

La justicia y el concepto de justicia

Universidad Pedagógica

Prof. Dr. Carlos Garay – noviembre de 2014

La historia conceptual clarifica la diferencia que impera entre la conceptualidad antigua y la actual.
Koselleck, R. "Historia conceptual e Historia social",
en *Futuro Pasado: para una semántica de los tiempos históricos*,
Paidós, Barcelona, 1993, pp. 105-126.

*"No pude encontrar una palabra que exprese lo que quiero decir
y no me remita al pasado" (Alejandra Birgin)*

Espero no decepcionarlos y no arrepentirme de haber escrito estas notas acerca de la justicia y lo justo para este seminario.

Hay varias teorías psicológicas sobre los conceptos. Una de ellas sostiene que los conceptos son una especie de resumen comprimido de instancias categoriales. Barsalou la llama "teoría de la simulación situada" (Barsalou *et al.* 2002). Pongamos un ejemplo: un padre mira sonreír a su pequeño hijo. Puede verlo, tocarlo, oírlo, olerlo. Puede mecerlo, sentir alegría y ternura. Según las teorías tradicionales, el conocimiento de tales experiencias no consiste en los estados sensoriales, motores y afectivos correspondientes a la experiencia original, sino en una redescipción de los mismos en términos simbólicos amodales, ya sean listas de características, redes proposicionales, o vectores estadísticos. Dicho en palabras simples, el conocimiento de la experiencia del padre, lo que el padre sabe que le ocurrió, estaría compuesto por un conjunto estructurado de proposiciones del tipo "veo sonreír a mi hijo", "siento ternura", "lo abrazo", y así. Las determinaciones sensoriales, motoras y afectivas han desaparecido como consecuencia de la conceptualización, es decir, de la redescipción de la experiencia originaria. En cambio, desde la simulación situada esto no es así. El concepto es altamente dependiente de las modalidades sensoriales que le dieron origen.

Esta teoría de los conceptos está en concordancia con lo que sabemos acerca de la fisiología nerviosa. Pero también la pongo en línea con la interpretación de Koselleck sobre la *Bildung* como forma de vida, en la que "el cuerpo, el corazón, la mente, todos los sentidos y el espíritu mantenían una relación de conflicto" (p. 61).

El concepto de justicia no difiere de otros conceptos. Está fuertemente anclado en representaciones sensoriales, motoras y afectivas. Y éstas, a su vez, provienen tanto de la evolución de la especie humana, como de las experiencias personales. Aprendimos algo acerca de la justicia a través de múltiples experiencias personales, especialmente en contextos de interacción interpersonal. Pero también, y no es menor, a través de experiencias físicas, como por ejemplo, la idea mecánica de lo justo como aquello que encaja bien, que se ajusta, que se adapta. Algo similar ocurre con la idea de lo injusto como desequilibrado, desbalanceado, desigual. El término griego que suele traducirse como "justicia", *dike*, se refiere a vivir de acuerdo con la naturaleza o de la manera en la que el grupo suele vivir. Es una forma de ajuste a las costumbres.

En lo que sigue, quisiera subrayar algunos aspectos de “lo que nos suena en la cabeza” en relación con el concepto de justicia que, en mi opinión, no fueron suficientemente visibles durante las discusiones que tuvieron lugar en este seminario pero que me parecen conducentes, no a solucionar el problema de la justicia (si es que existe algo que pueda recibir ese nombre), sino a utilizarlo con el fin de ponernos en movimiento. El concepto de justicia está, pues, más ligado a las experiencias sensoriales, motoras y afectivas que a sus representaciones lingüísticas y conceptuales de un estilo más tradicional.

El ajedrez y la Playstation

El ajedrez es un juego milenario de características muy intelectuales, que involucra memoria, cálculo, predicción, templanza de ánimo. Puede aprenderse y enseñarse con recursos modestos. La Play, por su lado, tiene una imagen banal asociada al consumismo. Sin embargo, no son incompatibles. Con la Play también se puede jugar al ajedrez. No es lo mismo, claro. Habrá algún nostálgico del tablero, las fichas de ebanistería y el contacto interpersonal. Habrá otros que destacarán los asistentes virtuales, los métodos de enseñanza progresivos y la posibilidad de jugar con personas de todo el mundo. Pero, como se dijo en algún momento, no se puede volver al pasado, no importa cuánta nostalgia nos invada.

