemática de la violencia.

Explorar el código moral de la violencia es indagar los valores y creencias que la refuerzan; es un abordaje de la misma que si bien no desconoce la complejidad del fenómeno y sus componentes sociales y psicológicos, se centra en la identidad ética de los sujetos. Pensamos que tal abordaje puede ser significativo en el plano educativo porque, si bien la Institución Educativa no puede resolver ella misma las problemáticas sociales concretas que tienen correlación con la violencia (factores socio-económicos, fragmentación social, exclusión, marginación), sí puede mediar en la construcción de la subjetividad. Entendemos que el ámbito educativo es un espacio para la producción de subjetividades. Si como afirma Fernández, producir subjetividad es crear nuevos universos de significación, en esos nuevos universos pueden implementarse dispositivos y crear condiciones, como señala Fernández, para producir nuevas significaciones en relación con la violencia, buscando que en la comunidad liceal se habilite a «pensar de otro modo frente a las naturalizaciones y legitimaciones de la violencia cotidiana».¹⁷ Por lo tanto, reconocemos que en las instituciones educativas yace un espacio para actuar y transformar, que no escapa ni a sus posibles ni a sus compromisos. Pues como señala Charlot, «la escuela, se inscribe en el orden del lenguaje y del juego simbólico, y no de la fuerza física». Si aceptamos que el conflicto es parte de la vida de una institución liceal entonces el problema no es eliminarlo, sino «regularlo por la palabra y no por la violencia [...] la violencia será mas probable en la medida que la palabra se torne imposible».¹⁸

Repensar a los estudiantes en violencia en el marco del contexto liceal, lejos de abordar el problema de la violencia centrado exclusivamente en los estudiantes,

16 Cf. Sharp, A. y Splitter, L., o. cit.

17 Véase Fernández, Ana María (comp.), *Instituciones estalladas*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

18 Charlot, B., o. cit., 2008, p. 132.

al fin y al cabo obliga a desplazar la mirada a la institución, sus actores, sus roles, sus tareas y responsabilidades. Considerando que la situación exige de quien asume la tarea educativa cuestionamiento y transformación, de su quehacer, sus propósitos y sus para qué, sostenemos que como señala Charlot:

[...] la cuestión de la violencia en la escuela no debe ser enunciada solo con relación a los alumnos: lo que está en juego es también la capacidad de la escuela y de sus agentes de soportar y genera situaciones conflictivas, sin someter a los alumnos por el peso de la violencia institucional y simbólica.¹⁹

Marco metodológico: Un enfoque cualitativo y hermenéutico

Esta investigación se encuadra en un enfoque de carácter hermenéutico, pues ha sido nuestro interés al abordar la temática poner énfasis en los sujetos y de ellos particularmente lo que dicen, sus discursos²⁰ para intentar poner al descubierto por un proceso de interpretación: los sentidos, significaciones y valoraciones que sobre la violencia tienen los mismos. En este sentido lo que se dice ha sido tomado como textos a interpretar. Para acceder a estos textos, nos vimos en la necesidad no solo de recogerlos, sino incluso de producirlos y construirlos.

Es así que encontramos en las metodologías cualitativas inscriptas en el giro hermenéutico de las ciencias sociales y antropológicas²¹ que en los últimos años se han venido desarrollando, *la caja de herramientas*²² que nos podía proporcionar dichos textos. En pos de ser fiel a nuestros intereses de investigación es que asumimos para la misma su carácter cualitativo como el más conveniente, en tanto como señala Scribano:

la indagación cualitativa ha recuperado, por distintas vías, la palabra de los sujetos en la investigación social. El análisis de videos, documentos y todo tipo de narraciones ha sido utilizado como punto de encuentro entre la mirada de los agentes y la perspectiva del investigador.²³

En el ámbito de las investigaciones cualitativas se consideran a las técnicas y a las prácticas de investigación social como «tecnologías de invención de textos».²⁴ De las herramientas que proporcionan apelamos al *Grupo de discusión*

19 Charlot, B., o. cit., 2008, p. 132.

20 Entendemos por discurso aquello que los sujetos dicen o manifiestan espontáneamente: desde una simple «palabra en posición de frase», hasta una larguísima exposición oral o escrita dirigida a otro, en cuanto expresión manifiesta de los deseos, creencias, valores y fines del sujeto hablante, tal como lo define Arturo Ortí en «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo » en García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1986.

21 Bolívar, Antonio, «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 4, n.º 1, 2002.

22 Scribano, Adrián O., *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.

23 Ibídem.

24 Ibídem.

y la *Entrevista en profundidad* como las más adecuadas para el desarrollo de nuestra investigación. Es importante aclarar que las técnicas referidas fueron desarrolladas de un modo más libre, adecuándolas a las necesidades de la investigación y particularidades del contexto a investigar, concordando con lo que sostiene Valle al decir que «las reglas técnicas no suelen contener verdades absolutas (si es que estas todavía existieren) y sí ideas maestras que deben entenderse de manera flexible».²⁵ Esto sin embargo exige por parte de los sujetos investigadores con enfoques cualitativos una vigilancia epistemológica constante sobre los procesos, a la luz de los propósitos que se persiguen al desplegar las herramientas. Por tal motivo hemos procurado dejar registro de las decisiones e ideas asumidas en el proceso de investigación como una forma de dar garantía y legitimidad a esta investigación, volviendo así a nuestro proceso parte de lo público.

Por tal motivo en los anexos uno y dos se podrán encontrar de forma detallada aspectos que hacen a lo metodológico tanto en lo conceptual como en la aplicación de las técnicas elegidas (selección de actantes, instrumentos utilizados etcétera).

En cuanto al proceso de análisis e interpretación de los textos recogidos, reafirmamos que es una de las instancias en toda investigación que asume un carácter cualitativo que más adolece de estrategias metodológicas rígidas y que muchas veces forma parte de un proceso recursivo entre los datos y las categorías a priori si se las tiene, o entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales.²⁶ En tal sentido este complejo proceso se realizó sin perder de vista los objetivos y problemas propios de nuestra investigación, delineando de acuerdo a los mismos dos instancias diferentes de análisis e interpretación:

* Por un lado, en tanto se pretendió presentar un abordaje de la temática que pusiera de manifiesto la visión y perspectiva de los estudiantes sobre un tema del cual los consideramos protagonistas silenciados en su interpretación, pero también que diera a conocer la perspectiva adulta con el fin de captar encuentros y desencuentros en los discursos, se consideró que el proceder más fiel a estos cometido era el de inscribirnos en un proceso de análisis generativo de conceptos y temas recurrentes en los discursos, en busca de indicios de sentidos y significaciones propias de los sujetos indagados más allá de nuestros propios conceptos sobre la temática, en base a los cuales reconstruir los discursos.

- Pero, como también nuestro proyecto presentó una hipótesis de trabajo que pretendía dar cuenta de encuentros y desencuentros entre el colectivo adulto y el estudiantil del liceo, se realizó un análisis e interpretación de los discursos desde las categorías propias de nuestro marco conceptual.

25 Valles, Miguel, «Técnicas de conversación, narración (III): Los grupos de discusión y otras técnicas afines» en *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, 1997.

26 Bolívar, A., o. cit.

Análisis e interpretación de situaciones puntuales y significativas por su vinculación con el problema de la violencia en el liceo

El campamento de fin de año

Durante la discusión con el grupo matutino, en un momento se intentó explorar qué imagen creían que los docentes tienen de los estudiantes, surgiendo en determinado momento disconformidades en cuanto a que perciben que los profesores hacen diferenciaciones: «“Ellos tienen preferencia por los que tienen mejores notas...”», «“Es verdad, sí”», «“Corte... me parece injusto que no nos quieran llevar a todos al campamento”».

He aquí un emergente que generó poco a poco intervenciones encimadas y encendidas, no todos van al campamento de fin de año, solo concurrirán los que tienen hasta tres bajas y buena conducta (que incluye además no tener observaciones y suspensiones). Y aquí se nos planteó una interrogante luego de esta instancia de grupo de discusión: ¿de qué nos habla esto? Pregunta que retomada en la lectura se fue desplegando en otras. ¿Qué subyace aquí? ¿Acaso nos habla de cosas ocultas que permanecen invisibles y que atraviesan estas cuestiones de la violencia? ¿Se vincula esto con otras quejas recurrentes de los estudiantes, la falta de escucha de los docentes y adscriptos? Tal vez dice mucho, si se trae a luz aquello no dicho o no visible pero que en última instancia hace a la compleja trama de relaciones y vínculos que se construyen en un liceo y las formas que estos adoptan.

Hacer una lectura —reconociendo que podrían hacerse otras interpretaciones— del campamento²⁷ se vuelve significativo desde algunas de nuestras implicaciones, como la consideración de que hay acontecimientos que más allá de lo fáctico están relacionados a esas situaciones de violencia simbólica, a formas y modos de violencia en las prácticas cotidianas de las instituciones, no tan visibles y que no se registran. Es por esto que la polémica del campamento puede ser tomada como una situación concreta que irrumpe, emerge en lo cotidiano del liceo y que es un analizador de las dinámicas de un centro, de cómo este resuelve los conflictos, analizado en tanto revela lógicas, estilos institucionales o del colectivo.²⁸

En este apartado se pretende identificar y esbozar, de los discursos recogidos al respecto del campamento en los grupos de discusión y entrevistas, las distintas miradas en cuanto a sentidos y lógicas que puedan leerse entre líneas y que parecen estar allí operando como guías en las posiciones de los distintos actores involucrados en el problema. Paralelamente se realizarán durante el mismo y al final, algunas observaciones sobre estas en tanto nos resulten significativas desde las implicaciones indicadas.

27 Luego de esta instancia de grupo de discusión (en adelante GD) con los estudiantes, se repreguntó sobre esta cuestión en las entrevistas a estudiantes y adultos para recoger las distintas miradas, y fue brevemente tratada en el grupo con docentes.

28 Freitas, Paribanú; Liberman, Beatriz *et al.*, «Notas, tránsitos y legados en torno a la convivencia en los centros educativos», *Revista Educarnos*, año 1, 3, setiembre 2008.

Percepciones de diferenciaciones y discriminaciones señaladas como injustas o no debidas circularon durante la conversación por parte de estudiantes, a quienes se percibía molestos y dolidos y sin embargo mostraron ser interlocutores válidos cuando se disputa por intereses encontrados o problemas de difícil solución, en tanto muchos no realizaron juicios en función de su situación o intereses propios. Tampoco faltaron discursos de algunos estudiantes más alineados con el de algunos docentes y adscripto o hasta el estudiante indiferente.

—Eligen a quienes llevan al campamento, los que tienen bajas no, pero no se dan cuenta que hay algunos que no pueden que no les da.

—Y en el primero prometen el campamento y lo vienen a decir ahora.

—Eso lo decidieron ahora.

—A mí no me gustan los campamentos

—Bueno, se hubieran portado bien.

