

BIOÉTICA Y NEUROEDUCACIÓN MORAL

FILOSOFÍA SOCIAL Y POLÍTICA A PARTIR DE KARL-OTTO APEL



RUBÉN ALEPUZ CINTAS
CÉSAR ORTEGA ESQUEMBRE
MARINA GARCÍA-GRANERO
CARLOS SANMARTÍN CATALÁ
(Editores)

© Los autores

© Editorial Comares, 2021

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Telf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-1369-201-2 • Depósito legal: Gr. 830/2021

Impreso en España

ÍNDICE

PRÓLOGO	8
I. LA ÉTICA DEL DISCURSO DE KARL OTTO APEL	12
EL LEGADO FILOSÓFICO DE KARL-OTTO APEL	13
Adela Cortina	
TRANSFORMACIÓN DE LA FILOSOFÍA PRIMERA	34
Jesús Conill-Sancho	
FISIOGNOMÍA Y DIMENSIÓN PRE-LINGÜÍSTICA. DE LA CORPORALIDAD EN LA FILOSOFÍA DE K.-O. APEL	43
Laura Molina-Molina	
LA ÉTICA DEL DISCURSO DE KARL-OTTO APEL ANTE EL FENÓMENO DE LOS LIBROS DE AUTOAYUDA	54
Juan Carlos Siurana Aparisi	
LO INCONDICIONADO TRASCENDENTAL EN K.-O. APEL. LA “NORMA ÉTICA FUNDAMENTAL”	66
David Lana Tuñón	
II. BIOÉTICA	76
ÉTICA DE LOS CUIDADOS Y ÉTICA DEL CUIDADO EN LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA ENFERMERÍA	77
Carmen Delia Medina Castellano	
1. BIOÉTICA CLÍNICA	88
¿ES ÉTICO EL USO DE EMPUJONES EN PEDIATRÍA?	88
Gema María Pedrón Marzal; Fernando Calvo Rigual; Hospital Lluís Alcanyís	
EL CONSENTIMIENTO INFORMADO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN COMO INTERLOCUTOR VÁLIDO EN LA RELACIÓN MÉDICO PACIENTE	94
Heidi Alejandra Rosas Treviño	
BIOÉTICA Y ENSAYOS CLÍNICOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EMPRESA FARMACÉUTICA	103
Raúl Francisco Sebastián Solanes	
LIMITACIONES EN LA APLICACIÓN DEL PRINCIPIO DE BENEFICENCIA EN PROCEDIMIENTOS QUIRÚRGICOS CON UN EXCLUSIVO FIN ESTÉTICO	112
Emilio García-Sánchez	