Percibimos en el pasado ciertos rasgos de la justicia que nos gustaría rescatar sin tener que reproducir las condiciones que lo hicieron posible. Creo que a muchos de nosotros nos gustaría saber cómo despertar el interés por el conocimiento sin imposiciones autoritarias. También creo que nos gustaría formar jóvenes que expresen y desarrollen su creatividad, su capacidad de innovar, sin convertirlos en rebeldes arbitrarios. Y también quisiéramos que todo esto esté al alcance de cualquiera. No hay nada que nos impida hacerlo. Se trata del ejercicio de la autoridad para la reivindicación de un conjunto de derechos interrelacionados.

Hay varias relaciones importantes entre la asignación de recursos y la educación. La más obvia es que cualquier sistema educativo necesita recursos materiales y humanos para realizarse. Pero me interesa subrayar otra: cuando hablamos de “asignación de recursos” pensamos en asignaciones presupuestarias, sin embargo constituiría un avance enorme poder alejarnos, momentáneamente, de la cuestión económica entendida como “cantidad de dinero”, “inversión”, “sector público o privado”, “porcentaje de PBI destinado a educación”, “propiedad” y otras nociones mercantiles por el estilo, para pensar los recursos de una manera mucho más básica, a ras de tierra, callejera, “económica” en un sentido mucho más primitivo (*oikos* = casa, *nomos* = norma). En este sentido, la riqueza material no está relacionada con los niveles de vida. Esto no significa, de ninguna manera, que las asignaciones presupuestarias no sean relevantes. Sólo quiero decir que, en lo que respecta a la educación, se trata de un asunto posterior. Aún podemos enseñar ajedrez con un tablero de cartón y unas piezas de plástico.

Un ejemplo ruskiniano y el viaje a las estrellas

En la casa, una madre con su hijo pequeño sólo disponen de un trozo de pan para comer. La madre tiene que irse a trabajar. ¿Qué hará? ¿Se comerá ella el pan haciendo uso de su poder? ¿Lo compartirá? ¿O dejará el pan para su hijo y ella irá a trabajar con hambre? Aunque ciertamente habrá excepciones y circunstancias diferentes, John Ruskin sostiene que la madre dejará el pan para su hijo. La idea surge de imaginar qué haríamos nosotros, adultos, en su lugar, y de cómo nos sentiríamos si nosotros fuéramos ese hijo y nuestra madre nos dejara con hambre. Otra opción, como calcular el peso de ambos, medir el gasto de calorías y consecuentemente dividir el pan en partes proporcionales, resulta ridícula. Sólo el señor Spock

del planeta Vulcano haría una cosa así. La madre percibe su acción como moralmente buena y al reparto como justo. La igualdad de derechos, en un sentido jurídico, pasa a un segundo plano. No tiene sentido, en este caso, discutir a quién pertenece el pan. Es tan poco apropiado como preguntarse si se trata de pan negro o blanco.

Sostengo una noción de racionalidad blanda, acotada, incorporada y dependiente del contexto. No dispongo de espacio para explicar adecuadamente todo esto, pero baste decir que la razón lógico matemática constituye sólo una parte de la racionalidad. No somos buenos razonadores, en este sentido, y mucho menos buenos “razonadores prácticos”. Estamos constantemente atravesados por emociones y motivaciones en las que el pensamiento lógico y matemático sólo aparece *a posteriori*. Somos seres limitados por nuestra historia personal y nadie dispone de principios universales. En nuestras decisiones intervienen procesos orgánicos no conscientes anclados a un entorno físico, cultural y social.

En ese contexto me resulta difícil dar cuenta de una noción de justicia que satisfaga requerimientos y restricciones intelectuales y lógicas. Me resulta difícil no porque el problema sea demasiado intrincado, sino porque considero que las soluciones filosóficas básicas sobre las que se pretende construir el concepto de justicia deben ser reemplazadas por cuestiones de una índole muy diferente. Las concepciones de justicia que buscan principios generales y universales me parecen siempre obra del señor Spock.