—¡Callate vos! ¡Callate vos!

—El año pasado en los terceros hay pila que repitieron que igual fueron al paseo de fin de año, nosotros no podemos ir porque ellos no quieren.

—¿A vos te parece injusta esta situación? [...]

—Sí, porque hay gente que nunca pudo estar en un campamento en una salida y tipo que no puede ir. [...]

—Pero no, no, no es que no te dejan ir es que no se puede ir, entran cien personas en el campamento y eligen a los mejores, eso está mal elegir entre personas...

—Sí pero para eso que lo hagan por un sorteo.

—[...] porque yo no me toco si no voy al campamento pero otras personas sí de repente.

—¿Por qué es injusto ese criterio?

—Porque es como que están discriminando...

—Claro que discriminan... Porque el año pasado hicieron un campamento con terceros y no hubo problemas.

—Porque se portan mal porque tienen bajas y eso está mal. ¿Por qué, si somos todos iguales?

—Es feo discriminar a las personas. [...]

—¿Por qué si para ustedes parece tan lógico sortear por que creen que se resolvió así?

—Porque no quieren quilombo.

—Sí, para evitar problemas.

—Nos sabemos comportar, nosotros.

—Siempre tiene mejor imagen el que tiene mejor nota.

—Sí, pero lo hubieran dicho a principio de año...

—Pero lo dijeron hace un mes [...]

—Y ya lo habían elegido.

—El año pasado pagaron todo pero fueron todos.

—Este año por no pagar, se podría haber pagado para todos, se podría haber hecho algo para juntar plata todo, pero no. [...]

—Claro él está siempre callado pero por las notas no llevan igual.²⁹

En el caso de los estudiantes críticos y desconformes con la selección y el propio criterio de selección adoptado, subyace una perspectiva que sostiene la igualdad de oportunidades, en el sentido de que todos tienen derecho sin distinción, de ahí que seleccionar con ese criterio es considerado ya sea como una discriminación o simplemente injusto. Por esta razón entonces señalan que el criterio no atiende a diversidades como por ejemplo: el callado pero con baja nota, personas que tienen bajas por dificultades y que algunos nunca han participado de campamentos o salidas.

Por otro lado se recrimina que las reglas no estaban claras desde el principio en el sentido de que la concurrencia al campamento estuviera condicionada a la conducta y el rendimiento. Para algunos en cambio sí se avisó con tiempo, con lo cual se pone de manifiesto los ruidos en la comunicación entre los estudiantes y responsables adultos y hasta entre los propios estudiantes, pues la información con la que se cuenta sobre la situación es diversa:

Mirá, yo no fui al campamento. Estaba en la lista pero no fui al campamento. Hablé con la directora y la adscripta a solas y dijo: «al campamento van a ir —lo dijo con tiempo— los chiquilines que tengan tres bajas en el liceo, buena conducta, o buen rendimiento». Si tenían tres bajas y buena conducta iban. Pero después me enteré de que como era todo pago no tenían más cupos para ir. Para mí se tendría que haber hecho por sorteo. A mí no me importaba si salía yo o no, pero capaz que a otros chiquilines sí. Yo no sé si se podría haber hecho.³⁰

El sorteo apareció en dos ocasiones como una posibilidad, tal vez porque sería preferible que decidiera la fortuna y no tener que «elegir entre personas» con el criterio de «los mejores» lo cual es valorado como algo malo o discriminatorio. Sin embargo más allá de criterios, cupos y explicaciones por parte de los adultos, perciben que por detrás, el motivo principal es que no los quieren llevar por que no se portarían bien:

Porque aunque se porten mal, para mí todos tienen la misma posibilidad las mismas oportunidades. Capaz que dicen ta no quiero ir porque o si va tal alumno eso no se, como lo molestan en clase, capaz que molesta en el campamento no quieren que vaya al campamento.³¹

El sentido del campamento es un elemento que también subyace en las discrepancias. Es decir, ¿para qué vamos de campamento?, o ¿cuál es su finalidad en el contexto de una institución educativa? Para estos estudiantes que discrepan con los adultos en el criterio de selección y en la selección misma, el sentido no parece tener que ver —como sí se verá en los adultos— con un premio, sino que es tomado como una instancia final de encuentro entre pares más allá de los resultados académicos obtenidos.

—O sea, ir al campamento si vamos todos, si no sería aburrido. O sea, si no vamos todos al campamento no quiero.

30 Entrevista a estudiantes.

31 Ídem.

- Porque en el campamento estamos todos juntos.
- Porque somos como una familia... Ustedes nos van a extrañar a nosotros también.
- Claro, porque después del liceo pensé que hay pila de personas que no vamos a ver más y es injusto.³²

Otros estudiantes en cambio, comparten la postura de los adultos —como se verá a continuación— pues consideran que sus compañeros no se han comportado bien o no han estudiado y que ahora entonces no habría por qué quejarse. En una entrevista claramente una estudiante reproduce un discurso bastante similar al de la mayoría de docentes y adscriptos.

A mí me parece bien, porque uno se tiene que ganar las cosas. Porque si vos venís a molestar y no a estudiar y tenés todas bajas, no tenés derecho a protestar por no ir al campamento. ¡Si no te lo merecés! Porque está bien porque vos tenés que demostrarle a un adolescente que tiene que ganarse las cosas: si no se las gana no va a conseguir nada. Si no estudiás no vas a conseguir pasar de año. [...] A mí me parece perfecto. «¿Y por qué?» van a decir [que es injusto]. Yo me pasé estudiando todo el año. Me parece que me lo merecía más que ese chiquilín que se porta mal y que iba a ir al campamento a portarse mal, como lo hizo todo el año en el liceo. ¿Por qué se lo tiene que ganar él que no hizo nada para ganárselo?»³³

Desde la perspectiva adulta si bien no es unánime, pues se apreciaron algunos discursos dubitativos o críticos, es claro que prima aquella que planteó el criterio de selección pues en última instancia fue el manejo para resolver la situación al verse en la necesidad de seleccionar debido al límite de cupos. Este criterio fue trasladado a las adscriptas para su concreta aplicación (aplicación que fue muy rígida en la mañana³⁴ y más flexible en la tarde), para conformar una lista.

A diferencia de la perspectiva de estudiantes desconformes, es interesante apreciar que otras lógicas y sentidos más o menos explícitos, justifican este criterio para los adultos. Pues incluso, en aquellos que reconocen que no hubo un buen manejo del asunto, y que los estudiantes tenían razón en estar enojados, también ante este criterio y la imposibilidad de considerar otro se lo justifica de la misma manera. Se pudo así rastrear una lógica de que el derecho se merece, acompañada o reforzada con la idea de que el sentido del campamento sería como un premio y no concurrir una sanción ejemplarizante en tanto se piensa que, si no se actúa así se está demostrando que no importa lo que se haga en el año porque

32 GD estudiantes.

33 Entrevista a estudiante.

34 Precisamente en este grupo matutino de GD se dio la discusión, en cambio en la tarde, según testimonios, no fueron los chicos más problemáticos, pues sí se aplicaba estrictamente el criterio hubieran ido muy pocos. En el GD con el grupo de la tarde la cuestión del campamento solo apareció en referencia a que habían agredido a la subdirectora, «le gritábamos y decíamos cosas», cuando ésta fue a informar sobre estas cuestiones relativas al campamento, reconociendo los estudiantes que no habían actuado muy bien en dicha situación.

no tendrá consecuencias ninguna: «[...] se lo merece una persona que acá al liceo viene a estudiar y tienen nota 6, entonces va a ir al campamento».³⁵

—Bueno yo considero que no estuvo bien manejado eso, porque si es un premio, es un premio. O sea que no está bien que después, porque una que tiene buena nota, no vaya, que tenga derecho y que vaya el que no lo merece. No, a mí me parece que no [...]

—Si no caemos, me parece que no corresponde que... no quiero que suene como discriminatorio. Creo que eran los criterios que había que manejar [...], pero si no, ¿qué estamos demostrando? A eso voy: «no pasa nada», «seguí como estás que no pasa nada» [...]. Obviamente que los chiquilines que no fueron estaban enojadísimos, pero también me parece que entiendan que no está bien que estés todo el año este molestando y *traca, traca* con lo mismo y después querés ir.³⁶

Puede identificarse además que varias tensiones, como trasfondo, intervienen de alguna manera en esta perspectiva sobre el asunto del campamento. Por ejemplo: las conductas que ostentan algunos estudiantes y ellos como responsables, la sobrecarga que implica el campamento por sí mismo y un campamento que se planifica a la apurada, la inesperada noticia de cupos limitados y que obliga a realizar la selección y plantear un criterio.

—No me gustan los campamentos, digo creo que, perdón me gustan los campamentos, considero que a mí no, es agotador [...] no es así cuantos profesores acompañan y bueno y dale porque hay que acompañar.

—Acompañar sí, pero no en esa obligación de tienen que ir porque es gratis porque ya no, porque después de noche no va nadie y es un tema. Es un tema porque es mucha responsabilidad. Es mucha responsabilidad.³⁷

En el caso de una perspectiva crítica y disidente, este trasfondo también se hace evidente, pero sin embargo aporta un matiz en cuanto a que se replantea la cuestión principalmente desde el sentido del campamento y su organización. Mostrando paralelamente que las discrepancias también se dan entre los adultos y que hay recursos, voluntad e ideas para el trabajo en pos de algo pero no logran articularse y planearse. Esta perspectiva en tanto aparece más centrada en la cuestión del sentido y la organización ya no se mueve dentro la lógica del derecho se merece o del sentido del campamento como premio.

Pero en nuestra área [E. Física] todo el tiempo se arma así, y yo me pongo mal porque vos tenés que hacer con todos los detalles, los campamentos... Yo que trabajo en la Intendencia con los campamentos y he estado en campamentos internacionales porque trabajaba en Integración para la paz [...] Acá viene plata de Secundaria y yo veo con dolor que de repente van y en dos semanas hay campamento, y hay que salir a hacer todos el campamento. La otra vez habían dejado afuera a unos gurises de tercero y yo casi me muero. Yo no formé parte de la discusión, me tuve que callar la boca, pero

35 Entrevista a profesora.

36 Entrevista a adscripta.

37 Ídem.

si lo organizás bien tiene que ser con alguien que sepa, y yo quiero poner todo el tiempo lo que aprendí y acá no he podido. Porque viene como... y «¡van a acampamento, van a acampamento!» ¡No! Trabajá la convivencia primero. Hay pila de cosas para hacer. Acá quedaron la mitad enojados porque no los dejaron ir. La otra mitad enojada. Los que fueron estaban... Algunos que lloraron no se ni a qué campamento fueron. Yo, en definitiva, no fui nomás... Pero el campamento hecho así es cualquiera.³⁸

Otra opinión también parece querer salirse de la lógica anterior, en el sentido de revertir esta posición de los buenos y malos estudiantes, o de que el derecho al campamento se merece, del premio y la sanción, en tanto considera que lo importante con los estudiantes es tener expectativas positivas hacia ellos para que luego las cosas marchen mejor: «[...] ahora los profesores respecto al campamento que van unos lo que se portan bien, los que se portan mal no, para mi eso no existe. [...] Si vos demostrás altas expectativas respecto de ellos, que confiás en ellos, que creés en ellos».