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN PRÁCTICA CLÍNICA Y EN INVESTIGACIÓN. ¿ESTAMOS HABLANDO DE LO MISMO?	121
Fernando Calvo Rigual; Cristina Ferrer Alberó; Jaime Fons Martínez; Javier Díez Domingo	
¿PARA QUE DEBERÍAN SERVIR LOS COMITÉS DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN?	128
Tirso Ventura; Beatriz Baón; María González-Hinjos; César Loris	
PROFUNDIZANDO EN LA DELIBERACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN ENTRE EL COMITÉ DE ÉTICA ASISTENCIAL Y LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA DE TERUEL.....	138
Concepción Gómez Cadenas; M ^a Jesús Almazán Calvé; Lourdes Ortiz Villanueva; Isabel Rilova Fernández; Magdalena Linge Martín; Concha Thomson Llisterri; Amelia Ceresuela López	
2. PROBLEMAS ACTUALES Y NUEVOS RETOS DE LA BIOÉTICA.....	148
ACTUALIZACIÓN DE LA OBRA DE KOHLBERG: UN ESTUDIO DE SUS APORTACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS	148
Joan Llopis-Ballester; Lucas Serrano-Pastor; Javier Esparza-Reig	
EL DERECHO A LA INFORMACIÓN: CONOCIMIENTO DE LA LEGISLACIÓN POR PARTE DEL PERSONAL DE ENFERMERÍA DE UN SERVICIO DE URGENCIA HOSPITALARIO.....	158
Miguel Martín Rodríguez; José Martín Rodríguez; María José Hernández Ruipérez; Estrella Leva Jumilla; María Victoria Zaragoza Campos; Ignacio Abellán Ros	
EVOLUCIÓN ÉTICA Y LEGAL DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN ESPAÑA: UN NUEVO RETO PARA LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA	168
José Martín Rodríguez; María Victoria Zaragoza Campos; Verónica García Lafuente	
Miguel Martín Rodríguez; María José Hernández Ruipérez; Estrella Leva Jumilla.	
ÉTICA, BIOÉTICA Y DESARROLLO HUMANO EN LA ERA DEL POSTHUMANISMO	177
Miriam Magdalena Sanders Bruletti	
NUEVAS ESTRATEGIAS PARA EL CONTROL DEL TABAQUISMO	187
Susana Calvo Pascual; Dr. Manuel Martí-Vilar	
TRUMAN: PRACTICANDO LA DELIBERACIÓN A PROPÓSITO DE UNA PELÍCULA.....	196
Concepción Gómez Cadenas; Servicio Aragonés de Salud; Jesús Herrero Gómez; Isabel Rilova Fernández; Lourdes Ortiz Villanueva; Nani Granero Moya; Concepción Thomson Llisterri; M ^a Teresa Laínez Lorente	
HORIZONTES DE POST-ECOLOGÍA Y SUS REPERCUSIONES EN LA BIOÉTICA.....	206
Joshua Beneite Martí	
CONFLICTO DE VALORES EN TORNO AL INFORME DE SALUD ESCOLAR.....	215
Cristina María Nebot Marzal; María Tasso Cereceda; Belén Martín Parra; Fernando Calvo Rigual; Gema Pedrón Marzal; Antonio Pérez Aytés; Concepción Ruipérez Cebrián; Pilar Sáenz González	

INFORME DE SALUD ESCOLAR Y SIDA	226
Cristina María Nebot Marzal; Belén Martín Parra; María Tasso Cereceda; Antonio Pérez Aytés; Concepción Ruipérez Cebrián; Fernando Calvo Rigual; Pilar Sáenz González; Gema Pedrón Marzal	
3. CUESTIONES BIOÉTICAS EN EL FINAL DE LA VIDA.....	236
SABER ELEGIR CON ANTERIORIDAD: ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LAS VOLUNTADES ANTICIPADAS.....	236
Daniel Pallarés-Domínguez; Maritza Daniela Díaz	
ENFOCANDO EL FINAL DE LA VIDA: EUTANASIA, SUICIDIO ASISTIDO Y MUERTE DIGNA. REFLEXIONES DESDE LA BIOÉTICA Y BIOJURÍDICA OPTIMALISTA.....	254
J. Elena Hortelano Martínez; Amparo Hortelano Martínez; Emma Calleja Hortelano	
PLANIFICACIÓN ANTICIPADA DE LA ASISTENCIA SANITARIA. UN PROCESO VÁLIDO PARA AYUDAR A MORIR EN PAZ	262
Laura García Garcés	
¿PUEDE INFLUIR LA NEUROEDUCACIÓN MORAL EN LA TOMA DE DECISIONES AL FINAL DE LA VIDA?	270
Juan Martínez Hernández; Marcos Martínez Vivancos; Flora Vera Escolar; María del Carmen Ballester Zapata; María del Carmen Vázquez Guerrero; Salvadora Sáez Miravete	
III. NEUROÉTICA Y EDUCACIÓN MORAL.....	279
NEUROBIOLOGÍA Y FORMACIÓN DE MENTALIDADES ÉTICAS	280
Darcia Narvaez	
LA PARADOJA SOCRÁTICA, HOY	293
Diego Gracia	
1. NEUROEDUCACIÓN MORAL	318
VENCIENDO LOS NEUROMITOS Y ROMPIENDO EL STATU QUO EDUCATIVO. UN CASO PRÁCTICO DE ESCUELA PÚBLICA BASADA EN LA NEUROEDUCACIÓN.....	318
María José Codina Felip	
¿ES POSIBLE DESARROLLAR LA VOLUNTAD ANTICIPADA CON UNA BASE NEUROCIENTÍFICA?	331
Emilio Martínez Navarro	
CLAVES DESDE LA NEUROEDUCACIÓN MORAL PARA COMBATIR LA DESMORALIZACIÓN EDUCATIVA	338
Javier Gracia Calandín	