Puedo imaginarme fácilmente lo que siente la madre del ejemplo de Ruskin. Pero me resulta mucho más difícil imaginarme qué siente un torturador. Y esto es porque hay que imaginarse que no siente, que puede dañar a otros sin sentir compasión ni remordimientos.

La compasión, el remordimiento, el sentimiento de culpabilidad, el sentimiento de responsabilidad, la envidia, los celos, el deseo de venganza, de revancha, la indignación justa e injusta, la ira, el miedo y el sufrimiento son inseparables del sentimiento de justicia. Cuando nos ponemos filosóficos, sólo parece que nuestra misión consiste en reprimir, encauzar, ordenar, disciplinar esos sentimientos. En el peor de los casos, podemos tratar de ocultarlos vergonzosamente, como si no fueran parte nuestra, humana. Como si el conflicto entre personas y comunidades proviniera de estos sentimientos, que, desatados, conducirían al caos, y la solución proviniera solamente de un intelecto frío y controlador y autoritario, individual o colectivo. La cosa es a la inversa: el intelecto frío puede justificar el horror.

Afortunadamente, los conflictos bélicos, las dictaduras, el sometimiento y la humillación de muchas personas por razones de género, condición social y otras, nos enseñaron que debemos huir de las formas violentas (físicas y verbales) de ordenamiento social. Los que sabemos de esto estamos fuertemente comprometidos a no reeditar nada similar. Por supuesto, sé que en el mundo hay mucha gente que trabaja exitosamente para sostener conflictos bélicos y dictaduras. Pero me estoy refiriendo a los que estamos acá, en el seminario de la Unipe.

Probablemente, nuestras dificultades para innovar en educación, y en otras ciencias sociales, proviene de la creencia de que la solución tiene que ser conceptual, intelectual, racional, lógica, “científica”, y del miedo legítimo que tenemos de repetir historias pasadas.

Creo que debemos incluir los procesos y estados biológicos y emocionales, por irracionales que parezcan, en la discusión sobre un asunto tan importante como la justicia, especialmente, la justicia educativa.

El aprendizaje de lo justo

Si le mostramos un hipopótamo a alguien y nos dice que ve un canario, podemos inferir razonablemente que algo anda mal en él. La identificación de un acto como justo o injusto no difiere tan radicalmente de la identificación de un hipopótamo como tal. Al que no identifica correctamente al hipopótamo lo internamos. Al que no identifica un acto justo, también.

El sentido de justicia, es decir, la capacidad de percibir una acción individual o colectiva como justa, se desarrolla paulatinamente en los individuos y en las comunidades. Se aprende a apreciar la justicia tanto como se aprende a ver, a oler o a degustar objetos “físicos” tales como hipopótamos. Y éste no es un asunto menor. Se aprende y se enseña a ser justos. Los injustos, son educables.

En nuestro interior, la responsabilidad, la culpa, la justicia y la libertad son sentimientos. El jugador que va a patear un penal se siente responsable de la derrota o la victoria de su equipo. Siente culpa por haber fallado. Siente la injusticia de un error del árbitro. El sentimiento de libertad aumenta cuando las cosas le salen bien y disminuye cuando le son adversas. Pero, claramente, la percepción subjetiva de culpabilidad, por ejemplo, no es relevante cuando se trata de atribuir culpabilidad jurídica. Sin embargo, ¿qué otro origen puede tener la culpabilidad jurídica que el juego entre los sentimientos de justicia, culpabilidad, responsabilidad y libertad que se han formado en su interior los autores de dogmática penal? Lo mismo ocurre con algunos autores cuyos textos compartimos. Por esto es necesario comprenderlos en sus contextos y con la ayuda de la psicociogénesis de sus ideas. No estoy pensando en para qué atribuimos responsabilidad o culpa. Estoy diciendo en qué consisten. La finalidad hay que buscarla en la psicociología evolucionista.