Los distintos discursos considerados, nos permiten apreciar por un lado que el criterio de selección consensuado o aceptado a pesar de las discrepancias tanto entre adultos como entre estudiantes y adultos, es más que un simple criterio pues aparece envuelto en una trama de sentido, valores y lógicas no dichos muchas veces explícitamente pero que trascienden y de manera compleja, a la cuestión concreta del campamento. Sin embargo se develan allí operando como el trasfondo desde los cuales los estudiantes perciben discriminaciones e injusticias en acciones que la institución realiza, pero no entendidas como tales por los docentes, adscriptos o directora. Si bien los estudiantes no denominan a estas como violencias directamente, la violencia simbólica puede ser pensada en múltiples sentidos con relación al poder, en relación con las injusticias y las discriminaciones.

Todo esto nos hace pensar que por lo tanto, estas violencias no tan visibles están en juego permanentemente en el liceo, lugar de los vínculos y el relacionamiento interpersonal entre los estudiantes mismos y entre estos y los adultos, los cuales sostienen valores, ideas y creencias no siempre claros para todos, a lo cual se suma que ocupan diferentes posiciones de poder y autoridad.

En este sentido una adscripta señaló:

—La otra violencia —la simbólica— en este liceo, sí. Creo que en este liceo sí se da más [...]. Capaz que entre ellos se da y no la manifiestan demasiado. O sea que ellos no la concientizan demasiado como para plantearlo como problema, ¿entendés? [...] Después, lo que vos cotidianamente sentís entre ellos y tratás de que se den cuenta ellos no lo toman como una cosa muy violenta. Hay veces que hay cosas que los hacen sentir muy mal, que otros les dicen o les plantean y ellos no se cuestiona si hay una falta de respeto de los otros hacia ellos. Cosas así. No lo ven. Entonces, acá no como algo puntual, no te llega.³⁹

38 GD profesores.

39 Entrevista a adscripta.

Que los estudiantes padecen injusticias y discriminaciones en el centro educativo ya sea entre ellos o desde los adultos, constituyen esas violencias invisibles pocas veces reconocidas o naturalizadas. A pesar de esto cuando se hacen visibles y se registran, los sujetos se consideran impotentes o sin herramientas para su abordaje.

—Sin duda que de las numerosas situaciones de agresividad y violencia que vemos cotidianamente, las que más me incomodan y afectan son las de abuso. Un alumno refiriéndose al campamento al que irían dice «Érica no se puede tirar a la piscina porque saca toda el agua». La clase se ríe. La impotencia me invade porque soy consciente de que mi intervención no solo no va a disminuir la agresión que —me consta— la alumna sintió, sino que la va a imprimir y a hacer dudar. Intervengo, le llamo la atención al chico por la agresión gratuita, y me duele por no poder neutralizar el daño. Ella no se defiende y prefiere que parezca que no la afecta.⁴⁰

—Yo pienso que necesitaríamos recibir algún curso en el que alguien nos indique frente a esas situaciones violentas qué es lo que tendríamos que hacer. Uno trata de actuar con el sentido común.⁴¹

Por otro lado, la resolución del conflicto del campamento estuvo marcada por la ausencia del diálogo y por la imposición, ya que los estudiantes se encuentran en claras desventajas para tornar sus reclamos en decisiones y ejecuciones, no quedando más posibilidad que aceptar lo decidido por los adultos responsables. La precariedad del diálogo entre estudiantes y docentes constituye otra de las formas en que la violencia simbólica se manifiesta en las instituciones educativas.⁴² En este sentido cabe destacar que la falta de escucha en distintas situaciones por parte de los docentes o adscriptos fue particularmente recurrente en los discursos de los estudiantes.

Consideramos que la cuestión del campamento es revelador de estos otros modos de violencia no tan visibles y naturalizadas, que no se registran como tales, pero que se aprecian en las prácticas cotidianas, en este caso en como se resuelve un problema en el que los estudiantes están directamente involucrados. Pues aquí ha primado un modo de resolver un conflicto en que su participación, por medio de un diálogo, para tener en cuenta sus puntos de vista y opiniones, y lograr en lo posible una resolución conjunta, no fue puesta en marcha. Si la hubo, como señala un docente cabría preguntarse qué se está entendiendo por participación y escucha.

—Claro, por eso en el aula son escuchados por todos o casi todos. Y, después, un ejemplo clarito: en el tema del campamento fueron escuchados. Ellos plantearon cosas y nosotros también planteamos las nuestras. Porque iba a ir una determinada cantidad de gente —que es la que fue—, pero también apuntamos a que los que iban a ir al campamento

40 GD.

41 Entrevista profesora.

42 Cf. Tavares-dos-Santos, José Vicent, *Los conflictos sociales en el espacio de la escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia*, 2009.

tuvieran una nota por lo menos de 6 [...]. Ahí fueron escuchados. Incluso se nos cuestionó, y se me cuestiono a mí. Una gurisa me dijo: «¿Yo porque tengo nota baja no voy al campamento?», «Y... no te lo merecés», «Ah, ¡qué malo que sos!», «No, no soy malo, si no te lo merecés».⁴³

Podría decirse que esta instancia que se reconoce como de participación es más de comunicación del problema y no de apertura al intercambio con los estudiantes, pues subyace una resolución predeterminada de una de las partes, que fue la que concluyó la consulta.

La participación y la escucha fueron tópicos tratados en el GD y en las entrevistas a docentes y resultan muy valiosos para acceder a la visión que estos tienen al respecto.

En general el colectivo docente con el que se trabajó en GD y en las entrevistas consideró que a los estudiantes se los escucha y se les da participación, incluso señalan que participan *bastante* y hasta *demasiado*. Perciben que hay una sobrevaloración de la participación que no tiene en cuenta las condiciones de los estudiantes para esta.

—Yo creo que ahora hay como una euforia de participación. Siempre les dimos... Yo no modifiqué demasiado mis formas —no sé qué les parece a ustedes—, pero siempre les hemos dado participación a los muchachos, bastante, me parece.

—¡Demasiado! Pero me parece que no es ese el problema. En un momento, desde arriba, como que los gurises tienen que estar acá, acá y allá y hacer muchas cosas.⁴⁴

Desde la perspectiva adulta la participación que se reconoce como un hecho y fundamental es la del aula, lugar en el que el estudiante es escuchado pero también es necesario tener claro el cómo y los límites de la misma.

—La participación empieza en la clase, con el derecho y el respeto que vos le das a la persona para dejarla hablar y escucharla. Ahí empieza la cosa, ahí le estás dando participación porque le estás permitiendo que se exprese, que se dirija a otros compañeros, al docente. Empieza ahí la cocina de la cosa. Después, bueno, aspirás a las grandes cosas, pero me parece como que... o no sé, no sé si es fácil, pero también a veces nos la complicamos demasiado, o nos vienen cosas que tenemos que cumplir, ideas que tenemos que cumplir y como que todos entramos en esa locura. Particularmente, no estamos hablando de lo que se hace acá en el liceo, digo en general.⁴⁵

—[...] yo estoy de acuerdo con que participen, porque vivimos en una época en la que tú no les podés decir: «No, porque yo lo digo y es así», pero sí hay cosas en las cuales no podemos nosotros... Hay cosas en las que nosotros tenemos que poner los límites y dirigir, porque por algo tenemos la preparación, y se supone que estás en un cargo por algo. Pero

43 Entrevista a profesora.

44 GD profesores.

45 Entrevista a profesora.

indudablemente que importa lo que ellos piensen, porque si no, sería como que estás ahí frente a un florero parado y le decís esto, aquello, pero hay cosas con las cuales no se puede... «tranzar» no es la palabra, queda muy fea... ellos dicen «tranzar»... No podés ceder, me parece como que...⁴⁶

Las valoraciones y las opiniones que circularon constituyeron una verdadera sorpresa para nosotros en tanto no es una novedad en el ámbito educativo que uno de los tantos fines transversales de la educación es promover el desarrollo de capacidades (escucha y diálogo, etcétera) para ejercer una ciudadanía democrática y participativa.

Inquietudes en cuanto a si estas dudas, resistencias y ambigüedades sobre la participación de los estudiantes obedece a que, en el fondo no se la visualiza como un logro deseable a conseguir y fomentar y que esto guíe realmente las prácticas docentes. O si las mismas se deben a que las continuas dificultades concretas de llevarla a cabo impiden visualizar o proyectar posibilidades reales de participación y ejercicio democrático en el ámbito de la institución educativa, por lo cual ya no se imagina la participación de los jóvenes en distintas formas, ni como posible, ni deseable. O podría pensarse que la búsqueda y el desarrollo de la participación y la escucha de los estudiantes, vivenciada como una «imposición desde arriba» queda ahogada en el conjunto de las demandas que perciben como excesivas dada la realidad que tienen que afrontar.

En este sentido en algunas ocasiones se puntualizó que vienen consignas tales como «para no ser más violentos dejemos participar a los jóvenes» y la participación como una forma de inclusión, las cuales fueron juzgadas como un facilismo, o de irreales por no tener en cuenta para quienes se las está pensando. Estos quiénes son los estudiantes, quienes por falta de condiciones no son percibidos como capaces de la tan reclamada participación.

—Buscar soluciones desde algún escritorio, que hasta ahora las que han venido son muy frágiles porque tienen como eso de «para no ser más violentos dejemos participar a los jóvenes». Yo soy muy crítica de eso. Hagamos participar a los jóvenes. No es así. O sea, participar, que ellos se sientan parte del liceo y ya está [...] No se hacen así las cosas... Es un facilismo que el gurí participe y ya está, que el que se siente excluido entonces ya está. No, ya está nada. De repente están hablando de otro planeta, del planeta de gurises que están con otras obligaciones en su casa.⁴⁷

—Honestamente, pienso que esto del Parlamento y qué sé yo qué cuánto, cuánto pueda influir en la educación uruguaya. Nada, porque, por ejemplo, no lo veo para ellos [...]. Quizás en otro momento.

—¿No? De repente, Sergio, en otro momento, con otros chiquilines [...]

—[...] Pero con estos chiquilines que tienen carencias de otro tipo, me parece que primero hay que ir a lo primero, a lo básico.

—Es un ejercido democrático.⁴⁸

46 Entrevista a profesora.

47 GD profesores.

48 Ídem.