LA SUBJETIVIDAD CORPORAL: DE NIETZSCHE A LA NEUROCIENCIA	348
Marina García-Granero	
LA NEUROEDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROGRAMA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"	358
Maria Orts Garcia	
DAMASIO Y SCHELER: ESTIMACIÓN Y EMOCIÓN. UNA ACTUALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA SCHLERIANA	367
Carlos Sanmartín Catalán	
LAS EMOCIONES Y LA REFLEXIÓN: LOS COMPUESTOS DE LA RAZÓN	376
Robert Cosmin Budea	
2. EDUCACIÓN EN VALORES Y VIRTUDES	384
EL APRENDIZAJE DE LAS VIRTUDES HUMANAS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA	384
Ángel Gerónimo Llopis	
EDUCACIÓN Y BARBARIE. MEMORIA Y EL LUGAR DE LA VIRTUD	393
Fernández Pavlovich, Marcelo	
¿ES POSIBLE EDUCAR SIN RECONOCER?	401
Alfonso Fabregat Rosas	
CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ÉTICA AL DESARROLLO MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS) - COLOMBIA	410
Luz Fanny Casas Amado	
LA EMPATÍA: UNA EXPERIENCIA QUE VA MÁS ALLÁ DEL PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO.....	419
Mg. Leonor Rubiano S.	
3. EDUCAR PARA LA LIBERTAD Y LA JUSTICIA	426
¿CÓMO EDUCAR EN EL SIGLO XXI A UNA CIUDADANÍA LIBRE Y FELIZ?	426
Isabel Tamarit López	
EL PAPEL DE LA FORMACIÓN EN LA COMPETENCIA MORAL. PENSAMIENTOS CRIMINALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	436
Francisco González Sala; Samuel Alarcón Roselló	
LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES DEL SIGLO XXI. DIVERSAS ENCRUCIJADAS DE "AGENDA" EN EL EDUCAR PARA LA LIBERTAD, JUSTICIA E IGUALDAD	447
Nirian Carbajal Rodríguez	

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. UNA PROPUESTA DESDE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA DE LA LECTURA DE PAUL RICOEUR.....	457
Ginna Mercedes Becerra Gómez	
LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA COMO CLAVE PARA LA DEMOCRACIA.....	465
Ana Risco Lázaro; Sara Martínez Mares	
IV. FILOSOFÍA POLÍTICA Y DEMOCRACIA.....	474
CONFLICTOS ENTRE DERECHOS HUMANOS Y DECISIONES DEMOCRÁTICAS EN EL ÁREA DE LA MIGRACIÓN	475
Matthias Hoesch	
1. DEMOCRACIA DELIBERATIVA Y PARTICIPATIVA.....	483
ESPACIOS DE CONFIANZA: RECURSOS MORALES Y DISEÑO INSTITUCIONAL.....	483
Domingo García-Marzá	
TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y CRÍTICA DE LAS IDEOLOGÍAS. A PROPÓSITO DE LOS DOS NIVELES DE CRÍTICA EN LA OBRA DE HABERMAS.....	492
César Ortega Esquembre	
LA PARIDAD: UN PARÁMETRO DISCUTIDO DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	500
Frédéric Mertens de Wilmars	
LA APLICACIÓN DE LA ÉTICA DEL DISCURSO DE K. O. APEL A LAS TRAMPAS DE LA DEMOCRACIA DIGITAL. EL MOVIMIENTO 5 ESTRELLAS Y LA GESTIÓN PRIVADA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA	509
Lucía Aparicio Chofré	
2. RETOS ACTUALES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA.....	517
LA DERIVA NEOCONSERVADORA Y EL FINAL DEL MULTICULTURALISMO.....	517
Jesús Antonio Fernández Zamora	
EL ESTADO DEMOCRÁTICO COMO CREADOR DE NUDA VIDA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA ÉTICA A LA NECROPOLÍTICA	526
Carlos Antonio González Palacios	
CAPACITISMO COMO APOROFOBIA. LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COMO RETO DEMOCRÁTICO PENDIENTE	534
Manuel Aparicio Payá; Mario Toboso Martin	
DE LOS DREAMER, PASANDO POR LOS MENORES ANCLADOS Y FINALIZANDO CON EL ESCÁNDALO DE LOS MENORES ENJAULADOS	543
Lucía Aparicio Chofré; Guadalupe Bohorques Marchori	