Los sentimientos de culpa y de responsabilidad cumplen funciones reguladoras del comportamiento individual, con consecuencias en las relaciones comunitarias. Básicamente en la obtención y el reparto de la comida, la protección frente a amenazas externas y la búsqueda de oportunidades reproductivas. Así, no nos cuesta admitir que existen animales, entre ellos los animales humanos, que también tienen sentimientos de justicia, de responsabilidad y de culpa. Un chimpancé, obligado a hacerse cargo de evitar una descarga eléctrica que lo afecta a él y, además, a otro chimpancé, desarrolla una úlcera gástrica perforada, mientras que el otro que también recibe las mismas descargas pero sabe que no tiene ninguna responsabilidad de evitar la descarga, no desarrolla ninguna úlcera. Me parece difícil negar que el chimpancé tiene cierto sentimiento de responsabilidad. Creo que nos dirigimos hacia la integración del derecho animal y humano, la conciencia ecológica y la conciencia social

También hay otros sentimientos y cualidades de carácter que considero necesario poner a jugar en la discusión sobre la justicia. La benevolencia, la dulzura, la tolerancia, la paciencia, la indulgencia, la generosidad, el decoro, la modestia y similares casi no aparecen en los discursos en los que predomina la autoridad, la obediencia, el poder, la legitimidad y la igualdad. Inconscientemente, todos estos conceptos están relacionados. Pero percibo cierto temor a concretar el vínculo. Creo que es un temor no consciente, pero eficaz. En el ejemplo de Ruskin, la madre no necesita hacer consideraciones sobre el poder, la legitimidad o la igualdad.

Y si creemos que el concepto de justicia cobra su máxima relevancia en casos de conflicto o litigio, con más razón debemos incluir los sentimientos y las cualidades de carácter. Esto ocurre en la actualidad cuando se habla de “justicia restaurativa” frente a “justicia criminal”, que promueve la lucha contra la injusticia y la estigmatización (véase, por ejemplo, Von Hirsch et al. 2003). “Como tratamiento (para el crimen), aún existen sólo dos medidas tradicionales, utilizadas en diversas dosis para toda clase de crímenes y para toda clase de personas, la cárcel

o la multa” (Prefacio a Lombroso, C., (1911) *Crime: Its causes and remedies*, 1911, p.12). La concepción restaurativa de la justicia advierte que la cárcel o la multa no son suficientes y, en muchos casos, es completamente inadecuada, en particular, porque aísla a las víctimas de los victimarios. Escuchamos hablar de la paciencia del juez, de la expresión de los sentimientos, de los motivos, de las circunstancias del hecho, del remordimiento, del arrepentimiento, del perdón, en fin, de cuestiones muy terrenales y concretas de la vida cotidiana de los litigantes. Este tipo de aproximaciones me parece mucho más valioso que cualquier otro adoctrinamiento sobre el deber y los derechos. Y me parece mucho más aplicable en contextos educativos.

Existen actualmente diversas concepciones de justicia vigentes en diversos lugares del mundo, todas ellas contingentes en el sentido de que todas están sujetas a permanentes cambios. Pero como los cambios conceptuales no son caprichosos ni azarosos, sino que responden a restricciones contextuales, considero pertinente proponer cambios estrechamente ligados a las circunstancias históricas y sociales, y a los contextos de aplicación en ámbitos concretos.

Darnton (2002) decía que “Un poeta o un filósofo pueden llevar el lenguaje hasta sus límites, pero en cierto punto se tropieza con la última frontera del significado. Después de esto se encuentra la locura, que fue el destino de Holderlin y Nietzsche. Pero en este terreno los grandes hombres pueden explorar y modificar las fronteras del significado”. Algo así es lo que propongo respecto del concepto de justicia. No volvemos locos, pero sí explorar y modificar las fronteras de lo que la justicia significa para cada uno de nosotros.