O, por ejemplo, cuando se le pregunta a una adscripta si cree que los estudiantes son escuchados, esto es entendido o focalizado principalmente en cuanto si se es receptor de problemáticas que los aquejan y nos responde derivando la cuestión al número de estudiantes, los recursos humanos disponibles y condiciones edilicias

—Es un liceo enorme, en cuanto a la cantidad de gurises que tienen, para las problemáticas que tienen, para todo lo que hay que trabajar con ellos. El edificio no ayuda en nada y además tantos grupos para casi la misma cantidad de docentes... Porque si vos te ponés a pensar, en el Liceo 60 que es el liceo donde yo trabajé más, son seis grupos por turno. Claro, si vos llegás a poner uno más explota el 60, pero con seis grupos por turno se logra trabajar mejor, mucho más individualmente. Ahí hay tres primeros, dos segundos, un tercero. Acá hay seis primeros, cinco y cinco, y Secundaria te manda la misma cantidad de adultos para una población para la que se necesitaría más. Y te pasa con los adultos: hay problemas de comunicación que son hasta edilicios.⁴⁹

Teniendo en cuenta estas miradas que sobre la escucha y la participación predominaron en el colectivo docente, se entiende que no puedan si quiera imaginar una resolución diferente del conflicto del campamento. En este caso ante conflictos en los que están directamente involucrados los estudiantes, se los desconoce como interlocutores válidos por distintas razones como capacidad, condiciones etcétera.

Se puede apreciar que en el fondo de este reclamo de las condiciones para la participación, el diálogo y la escucha, se esconde el no poder visualizarlos como algo que difícilmente ya esté dado en los estudiantes y que en consecuencia forma parte de lo que se aprende en la vida social cotidiana, o en los propios centros de enseñanza.

Por otro lado, estas dificultades vistas en los estudiantes no le son ajenas al colectivo responsable que muchas veces tiene experiencias de instancias de participación y diálogo entre el colectivo, no siempre felices.

—Yo opino que participar tienen que participar, indudablemente, pero para participar hay que saber el adulto que lo deja participar [...] Estoy de acuerdo en que ellos formen sus grupos, nombren representantes de clase, se reúnan, hagan cosas, trabajen para mejorar el liceo, para mejorar su calidad de enseñanza. Ellos no lo practican a eso porque aunque se les da cierta posibilidad, y ellos no saben qué hacer con esa posibilidad. Acá por lo menos no saben qué hacer. El delegado de clase se nombra, pero a veces se nombra al que tiene más —¿cómo es que se llama?— carácter. O de repente no es lo mejor como ejemplo en conducta.⁵⁰

—Y que no te escuchen a mí me molesta muchísimo. Pero al final no nos escuchamos los adultos, menos nos van a escuchar los alumnos. Estamos

49 Entrevista a adscripta.

50 Entrevista a profesora.

teniendo grandes problemas de comunicación, gravísimos. Adultos, jóvenes, todos. Sí, no nos entendemos. No, no nos entendemos.⁵¹

Cabría pensar entonces hasta qué punto se reclama que no son capaces de determinadas prácticas, respecto a las cuales desde los adultos se manifiestan reparos en su valor o tampoco se las practica. Los estudiantes son muy perceptivos respecto a los discursos de los adultos que entran en contradicciones con las prácticas reales, prácticas que son las que determinan en última instancia cómo se resuelven los problemas en la vida cotidiana, más allá de los discursos que se sustenten. Un estudiante reconoce: «En realidad si pasa un problema ellos te dicen tenés que arreglarlo hablando ahí tiene razón».

Sin embargo nuevamente la tensión entre lo que se dice y se hace también es vivenciada por los estudiantes, ahora en el relacionamiento con los docentes:⁵²

—No porque los profesores tampoco lo arreglan hablando, los profesores te echan de clase y no podés decirles nada.

—Claro, les decís algo y no te escuchan.

—Te hablan mal.

—A veces te tapan la boca gritando y no te dejan ni hablar, y les querés decir algo y no te dejan ni hablar...

—O te dicen, qué les vas a contestar.

—Y vos les querés hablar para responderles, tratar de decirles lo que querés.⁵³

No solo los estudiantes no escuchan, algo que sí reconocen como autocrítica en algunos casos. Con diferentes enunciaciones y en relación con distintas situaciones que se dan en un centro educativo, este reclamo de no ser escuchados fue muy significativo en tanto recurrencia que aparecía focalizada en: el aula con cuestiones relacionadas al saber y en situaciones de acusaciones y aplicación de sanciones.

Por supuesto esta no es una valoración que recaiga sobre todos los docentes o adscriptos, algunos son reconocidos por ellos como más dispuestos al diálogo y el entendimiento, tanto fuera como dentro del aula, en las situaciones señaladas de aprendizaje y de llamados de atención por comportamientos inapropiados o aplicación de sanciones. Las siguientes manifestaciones⁵⁴ dan cuenta de algunas de estas situaciones en que los estudiantes no se sienten escuchados.

—Que a los estudiantes los escuchan. Ah no, le dan mucha razón a los profesores, incluso la adscripta [...]

—¿Y porque es importante que te entiendan, que te escuchan?

—Y sí, como que cambia la relación, como que trabajás mejor...

—¿Y qué es lo que pedís que tienen que entender?

—[...] Que te ayuden. No es que tengan que estar atendiendo todos los problemas que vos tenés en tu casa y controlando los cuadernitos, y todos

51 Entrevista a adscripta.

52 Recuérdese la tensión señalada en el relacionamiento entre estudiantes.

53 GD estudiantes.

54 Recogidas en las entrevistas en las que se intentó explorar más esta cuestión

los problemas que te pasan en la vida. Digo que hay un montón de cosas, hay gente que es más lenta para entender algo y hay profesores que primero [...] hacen con los que saben y que los demás lo copien, y no es así. O no entendés algo y «fijate en el cuaderno que seguro lo tenés», y vos quedás ahí. Nunca te pueden... Esos son los profesores, así.⁵⁵

—Y hay otros que te escuchan, y otros que no dicen lo que ellos piensan y siguen hablando ellos, no te dejan hablar a vos. Claro, en la clase es así: hablan ellos y cuando vos querés hablar dicen que te calles, que vamos a seguir trabajando.⁵⁶

—Algunos profesores sí, algunos son rebien. Claro, yo qué sé, te dan más bola, te dejan opinar más. Con la de X siempre está todo mal, siempre hay que hacerle todo perfecto. Por ejemplo, con la de X no sabés algo, pasa otro y no va y te opone un 1 y ya está. Y si acumulás 1 cada vez que no sabés algo repetís, por lo menos si pasa otro, alguno va a saber.

—¿Por qué te parece importante que los escuchen?

—Porque yo qué sé, algún día sabés algo y siempre preguntan al que sabe.⁵⁷

Finalmente detrás del campamento y también en otras instancias (como las de aula), en los discursos encontrados, constantemente resuenan, circulan y se traman de forma compleja cuestiones como, resolución de problemas, diálogo, escucha y participación. Sin pretender con estas interpretaciones buscar acuerdo o desacuerdo con los discursos que de un lado o de otro parecen enfrentarse, creemos que:

- Esta lectura pude abrir a interrogaciones tanto sobre enunciados y prácticas de los actores responsables en una institución educativa, que permita comenzar a pensar o repensar los problemas de la violencia en los centros educativos de otro modo.
- En vista de lo anterior, comenzar a apreciar de forma singular y concreta que las violencias mas visibles, el golpe el insulto y las menos visibles como sentirse discriminado o tratado injustamente se dan sobre un fondo de violencias simbólicas presente en todos los actores del espacio liceal. En definitiva que esto de la violencia simbólica no es un discurso teórico, al que se accede durante la formación, y que nada parece tener que ver con la realidad cotidiana de un centro educativo.

Reflexiones en torno a la hipótesis

Encuentros y desencuentros

Como se puede apreciar en las reconstrucciones de los discursos realizadas anteriormente, resulta claro a pesar de algunos puntos de encuentro, que existe entre los adultos y los jóvenes del liceo un marcado desencuentro en torno a: qué

⁵⁵ Entrevista a estudiante.

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ Ídem.

se está entendiendo o comprendiendo por violencia, la relevancia que se le da al problema y en qué prácticas se manifiesta o se hacen visibles para los distintos actores. Esto es también percibido por ambos grupos de actuantes, los docentes señalando que los estudiantes no asumen la gravedad de muchos de sus comportamientos violentos y los estudiantes señalando que los docentes exageran porque para estos todo es violencia.

—Para los profesores todo es violento: faltarle el respeto a alguien, hablarle mal a alguien, es como para retirarlo de clase. Y los chiquilines dicen: «pero si no hice nada, no le dije nada!». Por ejemplo, los otros días, a una chiquilina le dijeron «borracha», pero siempre le dijeron. [...] Entonces, la profesora saca a un chiquilín porque no tienen por qué estar diciéndole a la compañera «borracha». ⁵⁸

Por su parte los adultos coinciden con los estudiantes en señalar el desfase generacional, pero agregan a esto que un elemento importante para estos desencuentros radica en un distanciamiento en los valores y códigos los cuales muchos responderían a diferencias de carácter sociocultural, que perciben se han agudizado.

—Están acostumbrados a que los traten mal y ellos lo siguen reproduciendo, porque lo ven en la casa como normal, porque para ellos es normal, ¿no? Bueno, lo reproducen acá como normal, pero no se dan cuenta de que está mal. ⁵⁹

—Las calificaciones verbales con que ellos se vinculan forman parte de su propio léxico, que no es el nuestro. Es su léxico, ellos se comunican así, ellos van al barrio, hablan en la casa, se comunican así en la casa, se comunican así en el barrio, en la canchita, en todos lados. Y, lógico, vienen acá y cambian, porque ellos tienen que utilizar... Pero a mí me parece también que debería ser un proceso, y que nosotros tendríamos que lograr revertir esa situación de otra forma. Eso también por la mayoría (de los adultos) es considerado como sumamente violento, entre ellos. ⁶⁰

En estos desencuentros subyacen disidencias en torno a los valores y principios que se toman como orientadoras de la convivencia y de la vida en general, focalizando los docentes en aquellos que más se ponen en juego en la convivencia cotidiana del liceo. Dentro de estos se destacan, el respeto, la escucha, el cuidado y valoración del otro, y de sí mismos.

—Y tiene todo otro significado que no tiene para nosotros, pero para ellos sí. Hay un montón de situaciones que desde los valores míos son violentas. Sin embargo, veo que para ellos no significan lo mismo que para mí, como las palabras, que no significan lo mismo para mí que para ellos [...]

—Sí, sí, ¡qué poco valoran la vida!

—Y además es el hoy, el hoy y más nada [...]

58 Entrevista a estudiante.

59 Entrevista a adscripta.

60 Entrevista a directora.

—Lastimarse y lastimar mientras haya violencia... A mí me pone horrible la risa, la carcajada... Me angustian [(refiere a juegos violentos)] [...]

—Es un cambio de ellos, pero tampoco se respetan entre ellos y tampoco a ellos mismos. Entonces, indudablemente ellos no se quieren a ellos mismos, por eso está tan desvalorizado todo, hasta la vida.