APORTACIONES AL ESTUDIO NEUROCIENTÍFICO DEL COMPORTAMIENTO POLÍTICO	551
Pedro Jesús Pérez Zafrilla	
POSVERDAD Y ÉTICA DE LOS MEDIOS	559
Enrique Herreras	
VATTIMO Y EL MODELO DE COMUNIDAD EN LA HERMENÉUTICA DE SCHLEIERMACHER	569
Rubén Alepuz Cintas	
EMPATÍA, CONDUCTA SOCIAL Y FELICIDAD: CONSTRUCTOS PARA EL DESARROLLO HUMANO. LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR LOS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS POSITIVOS	577
Manuel Martí-Vilar; Javier Esparza-Reig; Lucas Serrano-Pastor; Joan Llopis- Ballester	

PRÓLOGO

Nuestro mundo ha sufrido desde hace siglos y sigue sufriendo innumerables injusticias: la pobreza, el hambre, la guerra, los conflictos culturales, la falta de libertad, las desigualdades... Frente a esos problemas, la educación en valores se ha presentado durante las últimas décadas como esperanza para intentar cambiar la tendencia, pero, desgraciadamente, no parece haber tenido los frutos deseados.

En este libro queremos ir más allá de la mera educación en valores, para indagar en las bases cerebrales de la educación moral y comprender cómo podemos reconciliar los valores que decimos defender con nuestras actuaciones reales. La importancia de conectar la dimensión cognitiva con la emocional renace ahora con base neurocientífica. Pretendemos conocer las bases cerebrales que permitirían una neuroeducación moral más efectiva para reducir las actuales injusticias. Y, junto a ello, diseñar un nuevo modelo de desarrollo humano que nos haga más libres y a la vez más responsables.

Las cosas parecen pintar cada vez más difíciles, pero no por ello trabajamos con menos ahínco, al contrario. Prueba de ello es este libro que ahora os presentamos.

En él participan investigadores e investigadoras que desarrollan su labor en un buen número de países de América y de Europa. Y los lazos de colaboración, que van entretejiéndose a lo largo de los años, se fortalece con el vínculo afectivo que se ha establecido entre nosotros.

Conocer personalmente a los autores y a las autoras de los capítulos de este libro nos hace creer que nuestro propósito es posible, difícil, pero estamos en el camino. Somos muchas las personas convencidas de la importancia de salvar la contradicción entre nuestra moral pensada y nuestra moral vivida o, lo que es lo mismo, de reconciliar lo que decimos con lo que hacemos.

La educación es pieza clave para transformar la realidad, y la falta de educación moral nos está pasando una factura demasiado alta.

Es preocupante observar cómo proliferan los partidos políticos que consiguen acceder al poder con la herramienta electoral de azuzar el odio a los inmigrantes, a los pobres, a los extranjeros, a los que huyen de la pobreza y la miseria. ¿En qué momento este odio pasó a formar parte del discurso público y se convirtió en arma para ganar unas elecciones? ¿Y en qué momento la ciudadanía pasó a vitorear este tipo de discursos?