En la edición de 1868 de *The King of the Golden River*, Ruskin añadió un prefacio en el que valoraba el poder de los cuentos tradicionales por su poder de “fortificar a los niños contra el frío egoísmo glacial de la ciencia egoísta” (Zipes, 2002: 432). Ruskin se daba cuenta de que, en su época, se hacía demasiado énfasis en la transmisión del conocimiento de “hechos”. En la actualidad ocurre algo similar. Siguen siendo más importantes las clases de Física o de Biología que las de Artes. Creo que podríamos embarcarnos en disminuir la injusticia, el desbalance, el desajuste, la incompletitud implícitas en el abandono de la enseñanza de los sentimientos, las emociones y, en general, de la corporalidad no médica, es decir, no en relación a la dupla salud enfermedad, sino la corporalidad social y comunicativa que nos permite entendernos y relacionarnos.

Como afirmaba Braithwaite (2003, p. 6) “el Adam Smith explicativo de *La riqueza de las naciones* está conectado con el Smith normativo de la *Teoría de los sentimientos morales*. Los economistas contemporáneos leen el primero, pero no el otro; los filósofos al revés, dando como resultado el empobrecimiento mutuo de ambas disciplinas”. Comparto la cita porque a veces confundimos la asignación de recursos, la distribución de bienes, con recursos y bienes materiales, como si sólo fuera eso lo que, cotidianamente, ofrecemos a nuestros hijos. Los afectos, especialmente los afectos sociales, se pueden brindar mucho más fácilmente que las netbooks, rodeadas de un ambiente de desconfianza. A lo mejor nos dan una netbook para controlarnos más, o porque quieren comprar votos adolescentes, o porque hay un negociado con las distribuidoras o los fabricantes.

Los actos de justicia surgen con más comodidad cuando vienen motivados por comprensión emocional de la injusticia. Todos nos hemos sentido, justa o injustamente (¿quién puede dudar de que, a veces, tenemos sentimientos equivocados?), víctimas de alguna injusticia, aunque más no sea porque se nos coló alguien en la cola del supermercado.

Y hablando de colas de supermercado, voy a finalizar este breve engendro con el relato de un reciente experimento.

Redish y Steiner (2014) diseñaron una experiencia que llamaron “Restaurant Row” (fila del restaurante). Preguntaron a unas ratas cuánto tiempo estaban dispuestas a esperar para conseguir ciertos alimentos. Ciertamente, esperaban más por unos que por otros. Se obtuvo así una lista de preferencias. Utilizando esa lista, pudieron hacerles buenas y malas ofertas. Curiosamente, si dejaban pasar una buena oportunidad, las ratas demostraban arrepentimiento a través de la activación de la corteza orbitofrontal, la misma región que se activa en nosotros cuando nos arrepentimos de algo. Los humanos con daño orbitofrontal no son capaces de sentir arrepentimiento. Los investigadores concluyeron que las ratas eran capaces de reconocer contrafactualmente la oportunidad perdida. Es lo mismo que nos pasa cuando compramos un par de zapatos, salimos del negocio y encontramos que en la otra cuadra estaban más baratos. La corteza orbitofrontal de la rata representaba lo que la rata debería haber hecho, no una recompensa perdida.

Uno se siente engañado cuando el valor recibido es menor que el esperado. En cambio, se arrepiente cuando advierte que podría haber hecho otra cosa mejor. “No te arrepientes de lo que no recibiste, te arrepientes de lo que no hiciste”, dijo Redish.

Bibliografía aproximada

BARSALOU, L. & NIEDENTHAL, P., BARBEY, A. & RUPPERT, J. (2002) Social Embodiment, en B.H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 43). San Diego, CA: Academic Press

BRAITHWAITE, J. (2003) Principles of Restorative Justice, en Von Hirsch, A. Roberts, J. & Bottoms, A. (eds.) *Restorative Justice and Criminal Justice. Competing or Reconcilable Paradigms?* Hart Publishing. Oxford and Portland.

DARNTON, R. (2002 / 1984). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. FCE.

STEINER, A. & REDISH, A. (2014). Behavioral and neurophysiological correlates of regret in rat decision-making on a neuroeconomic task. *Nature Neuroscience* (2014) doi:10.1038/nn.3740

ZIPES, Jack (ed.) (2002). *The Oxford Companion to Fairy Tales. The Western Fairy Tales Tradition from Medieval to Modern*, Oxford University Press.