—A mí lo que me preocupa hoy es que ni siquiera la expectativa de vivir está.⁶¹

Justamente porque estas cuestiones no son de definición acabada ni unívocas en su comprensión, en tanto aluden a la dimensión ética de los sujetos, es natural que se tornen problemáticas. Así por ejemplo en los colectivos indagados fue particularmente recurrente, de un lado y del otro, señalamientos que hacen a la cuestión del respeto. Evidenciándose que muchos conflictos donde aparecen identidades heridas, aduciendo falta de respeto, son el resultado muchas veces, de malos entendidos por no estar compartiendo las mismas comprensiones y significados.

—Porque tampoco hemos trabajado mucho el concepto. A veces, por ejemplo, vos recibís a alguien en Dirección y dice: «Directora, el profesor dijo que yo le falté el respeto pero yo no le grité, ¿Cómo le voy a estar faltando el respeto?». ⁶²

—Pero para él estaba bien, ¡si total...! ⁶³

—Yo pienso que no, que ellos tienen parámetros distintos de los nuestros. Capaz que para ellos insultarse o decirse cualquier grosería está bárbaro, porque es corriente para ellos y para nosotros no. [...] Ellos vienen de otra realidad diferente a la nuestra y entonces, ¿cómo podemos hablar de violencia? Hay cosas que para nosotros son sumamente violentas y para ellos no. Entonces, te digo, evidentemente a veces nosotros hablamos de violencia pero ellos no nos entienden porque están acostumbrados a vivir de otra manera. ⁶⁴

Los estudiantes, al intentar dar cuenta de por qué suceden estas diferencias, encuentran como posibles varias explicaciones. El pertenecer a diferentes épocas, la de los adultos se les aparece como distante en cuanto a valores, exigencias, formas de trato y relacionamiento demasiado rígidas, y en algunos casos hoy en desuso. Esto lo interrelacionan con el hecho de haber tenido una crianza y educación diferente. Señalando además el hablar idiomas distintos, de lo cual muchas veces creen se derivan las incomprensiones mutuas.

—Y son tiempos muy diferentes porque en aquel tiempo, yo me acuerdo de lo que me contaba mi vieja: estaba en la clase, y donde dijera algunas pelotudeces como decimos nosotros, le daban con una regla en la mano.

—Lo que pasa es que los profesores no tienen el mismo idioma que usamos nosotros... Ellos no tienen el mismo idioma que nosotros...

61 GD profesores.

62 Entrevista a directora.

63 Ídem.

64 Entrevista a profesora.

—Porque fueron criados diferente que nosotros... O sea, no sé si criados, pero fueron en otra época, y las cosas eran ¡uuuuh!

—Vivieron otras cosas ellos que nosotros, ¿no?

—Tienen otro punto de vista. Lo que pasa es que ellos, cuando tenían nuestra edad, yo que sé, pasaban estudiando y...

—Trabajando.

—Ta, en estos años cambió todo. Tienen otra forma de vernos, se miran ellos, nos miran a nosotros, y es totalmente diferente.

—Claro. Hacemos cosas que ellos no [hacían].

—Quedabas embarazada y era «¡Ay, quedó embarazada!». Pero ahora están todas embarazadas y le dan color.⁶⁵

¿Mundos éticos no compartidos?

—pero no solo con los cambios generacionales que nosotros venimos viendo de mi generación con la de mi padre con la siguiente hay un cambio muy grande, entonces como que ellos van transitando paralelamente a nosotros dónde sus códigos son totalmente diferentes, los valores, lo que para nosotros tiene un significado para ellos tiene otro. Entonces vos puedes digamos ceder un poquito de eso tuyo y tratar de ver qué es lo que al otro le interesa, le preocupa o cómo se mueve, pero es muy difícil lograr a veces esa fusión entre.⁶⁶

—Pero tampoco aceptamos la cultura del chico, ¿no? No aceptamos que tenemos a ese chico y que él aprende de lo que vive, y que si dice improprios en su casa continuamente, acá él no sabe por qué tiene que cambiar su hábito. Se trata de ver a cada persona con sus principios, con su forma de ver el mundo, porque cada persona trae desde su formación... Porque a veces el docente enseña como aprendió, y eso es muy difícil sacarse a veces, entonces ¿el docente deja sus principios, sus valores y viene acá lisa y llanamente, como una tabla lisa? No. Consensuar eso entre 112 docentes... Algunos que están desde hace mucho tiempo, y que las cosas siempre fueron así, ¿por qué tienen que cambiar ahora?⁶⁷

Considerando nuestros hallazgos, creemos que no estábamos muy alejados cuando sosteníamos en nuestra hipótesis que, entre los estudiantes que llegan al liceo y la institución con los adultos que la integran, no existía un mundo ético compartido. Los discursos encontrados son una clara manifestación de que en el liceo hoy, muchos de los desencuentros y tensiones entre los colectivos que la integran, están vinculados o atravesados por cuestiones de valores, sentidos y códigos no siempre compartidos.

Percibimos que si bien los adultos reconocen estos desencuentros en la dimensión ética, vividos como algo problemático para la institución y que se busca zanjear, sin embargo la perspectiva desde la cual se visualizan estos desencuentros, persiste en focalizar al otro como el problema. Esto se cristaliza en las

65 GD estudiantes.

66 Entrevista a profesores.

67 Entrevista a directora.

resistencias y dificultades que apreciamos se tienen para asumir este problema como relacional e identificar posibles fallas y carencias propias al acercarse a los estudiantes reales. Lo cual implica aceptar, no solo desde el discurso, que para propiciar encuentros también yo tengo que transformarme.

A modo de conclusión

Si bien no desconocemos que la violencia en el Liceo 18 está correlacionada con conflictos sociales (exclusión, fragmentación social, pluralidad de normas sociales y modos de orientar la conducta hasta divergentes) que invaden a la institución, consideramos que estos conflictos se traman de manera compleja con la violencia institucional, principalmente simbólica, que atraviesa o es propia de las instituciones educativas. Porque aquello que hasta ayer resultaba efectivo como mecanismo institucional, por ejemplo apelar a la norma y a la autoridad propia de los roles, y que bastaban por sí mismos para poder funcionar, y que no eran cuestionados, hoy encuentra la resistencia por parte de muchos de los estudiantes, que parecen no querer aceptar sumarse al juego de ser disciplinados, e incluso se resisten a involucrarse en el juego pedagógico. A lo cual se suma que el colectivo responsable de la institución no logra, ante esta novedad, acuerdos en el rumbo a tomar. En este prevalece una postura tendiente a proteger los fines tradicionales de la educación formal, a reforzar prácticas funcionales a estudiantes del pasado, sin apostar a una posible revisión y autocrítica que habilite posibles transformaciones de sus fines y tareas, o al menos que considere la incorporación de otros cometidos como complementarios.

Creemos atinado sostener que las múltiples manifestaciones de violencia que pueden encontrarse en el Liceo 18, están íntimamente vinculadas a cuestiones que hacen a la convivencia y a la tolerancia. Hoy la convivencia se halla deteriorada porque no son posibles buenos encuentros, ni la buena resolución de encuentros conflictivos. Sean estos encuentros en el aspecto pedagógico como se señaló, o en los vínculos y relaciones interpersonales entre los propios estudiantes, o entre los adultos y los estudiantes, para el logro de un clima adecuado, pero que seguramente nunca dejarán de ser conflictivos.

La institución se ha vuelto un punto de confluencia de sujetos diversos, donde ya no predomina una población lo suficientemente homogénea en tanto afín a las exigencias de la misma, garantía del mantenimiento de un clima de relativa tranquilidad y consecución de los fines propuestos. A esta llegan hoy sujetos con valores, sentidos y códigos en buena parte disonantes con los de la institución o incluso entre sí, formas de relacionamiento, acercamiento a los otros que han naturalizado y muchas veces divergentes, así también como formas de resolver problemas y conflictos.

Particularmente en esta convivencia deteriorada parecen ocupar un lugar importante y vivido intensamente como problemático desde los discursos de los adultos, comportamientos que estarían respondiendo a lo que Charlot

llama incivildades, que no son violencia, ni transgresiones —a pesar de ser esta tríada una distinción conceptual frágil, como él mismo lo reconoce— pero que en su acumulación contribuyen a generar climas que bien pueden llamarse violentos o en los cuales la violencia puede estallar en su forma más visible en cualquier momento. Por *incivildades* se comprende aquellos comportamientos que se oponen a lo que los adultos responsables reclaman como reglas para la buena convivencia. Caen dentro de las incivildades las agresiones cotidianas donde el derecho a ser respetado de cada persona se ve lesionado ya sea en la forma de humillación, la palabra que ofende, la grosería, hasta el empujón o los desórdenes constantes, lo que podría estar señalando que hoy dentro del liceo se viven conflictos en los «códigos de civilidades, los cuales se construyen social y culturalmente».⁶⁸ Pues una institución y sus actores en tanto que portadores de un código de civilidad más o menos explícito se encuentran con estudiantes que no parecen compartirlos y al cual no siempre se adaptan. A esto podemos agregar que entre los propios estudiantes también es posible apreciar que persisten estas diferencias en tanto algunos estudiantes son más afines a los valores y formas de comportamiento y relacionamiento que exige el orden institucional, generándose conflictos en el relacionamiento cotidiano entre los propios estudiantes.

Sin embargo otra lectura también puede realizarse, pues encontramos por otro lado estudiantes que llegan y que se enfrentan a un espacio donde sus valores, modos de actuar, modos de vida individuales o que responden a colectivos sociales más o menos identificados por los adultos (no sin una carga importante de prejuicios y desconocimiento) son negados como legítimos, o desvalorizados, no teniendo cabida allí. Posiblemente entonces, un lugar donde el estudiante no se siente valorado ni tenido en cuenta, se vuelva un lugar a no valorar y al cual resistirse.

En este aspecto quizá si el colectivo responsable de la institución comienza a cuestionarse hasta dónde se le está dando lugar, valor y reconocimiento a la alteridad del otro, puedan comenzar a visualizarse caminos para producir vínculos y habilitar los encuentros esperados entre los diversos que allí llegan.

Entendemos que la convivencia es un trabajo de construcción de vínculos y relaciones. Puesto que hemos reconocido que los múltiples relacionamientos que acontecen dentro del liceo, pueden adoptar diversos modos de violencia, sean estos de tipo simbólico (abuso de autoridad, mal uso del poder, ausencia de diálogo) o los modos de violencias más visibles (grito, humillación, insulto, golpe), no solo la violencia sino también la convivencia se tornan algo que urgentemente necesita ser tematizado por todos los actores involucrados en la vida liceal de hoy. En este sentido la problematización y reflexión de la violencia y la convivencia se impone como un contenido pedagógico a incorporar y trabajar dentro de la currícula liceal.