Este problema es global, pero en este libro hay representantes de muy diversas partes del mundo, con un fuerte compromiso con la justicia global, lo cual significa que el trabajo continúa y nuestra fuerza no merma.

La filosofía siempre ha sido necesaria, y parte esencial de la inquietud humana, pero hoy reclama a gritos más que nunca su importancia. ¿Aún no vemos claro el peso específico que la educación moral ha de tener en nuestro mundo? ¿Aún no nos parecen suficientemente alarmantes las expresiones de odio y rechazo que han ocupado el espacio público?

El desarrollo humano no puede desligarse de la educación moral del ser humano, de lo contrario no será desarrollo, sino otra cosa. Hemos de reclamar desde todas las instancias, desde cada una de las instituciones y organismos de las que formamos parte, que la ética vertebral nuestro quehacer, que la educación moral atraviese todo el sistema educativo de principio a fin. Necesitamos a la filosofía como al respirar.

Hoy en día contamos con grandes avances en neurociencia que nos informan de cómo la neuroeducación moral puede ayudar a un desarrollo humano bajo criterios de justicia, respeto y dignidad. Por favor, tomémonos en serio el tema de la educación y exijamos a nuestros representantes que se sienten a dialogar entre ellos y con las personas expertas en la materia, y demos a la filosofía el lugar que le corresponde. Sabemos qué educación necesitamos, sabemos hacia dónde queremos seguir caminando, y por si fuera poco, contamos con recursos humanos, intelectuales y económicos suficientes para hacerlo. Prueba de ello, este libro.

En este libro compartimos los frutos del trabajo y el compromiso de sus autores y autoras. Esto nos renueva la energía para seguir adelante.

El libro se articula en torno a dos conceptos que son centrales para repensar los caminos que debe tomar la educación desde el punto de vista ético: la neuroeducación moral y el desarrollo humano.

En él analizamos las bases cerebrales que permitirían una neuroeducación moral más efectiva para reducir las actuales injusticias.

Pero también hemos querido dedicarlo a la memoria del filósofo Karl-Otto Apel. Quienes tuvimos la suerte de trabajar con él en la Universidad de Frankfurt hemos de reconocer que la experiencia fue extraordinaria. Encontramos a un intelectual completamente comprometido con su propuesta ético-discursiva de carácter universalista que nos cautivó. No solamente sus argumentos eran tremendamente sólidos, sino que él no dudaba en debatir con unos y otros acaloradamente para intentar mostrarles las contradicciones que cometían, especialmente la famosa *autocontradicción performativa*, la contradicción entre lo que uno dice y lo que supone para que tenga sentido lo que dice. Era un genio de la filosofía y también un modelo en quien poder mirarnos. Tras su fallecimiento el 15 de mayo de 2017, era necesario tenerlo presente en nuestro libro, como ejemplo admirable tanto para nosotros como para las generaciones venideras.

Por ello, en este libro dedicamos un espacio también a mostrar el legado filosófico de Karl-Otto Apel y su especial incidencia en el ámbito práctico, así como sus contribuciones para afrontar los desafíos actuales.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas que han realizado las tareas de edición, por su inestimable contribución para que el libro haya sido una realidad. Y a los autores y autoras por la calidad de sus trabajos y su compromiso por la ética.

Esta publicación se enmarca dentro de las actividades del grupo de investigación de excelencia PROMETEO/2018/121 de la Generalitat Valenciana, y ha recibido el apoyo de los proyectos de Investigación Científica y Desarrollo PID2019-109078RB-C21 y PID2019-109078RB-C22 financiados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Terminaremos haciendo una referencia a la imagen seleccionada como portada del libro. La imagen es sencilla pero refleja una idea crucial que queremos destacar. El rostro del profesor Karl-Otto Apel se levanta sobre tres líneas que representan sucesivos horizontes. La metáfora del horizonte es altamente inspiradora. Nos recuerda la idea regulativa, es decir esa idea que se convierte en un criterio para saber si avanzamos o retrocedemos en nuestro desarrollo moral. La idea regulativa de Apel era la construcción de las condiciones que permitirían aproximarnos a la comunidad ideal de comunicación, en la

que todos los afectados por las decisiones podríamos expresar nuestras propuestas en condiciones de igualdad y donde vencería el mejor argumento.

Pensamos que ese es también el horizonte de este libro: un espacio de diálogo auténtico, que busca la verdad y la justicia, donde logre vencer el mejor argumento. ¡Que nunca perdamos de vista ese horizonte! Y gracias a todos por vuestra contribución.

Adela Cortina
Juan Carlos Siurana
María José Codina

Universitat de València

I. LA ÉTICA DEL DISCURSO DE KARL OTTO APEL

EL LEGADO FILOSÓFICO DE KARL-OTTO APEL

Adela Cortina

Universidad de Valencia¹

Resumen: La obra de Karl-Otto Apel ha sido decisiva para muchos de los que en los años 70 del siglo pasado empezamos a ejercer de filósofos. De hecho, es uno de los principales filósofos de los siglos XX y XXI. El artículo recoge en síntesis algunas de las aportaciones de Apel a la reflexión filosófica sin las que no podríamos autocomprendernos, y hace un balance de su presencia en el momento actual, agradeciendo cordialmente su legado filosófico.

Palabras clave: ética, ética del discurso, hermenéutica, pragmática, racionalidad, fundamentación, corresponsabilidad, trascendentalidad, historia.

The Philosophical Legacy of Karl-Otto Apel

Abstract: Karl-Otto Apel's work has been decisive for many of those of us who began our careers as philosophers in the 1970s. He is indeed one of the foremost philosophers of the 20th and 21st centuries. The article sums up some of Apel's contributions to philosophical reflection without which we would be unable to understand ourselves, and gives an appraisal of his presence today, warmly appreciating his philosophical legacy.

Keywords: ethics, discourse ethics, hermeneutics, pragmatics, rationality, foundation, co-responsibility, transcendentality, history.

1. Una propuesta filosófica para el siglo XXI

El pasado 15 de mayo, en su domicilio de Niedernhausen, cerca de Frankfurt, murió Karl-Otto Apel a los 95 años de edad. Ha sido, a mi juicio, uno de los mejores filósofos de los siglos XX y XXI por su aportación específica al quehacer de la filosofía teórica y práctica. En lo que a mí respecta, en esta primera ponencia recogeré sucintamente algunas de las aportaciones esenciales de su legado por dos razones. En primer lugar, por una elemental deuda de gratitud con esa raíz germánica de mi quehacer filosófico, que en el

¹ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y en las actividades del grupo de investigación de excelencia «Éticas Aplicadas y Democracia: ante los desafíos ético-políticos de las neurociencias y las nuevas tecnologías» PROMETEO/2018/121 de la Generalitat Valenciana.

siglo XX se identifica fundamentalmente con la obra de Apel y Habermas, complementando la raíz hispana de Ortega, Zubiri, Aranguren, Marías y Pedro Laín, por mencionar a filósofos ya fallecidos. Y, en segundo lugar, porque considero que la propuesta de Apel es sumamente fecunda para el siglo XXI. Comentar brevemente porqué esa propuesta es valiosa en nuestros días para el pensamiento y la acción creo que es el mejor homenaje que puedo hacerle².