68 En el sentido en que se afirma en Tavares-dos-Santos, José Vicent, o. cit.

Identificar tensiones generadoras de violencia en sus múltiples formas, y apostar a la práctica y educación en la resolución no violenta de conflictos entre todos los actores del liceo, podrían constituir hoy guías para un hacer institucional, que intente abordar el problema de la violencia en el liceo no exclusivamente centrado en la sanción, la disciplina o la seguridad policial. Replantearse estos modos de acción así como abordar pedagógicamente la convivencia, exige asumir que el problema no es solamente el «otro» que llega y parece ser *extranjero*, o que el problema son los conflictos, sino que el problema es cómo la institución y sus responsables lleva adelante la resolución de los conflictos y cómo se procesan esos encuentros con otros distintos para seguir trabajando, día a día, en la construcción de esta frágil y compleja convivencia.

Tolerancia y Justicia

LÍA BERISSO

«[...] el derecho no debe ser tolerado, debe ser reconocido. Quien tolera insulta.»

Goethe

Tolerancia y justicia son categorías distintas. La justicia —Rawls *dixit*— es la primera de las virtudes de las instituciones. Hablamos de justicia en el entramado social.

La tolerancia es virtud del individuo y como la benevolencia no es exigible. Se desenvuelve en dos planos, uno social y jurídico (la prostitución definida en algunos códigos como actividad tolerada, por ejemplo) y otro personal, en el territorio del «soportar y comprender» (Thiebaut).

En el plano social el concepto lentamente se ha oscurecido en occidente y su uso más frecuente se da en relación con los problemas multiculturales. El uso del término en expresiones como *casa de tolerancia* es en la práctica un arcaísmo.

Pero cuando decimos que toleramos en ciertas situaciones, conductas y circunstancias que son justas, esté esto o no jurídicamente establecido (positivizado), estamos incurriendo en una falacia, que nos permite disfrazarnos de benefactores de otros, a quienes simplemente damos lo que en verdad les debemos.

Ya decía Plutarco «¿cómo puede ser bueno el que ni siquiera es severo con los malos?». La tolerancia para con la injusticia es injusticia ella misma.

Resta lo que se ha llamado la tolerancia horizontal *inter pares* y privada, donde se tolera dentro de los límites de la decencia, que están obviamente fijados por las meras costumbres.

Cuando la tolerancia se ejerce de arriba hacia abajo, o se pretende ejercer, tiene algo de dejadez lánguida: yo estoy arriba, en lo justo, soy mejor y tolero al ‘desgraciado’ —‘desgraciado’ porque no tiene gracia, no es presentable, es indigente— siempre que no pase de ciertos límites que yo mismo —y mis iguales— fijo, que es un margen, como el dobladillo marcado a vainilla de los almohadones de nuestras abuelas, para los que viven en los márgenes de lo ‘tolerado’.

El concepto básico de tolerancia: Locke y Spinoza

El concepto de tolerancia nace en el ámbito de las guerras europeas de religión entre católicos y protestantes en el siglo XVI. Ha corrido mucha sangre y el sistema de producción necesita orden y una cierta estabilidad social asegurada.

En los países donde era imposible a una religión oprimir a las otras hasta la sofocación —al menos aparente— la religión dominante habló de tolerancia. Las luchas por la tolerancia religiosa en primer lugar, de conciencia y de culto recorren el siglo XVII. Se habla de tolerancia donde debería hablarse de derecho y justicia. El espectro de lo tolerado va avanzando de otras formas de cristianismo al judaísmo y al ateísmo. Luego las religiones exóticas, cuando lo son, son toleradas, pero instaladas en el seno de la propia sociedad la tolerancia desaparece, tal el caso del islamismo en España durante largos siglos.

Para fijar ideas, recordemos que John Locke y Baruch Spinoza nacen el mismo año, 1632, y la condena de Galileo Galilei es de 1633. En la obra de ambos filósofos se encuentran los primeros planteos de tolerancia, entendida como virtud evangélica, entre creyentes de diversas confesiones: católicos y protestantes en Locke, se incluyen judíos en sus variadas formas religiosas en Spinoza. El tema en principio es planteado como teológico:

Así comienza la dedicatoria de la *Carta sobre la tolerancia* (Locke, 1689):

En vista de que os place indagar cuales son mis pensamientos acerca de la tolerancia mutua entre los Cristianos de diferentes profesiones religiosas, debo responderos con toda libertad que estimo que la tolerancia es el distintivo y la característica principal de la verdadera Iglesia.¹

Para Locke se trata entonces de extirpar la inmoralidad antes que de la destrucción de las sectas:

Apelo a la conciencia de quienes persiguen, atormentan, arruinan y matan a otros hombres, por pretextos de religión, para que digan si lo hacen o no por amistad y afecto hacia ellos, y sólo podré creer, entonces y no antes, que esos soberbios fanáticos lo hacen en verdad y por tales motivos, cuando los vea corregir del mismo modo a sus amigos y familiares que pequen manifestamente contra los preceptos evangélicos y los vea así mismo perseguir a hierro y fuego a los miembros de su propia comunión contaminados por enormes vicios que los exponen a su perdición eterna si no se enmiendan y cuando vea que expresan su amor y anhelo por la salvación de sus almas infligiéndoles toda suerte de crueldades y tormentos.²

Y el argumento es siempre la búsqueda de la conformidad con el Evangelio. Sólo la luz y la evidencia puede convertir a los hombres, por la fuerza bruta se logran cambios de actitudes externas, no en el fuero íntimo del sujeto.

En ese sentido para Locke, el fuerte debe tolerar 1) porque ese es el espíritu del Evangelio; 2) Porque por la fuerza no se cambia el corazón de los hombres: «nunca encontré en ninguno de los libros del Nuevo Testamento que la iglesia de Cristo debería perseguir a otros a fuego y espada para que abrazaran su fe y doctrina».³

1 Locke, John (1689) «A Letter concerning Toleration», reimpresso según la edición de Charles L. Sherman, en *Locke, Berkeley, Hume*, Chicago, Encyclopaedia Britannica, 1952, pp. 1-21, p. 1, desde aquí y en adelante las traducciones son propias a menos que se aclare lo contrario.

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*, p. 5.

Sin embargo,

«no han de ser tolerados en modo alguno aquellos que nieguen la existencia de un Dios». ¿Y esto por qué? Porque entorpecen la marcha del comercio, la seguridad de la propiedad y de la libre contratación: «Las promesas, los pactos y juramentos, que son los lazos que unen a la sociedad, no significan nada para el ateo».⁴ Como se dirá mucho más tarde, «Si dios ha muerto todo está permitido». Para Locke la fe en Dios garantiza los contratos. Tolerar sí, poner en riesgo la propiedad no.

El ateo representa el límite objetivo de su tolerancia.

En Spinoza, nos encontramos con un momento esencial de la idea de tolerancia: para él es fundamental el control del Estado sobre la Iglesia para asegurar un cierto grado de seguridad al individuo más allá de la ortodoxia teológica. Hay un lugar de la filosofía como inmanente. Ese lugar es asegurado por la separación (la independencia) del poder temporal y religioso. En ese sentido es seguidor de Jan de Witt. De hecho puede afirmarse sin exceso que la tolerancia garantizada por la independencia es el tema central del *Tratado teológico-político*. En su defensa de la tolerancia están presentes la reivindicación de la libertad de conciencia y de palabra, y hay una distinción central entre tolerancia teórica y práctica: una cosa es tolerar que el otro piense y crea lo que le plazca, otra es tolerar las prácticas —religiosas— que se siguen de esas creencias.

¿No sería mucho más útil reprimir la ira y el furor del vulgo, que dictar leyes inútiles, que no pueden ser violadas sino por quienes aman las virtudes y las artes, y que encerrar al Estado en límites tan angostos, que no pueda soportar [aquí tiene claramente el sentido que hoy damos a «tolerar»] a los hombres sinceros?⁵

Es un argumento práctico para la tolerancia: sería ‘útil’ y continúa:

¿Qué puede haber más pernicioso, que tener por enemigos y mandar a la muerte a hombres que no han cometido ningún crimen ni fechoría simplemente porque son de talante liberal; y que el cadalso, horror para los malos se convierta en el teatro más hermoso, donde se expone, ante el oprobio más bochornoso de la majestad, el mejor ejemplo de tolerancia y virtud?⁶

¿Quiénes serían esos tolerantes y virtuosos de los que nos habla Spinoza? Los ajusticiados, porque lo son por sus ideas, no por sus prácticas y teniendo esas ideas, toleran y no se lanzan «armas en mano» contra los que sustentan otras. Pero ¿será por tolerancia, por virtud, o será porque son los más débiles y nada ganarían con rebelarse, sino perder toda esperanza de ser, mínima y de alguna manera, tolerados? En todo caso el sentido sería de soportar ¿con paciencia? Cuando se soporta forzado ¿cuál es la alternativa de la paciencia?

4 Locke, J., o. cit., p. 18.

5 Spinoza, Baruch, *Tratado teológico-político*, Madrid, Alianza, 1986, pp. 416 y 417.

6 Ídem.

La traducción francesa de la Biblioteca de la Pléiade,⁷ dejando de lado lo que parece explícito traduce «des exemples magnifiques d'abnegation et d'héroïsme» en el lugar donde nuestro traductor español dice, repetimos, «el mejor ejemplo de tolerancia y virtud», la dificultad radica en que el término usado por Spinoza es el latín *tolerantia*.

Podríamos decir de este modo, que la tolerancia en Spinoza tiene el significado de «soportar pacientemente» y más aún, equivale a «capacidad de resistencia» y ha pasado de la tolerancia del fuerte hacia el débil (al que no puede aniquilar) a la tolerancia también del débil —de la víctima— respecto del fuerte del que no se puede deshacer.

Entonces se entendería el original latino: «summum tolerantiae, et virtutis exemplum cum insigni majestatis opprobrio ostentandum».⁸

Ha habido un cambio de eje: el que tolera para Spinoza es el oprimido, no el opresor. Como veremos esta conceptualización de la tolerancia se mantiene entre nosotros.

Vamos a pegar un enorme salto en el tiempo hacia la contemporaneidad; de hecho solo queríamos marcar que la tolerancia nace de la ruptura de la situación de cristiandad propia de la Edad Media y el origen del concepto en los fuertes que toleran a los débiles porque no logran deshacerse definitivamente de ellos. La inflexión interesante la da Spinoza: es el débil —la víctima— que soporta y resiste. Lo de comprender, vendrá mucho más tarde.

La tolerancia contemporánea

En el pensamiento de John Rawls, la concepción política de la justicia se asienta en la concepción (democrática) de la tolerancia.

Para John Rawls el límite de la tolerancia son las teorías razonables: no hay tolerancia para con los irrazonables.

No se trata de comprender a los irrazonables: va de suyo que no se puede. Pero no se trata tampoco de soportarlos.

7 Spinoza, B., *Oeuvres complètes*, París, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1967, p. 905. Falta en bibliografía final.

8 *Spinoza Opera*, Gebhardt, Carl, ed., Carl Winters Universitäts-Buchhandlung, Heidelberg, 1972, T. III pp. 245, 247 y 249.

Todas las personas razonables no abrazan la misma doctrina comprensiva (hablamos de «pluralismo razonable»); urge aplicar el principio de tolerancia en nuestro tiempo porque los diferentes están aquí y no solo en los bordes del Imperio [hablamos en términos de imperio, no Rawls, claro, en el sentido de Tony Negri] sino incrustados dentro de él).

El liberalismo político aplica el principio de tolerancia a la filosofía misma: «aplicar el principio de tolerancia a la filosofía misma es dejar que los propios ciudadanos diriman las cuestiones filosóficas, religiosas y morales de acuerdo con las doctrinas que ellos mismos libremente abracen».⁹

Las cargas del juicio revisten una importancia primordial para una idea democrática de la tolerancia. Hay fuentes de desacuerdo entre las personas razonables e irrazonables. Entre las irrazonables: el prejuicio y el sesgo, los intereses egoístas individuales y de grupo.

John Rawls destaca seis fuentes¹⁰ de desacuerdo que califica de razonables y las llama «cargas del juicio»:

- a) la evidencia (los datos) de que se dispone (empírica y científica) no es suficientemente clara;
- b) podemos estar en desacuerdo sobre el peso de los datos;
- c) nuestros conceptos son poco precisos: emerge un abanico de posibilidades y las personas razonables pueden diferir en sus juicios e interpretaciones;
- d) influye nuestra experiencia global y las experiencias globales de los ciudadanos son muy distintas;
- e) a menudo hay diferencias normativas entre los ciudadanos;
- f) cualquier sistema de instituciones sociales es limitado respecto de los valores que puede admitir (tiene un espacio social limitado), hay que elegir.

Finalmente afirma, como señalábamos más arriba, que con los irrazonables no se debe ser tolerante.

El numeral 3 de la 2.^a Conferencia de *Political Liberalism* se titula «Las doctrinas comprensivas razonables» y nos interesa porque es sobre esas doctrinas que se aplicará la tolerancia. Allí se afirma que «La consecuencia evidente de las cargas del juicio es que las personas razonables no abrazan todas la misma doctrina comprensiva».¹¹

En *Political Liberalism* la tolerancia deja de ser algo relacionado con las personas consideradas «de a uno» para volverse macro. En *The Law of Peoples* esto

9 Se citan las obras de Rawls por la edición original en inglés, la traducción es propia. Aquí, J.Rawls [1993] *Political Liberalism*, Nueva York, Columbia University Press, p. 154. Véase también p. 10.

10 *Ibidem*, Conf. 2 # 2.

11 *Ibidem*, p. 60.

se profundiza: hay teorías irrazonables incrustadas en cada sociedad y pueden ser toleradas, se reconoce la importancia de advertir «que las doctrinas irrazonables pueden ser activas y toleradas», pero esto depende de los principios de la Justicia y del tipo de acciones que estos permiten.¹²

Tolerancia y decencia

Rawls plantea básicamente la tolerancia para con los pueblos decentes, así como no hay tolerancia para con los Estados criminales o proscritos, que son agresivos y peligrosos. Hay intransigencia respecto de ellos y se afirma que esa intransigencia resulta del liberalismo y la decencia.

Luego el concepto de decencia no se define, ni lo precisa Rawls en ninguna parte. Si recurrimos al DRAE, encontramos que *decencia*, del latín, *decenia*, significa en primer lugar «Aseo, compostura y adorno correspondiente a cada persona o cosa». En segunda acepción, «Recato, honestidad, modestia» y en un tercer sentido, figurado, «Dignidad en los actos y en las palabras conforme al estado o calidad de las persona».

Por lo cual la decencia parece ser una mera cuestión de presentación social. Deberíamos entonces ser tolerantes con los bien presentados...

Si las manos hubiesen estado limpias, en el ejemplo de Vincent que replantea Garzón Valdez¹³ bien limpias y manicureadas, ¿hubiera cambiado algo? ¿Es la presentación de su hija lo que vuelve intolerante al protagonista? ¿Es la vestimenta característica de los musulmanes y los aromas exóticos de sus comidas lo que nos vuelve intolerantes respecto de las prácticas de lapidación de adúlteras?

Parece que la decencia no tiene nada que hacer aquí.

Toleramos lo que no nos gusta, lo que sufrimos, pero en justicia no podemos condenar. Lo interesante es la distinción: ¿los toleramos porque no tenemos más remedio que sufrirlos? ¿O porque en justicia debemos sufrirlos? Cuando algo es justo, de un modo definido, claro y distinto, no podemos hablar de tolerancia.

O sí, diré, «Sé que es justo, me desagrade profundamente pero lo tolero»: porque no tengo más remedio, pero si no tengo más remedio, no es que lo tolero, de un modo activo, soy pasivamente sujeto de su estar ahí, de su acontecer y *no puedo actuar de otra manera, en justicia*. Lo soporto, en el sentido de que ni me revelo ni me desplomo.

Cuando Martín Lutero afirma: «No es seguro ni prudente hacer absolutamente nada contra la propia conciencia. Estoy aquí y no puedo estar en otra parte», («Hier stehe ich, und ich kann nicht anders»). ¿Está tolerando algo? La tolerancia religiosa arranca de un gesto máximo que parece de intolerancia, y lo es: es un reclamo de Justicia y una absoluta intolerancia.

12 Rawls, J., o. cit., 2001, p. 178.

13 Garzón Valdés, E., «“No pongas tus sucias manos sobre Mozart”: Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia», en *Derecho, ética y política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993, pp. 401-415.

El problema en definitiva es definicional: el problema de los alcances y los límites de la tolerancia.

¿Qué es tolerar?

Significa en primer lugar abstenerse de imponer sanciones para obligar a un cambio de costumbres. Significa también reconocer a los diferentes como miembros iguales de la sociedad. Iguales en qué sentido, porque es claro que no son idénticos, desiguales y diferentes, iguales en dignidad, como sujetos de derecho, con derechos y deberes iguales, incluido el de civilidad.

Un ejemplo interesante que muestra cómo ejercemos nuestra tolerancia, lo plantea el tema de la generación ni-ni. La pregunta sería hasta dónde y hasta cuándo debemos soportar y comprender a aquellos que se niegan a participar del entramado social, del esfuerzo colectivo y la postergación del disfrute, que hace posible la cultura, sin por otra parte comprometerse tampoco en el diseño de una alternativa social y cultural. No estamos hablando de los excluidos, que son un subproducto primario de las formas actuales de explotación, estamos hablando del rechazo y el juego de tolerancia-intolerancia, a veces con una sonrisa, que implica un gesto de conmiseración burlona (entre la solidaridad y el desprecio) hacia los padres, frente a la emergencia de este fenómeno en nuestro entorno.

En el esquema social vigente, no se exige a los ciudadanos participar de la cooperación social para ser ciudadanos: los ricos y los hijos de los ricos —un yerno de rico, como le gustaba decir tan despectivamente a Carlos Vaz Ferreira— pueden vivir en nuestra sociedad sin trabajar, sin estudiar y sin esforzarse de ninguna manera.

El hecho de ser rico —de ser un yerno de rico— ¿justifica mejor que la negación pura y simple (la voluntad de negación o dicho más suavemente la preferencia), el ocio indefinido?

Se deja a un lado la compleja cuestión de si la situación de negación y rechazo de nuestros valores productivistas son buenas en sí mismas —muestran la sociedad del futuro— o representan callejones sin salida hacia los cuales un gran número de jóvenes son empujados por el sistema productivo y reproductivo de la sociedad de mercado en la etapa actual de su desarrollo.

Los *ni-nis*, esa generación de jóvenes que se define por la negación, que ni trabajan ni estudian, los llamados IIEEE de las sociedades angloparlantes (*not in education, not in employment, not in training*) muestran, como emergente social, una patología de nuestras sociedades que no son de ninguna manera sociedades bien ordenadas en el sentido de Rawls, ni siquiera verdaderamente democráticas en el sentido de ser de todos y para todos.

Las instituciones de la estructura básica tienen efectos sociales profundos y a largo plazo y modelan de forma fundamental el carácter y los propósitos de los ciudadanos, los tipos de personas que son y que aspiran a ser.¹⁴

14 Garzón Valdés, E., o. cit., p. 68.

La presencia entre nosotros de los ni-nis, abrumadoramente inquietante, muestra la falla social, en relación con satisfacer las preferencias autónomas de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes, muchos adolescentes que aún no acceden a la ciudadanía plena. Finalmente ilumina el camino hacia una sociedad futura donde el trabajo (y el estudio y también el ocio creativo) sea una verdadera forma de realización personal y social, y no simplemente la única manera de sobrevivir.

Debemos tal vez preguntarnos por qué nos inquieta el ocio de quienes, si ingresaran al sistema productivo, lo harían muy probablemente bajo alguna forma de explotación alienante, si toleramos tan bien el ocio de los ricos.

Por qué no quiero decir ser tolerante

En primer lugar porque el concepto se ha extendido tanto, se ha vuelto tan laxo, que se parece a la falta de compromiso. Si todo se tolera, el abanico entre el bien y el mal nos lleva a la confusión de sentidos.

Las patologías sociales o los comportamientos desviantes que no se condenan por parte del derecho positivo, son tolerados o más bien, «todo lo que la ley no condena está permitido».¹⁵ Pero si está permitido no está supeditado a la tolerancia: es, de derecho.

Luego resta el fuero íntimo del sujeto en el transcurrir de su vida privada más o menos intrascendente, digamos, cosas del tipo de «no tolero que te quedes en pijamas luego del mediodía», ¿solo refieren a cuestiones nimias, que no tendría sentido que la ley regulara? En definitiva, cuestiones de gusto y paladar «no tolero el ajo en la salsa».

Tolerar a alguien —a alguna conducta de alguien, porque ya aprendimos que no podemos ni tolerar ni no tolerar lo que ocurre en el fuero íntimo del sujeto, entre otras cosas porque no tenemos ninguna certeza acerca de conocer eso que, de algún modo afirmamos que ocurre, aunque no se manifieste en conductas en el mundo— es una forma de no respetarlo. Como señala Manuel Cruz, el polo opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad.

Tolerar al diferente implica ponerme por encima, desde una supuesta rectitud o corrección; implica un desprecio hacia el otro. No te comprendo, no estás en tu derecho haciendo lo que haces, eres «casi» insoportable, en ese «casi» se resume mi tolerancia, te dejo yo —el poderoso— vivir en los márgenes. Te permito algo que definitivamente no es lícito, pero te lo permito, sin aprobarlo: lo tolero.

¿Y si no es ‘casi’ soportable? ¿Si me resulta definitivamente insoportable? Está el límite de la ley. Entonces te lo permito. Soporto y sigo viviendo, no me desparramo en el mundo, prosigo. Pero no tolero. Obedezco a la ley «que yo mismo me he dado» y en ese sentido soy libre. Pero, ¿quién se atreverá a decirme que tolero?

15 Expresión castellana y positiva, usual, del principio de derecho romano *Nulla pena sine lege* (no hay pena sin ley).

Y si yo tolero, todo bien, pero ¿puede alguien exigirme que tolere? En dos niveles, ¿puede alguien exigirme que soporte, más allá de lo que manda la ley? Si lo manda la ley actuaré no por tolerancia sino por respeto a la ley... Luego, ¿puede alguien exigirme que comprenda? Eso no puede exigirlo ni siquiera la ley...

Pensemos un momento en el horrible caso que se debate entre los uruguayos en relación con el juicio y castigo de los responsables de delitos de lesa humanidad durante los largos años de la pasada dictadura.

Si tolerar es renunciar a la defensa de la verdad y el bien, de lo justo y correcto, yo no quiero ser tolerante, ejercer esa «pequeña virtud» que hace a los hombres pequeños. Y no hablo de las cosas pequeñas como los sucios dedos sobre la Sinfonía Júpiter.

No quiero tampoco decir que debemos salir a ametrallar a los torturadores que andan sueltos —no me gustan los escraches y no quiero decir que deberían en todo caso hacerse «arma en mano». Pero no por tolerancia, por respeto de la ley, que es otra cosa: yo no los tolero, la ley me manda soportar, pero ese soportar con los dientes apretados, no es un comprender y ninguna ley puede mandar comprender.

En el balance de justicia y tolerancia no se pueden hacer transacciones. Hablar de tolerancia cuando no hay justicia es una falacia. La tolerancia se desenvuelve en dos planos: tolero de hecho en el mundo porque acepto la ley y a ella me sujeto, pero en el fondo íntimo de mi conciencia no tolero y espero el momento en que la ley esté en armonía con mi conciencia porque sostengo —no tolero, afirmo— el ideal de la democracia.

Quiero cerrar esta reflexión en redondo, con la frase de Goethe que usé de acápite y que creo ahora queda claro por qué: «el derecho no debe ser tolerado, debe ser reconocido. Quien tolera insulta».

El insulto radica en la confusión entre tolerancia y justicia.

La tolerancia es el oro que falta en la moneda, es el coeficiente, que por seguridad introduzco en los cálculos para establecer los márgenes de falla. Se relaciona directamente con la falla. La falla social.

Creo que está claro a quienes insultan los que dicen tolerar —y lo que es más grave nos reclaman que toleremos—, pero por las dudas lo ponemos: a los muertos, a los torturados, a los desaparecidos, a todos los perseguidos por causa de la justicia y también a sus familias, claro está, pero profundamente a todos los ciudadanos con sentido del honor y la justicia.

En un segundo plano insultan también a todos los sospechados de cómplices, que tienen derecho a un juicio justo y tal vez, por que no, algunos a ser exculpados.

Bibliografía

- Alonso, Luis, «El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa», en *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos, 1998.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Madrid, Gredos, 1985.
- Berlin, Isaiah, «Dos conceptos de libertad», en Berlin, Isaiah, *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1988.
- Bertolini, Marisa, «La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La educación filosófica como dispositivo propio y apropiado», *Revista Contextos*, n.º 2 segunda época, Montevideo, 2005.
- Bobbio, Norberto y Bovero, Michelangelo, *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*, México DF, Fondo de Cultura Económica, s/d.
- Bolívar, Antonio, «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Revista electrónica de investigación educativa*, vol.4, n.º 1, 2002. Disponible en <<http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Bolivar.pdf>>. (Consultado 9/4/2011).
- Cerletti, Alejandro, *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- Charlot, Bernard, «Aportes para la reflexión. El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable», Conferencia en IPES-Montevideo. Disponible en <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf>. (Consultado 9/4/2011).
- *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2008.
- Cruz, Manuel (comp.), *Tolerancia o barbarie*, Barcelona, Gedisa, 2009 [1998].
- Estlund, David, «The insularity of the Reasonable: Why Political liberalism must admit the truth», *Ethics*, 108, enero 1998, pp. 252-275.
- Fernández, Ana María (comp.), *Instituciones estalladas*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, Morata, 2006.
- Freitas, Paribanú; Liberman, Beatriz, et al., «Notas, tránsitos y legados en torno a la convivencia en los centros educativos», *Revista Educarnos*, año 1, 3, setiembre 2008.
- Frigerio, Graciela (comp.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*, Buenos Aires, Novedades, 2003.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1991.
- Galeotti, A. Elisabetta, «Tolerancia y justicia social», en Affichard, Joelle y de Foucauld, Jean-Baptiste (dir.), *Pluralismo y equidad. La justicia social en las democracias*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1997a.
- «Contemporary Pluralism and Toleration», *Ratio Juris*, vol. 10, n.º 2, 1997b, pp. 223-235.
- García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1986.
- Gargarella, Roberto, *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona, Paidós, 1999.

- Garzón Valdés, Ernesto, «No pongas tus sucias manos sobre Mozart». Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia», en *Derecho ética y política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993, pp. 401-415.
- *Instituciones suicidas. Estudios de ética y política*, México DF, Paidós, 2000.
- Garzón Valdés, «El sentido actual de la tolerancia», *Claves de la razón práctica*, n.º 147, 2004, pp. 10-19.
- Kant, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Kymlicka, Will, *Filosofía política contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1995.
- Locke, John, *A Letter concerning Toleration*, reimpresso según la edición de Charles L. Sherman, en *Locke, Berkeley, Hume*, Chicago, Encyclopaedia Britannica, 1952 [1689], pp. 1-21, tr. cast. *Carta sobre la tolerancia*, Madrid, Mestas, 2001.
- MacIntyre, Alasdair, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
- Mejía, Andrés, «Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia y con más filosofía», *Revista de Estudios Sociales*, n.º 20, junio 2005.
- Mignini, Filippo, *Spinoza. ¿Más allá de la idea de tolerancia?*, Córdoba, Argentina, Editorial Brujas, 2009.
- Murphy, Andrew, «Rawls and a shrinking liberty of conscience», *Review of Politics*, vol. 60, issue 2, primavera de 1998.
- Nino, Carlos S., *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, Barcelona, Ariel, 1989.
- Nussbaum, Marta, *Justicia poética*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.
- *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid, A. Machado Libros, 2005.
- *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Madrid, Paidós, 2008.
- O'Neill, Onora, «Political liberalism and Public Reason: a critical notice of John Rawls, Political Liberalism», *The Philosophical Review*, vol. 106, n.º 3, julio de 1997.
- Ortí, Arturo, «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirecta y la discusión de grupo», en García Ferrando, Manuel, Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1986.
- Orwell, George, 1984, Barcelona, Destino, 2000.
- Pereda, Carlos, «Carlos Thiebaut, *De la tolerancia*». *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, vol. 33, n.º 99, diciembre de 2001, pp. 113-117.
- Pereyra, Gustavo, *Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia*, Montevideo, Proteus, 2010.
- Pieri, Georges, «Droit et tolérance: Histoire d'une inversion», en Lenoir, Claude-Jean (ed.), *La tolérance ou la liberté? Les leçons de Voltaire et Condorcet*, Bruselas, Complexe, 1997, pp. 85-92.
- Platón, *República*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Platts, Mark, «Tolerancia y pluralismo cultural. Detrás de la tolerancia», *Isonomía*, n.º 19, octubre de 2003, pp. 6-17.
- Rawls, John, *Collected Papers* (S. Freeman ed.) Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1999.
- *El derecho de gentes y Una revisión de la razón pública*, Barcelona, Paidós, 2001, (*The Law of Peoples*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, [1999]).

- Rawls, John, *Liberalismo político*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1995, (*Political Liberalism*, Nueva York, Columbia University Press, [1993]).
- *Teoría de la justicia*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 2.^a ed., 1995, (*A Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts, Balknap-Harvard University Press, [1971]).
- Rorty, Richard, *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Scribano, Adrián O., *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo, 2008.
- Sharp, Ann y Splitter, Laurence, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- Spinoza, Baruch, *Tratado Teológico-político*, Madrid, Alianza, 1986 [1670].
- *Spinoza Opera*, Gebhardt, Carl, ed., Carl Winters Universitäts-Buchhandlung, Heidelberg, 1972, 4 v.
- Tan, Kok-Chor, «Liberal Toleration in Rawls's *Law of Peoples*», *Ethics*, vol. 108, Issue 2, enero de 1998, pp. 276-295.
- Tavares-dos-Santos, Jose Vicent, *Los conflictos sociales en el espacio de la escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia*, 2009. Disponible en: <<http://ebookbrowse.com/conflictos-sociales-y-escuela-jose-vicente-tavares-dos-santos-pdf-d77543022,2009>>. (Consultado 9/4/2011).
- Thiebaut, Carlos, *Cabe Aristóteles*, Madrid, Visor, 1988.
- , «Sujeto complejo, identidad narrativa, modernidad al sur», en Castilla del Pino, Carlos, (comp.), *Teoría del personaje*, Madrid, Alianza, 1989, pp. 121-144.
- , *Historia del Nombrar. Dos episodios de la subjetividad moderna*, Visor, Madrid, 1990.
- , *Vindicación del ciudadano*, Barcelona, Paidós, 1998.
- *De la tolerancia*, Madrid, Visor, 1999.
- Valles, Miguel, «Técnicas de conversación, narración (III): Los grupos de discusión y otras técnicas afines» en *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.
- Webber, Ruth, Bessant, Judith y Watts, Rob, «Violent acts: why do they do it?», *Australian Social Work*, vol. 63, n.º 3, setiembre de 2003.
- Wieviorka, Michel, «La violencia, su papel en la destrucción y constitución del sujeto», *Relaciones*, n.º 276, abril de 2007.

Lía Berisso es ingeniera electromecánica (orientación electrónica) por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciada en filosofía por la Universidad de la República (Udelar) y doctoranda en Filosofía en la UBA.

Es docente e investigadora de la Udelar desde 1993 en diversas disciplinas filosóficas, entre las que destacan Introducción a la Epistemología y Filosofía Uruguaya y Latinoamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y —actualmente— Algunos aspectos de Filosofía Política vinculados al Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales, ambas de la Udelar.

Integra el Consejo de Redacción de *Ariel*, revista de la Red Filosófica del Uruguay, donde publica asiduamente.

Entre sus libros más recientes se destacan *Libertad. Cuatro ensayos de Filosofía Política* (Montevideo, 1997), premiado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) e *Introducción a la Renta Básica Universal* (Universidad de la República, Montevideo, 2011), del que es compiladora y que integra, al igual que el presente volumen, la Colección Biblioteca Plural de la csic.

ISBN: 978-9974-0-1206-6



9 789974 012066