Decía Gabriel García Márquez en su autobiografía (*Vivir para contarla*) que la vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y como la recuerda para contarla, y yo recuerdo que entré en contacto con la obra de Apel por primera vez en el curso 1977/78, cuando viajé a Munich con una beca del DAAD con el propósito de descubrir alguna ética, situada a la altura de nuestro tiempo, capaz de respaldar filosóficamente la ética de la vida cotidiana que venía gestándose en España desde hacía algún tiempo, la ética cívica propia de una sociedad abierta y moralmente pluralista. La filosofía no podía crearla, pero sí apoyarla con argumentos, dotarle de un marco reflexivo capaz de fundamentarla o, lo que es idéntico, dar razón de ella, obviando el doble escollo del fundamentalismo y el relativismo.

En la Universidad de Valencia en que yo estudié, en el claustro presidido por Luis Vives, hacían imposible una ética semejante las corrientes filosóficas en conflicto: un positivismo romo, incapaz de reconocer racionalidad a cualquier saber que no fuera el de los puros hechos, un marxismo alérgico a cualquier tipo de ética por considerarla pequeñoburguesa, y una escolástica enclaustrada en manuales sin sangre en las venas.

En Alemania la vida intelectual era un tanto distinta. También allí andaba en lenguas la “disputa del positivismo en la sociología alemana”, también allí los positivistas negaban objetividad a todo cuanto no se dejara verificar o falsar, incluidos, obviamente, los juicios de valor. Sin embargo, los marxistas empezaban a reconocer que se habían equivocado al rechazar la ética por “pequeñoburguesa” y proliferaban los textos de ética marxista. Por su parte, los racionalistas críticos (Popper y Albert) tomaban la ingeniería fragmentaria como modelo de proceder racional, sin posibilidad de fundamentación, cayendo en el decisionismo. En ese tiempo de enorme vitalidad filosófica los trabajos de

² Me he ocupado de la obra de Apel al menos desde Cortina (1982, 1985a, 1985b, 1986) y Cortina y Conill (1985).

Apel y de Habermas apostaban por una teoría de los intereses del conocimiento y por una teoría consensual de la verdad y la corrección, que abría el camino de una racionalidad práctica.

En concreto, la obra de Apel *Transformation der Philosophie* (1973), que más tarde traducimos al español Joaquín Chamorro, Jesús Conill y yo, vino a ser el descubrimiento de lo que estaba buscando. En ella Apel diseñaba una propuesta arquitectónica de filosofía que recibía distintos nombres, pero sobre todo el de Pragmática Trascendental³. Apel se proponía adoptar el método trascendental kantiano, pero asumiendo el giro lingüístico de la filosofía, especialmente el pragmático. De la Lógica Trascendental kantiana, propia de una filosofía de la conciencia, transitábamos a una Pragmática Trascendental del Lenguaje para responder a la gran pregunta filosófica: a la pregunta por las condiciones del sentido y la validez, no ya del conocimiento, sino del lenguaje, ya que el conocimiento y la acción se configuran en el lenguaje.

En efecto, desde los primeros trabajos de los años cincuenta Apel fue esbozando la propuesta específica que recoge *La transformación de la filosofía* (1973) y que tiene por hilo conductor la atención al lenguaje como el lugar desde el que los seres humanos hacen ciencia y ética, desde el que son posibles la comprensión y la acción. Su propuesta se ha ido desgranado al hilo del tiempo en una antropología del conocimiento (no sólo una teoría del conocimiento), que Apel no ha desarrollado completamente; una hermenéutica trascendental, que es esencialmente una hermenéutica crítica; una Pragmática Trascendental, ya mencionada; una Semiótica Trascendental, que compondría un tercer paradigma de Filosofía Primera, tras los del ser y la conciencia; una teoría de los tipos de racionalidad; una teoría consensual de la verdad; una fundamentación filosófica última, una ética discursiva, en su doble vertiente de fundamentación y aplicación, así como una reconstrucción quasi teleológica de la historia en la línea de una sociedad cosmopolita.

Articular en una propuesta arquitectónica racionalidad teórica y práctica, transitando del “yo pienso” kantiano al “nosotros argumentamos”, que revela la intersubjetividad desde la que somos en el conocer y en el obrar; descubrir una fundamentación última para sacar a

³ Hay traducción de *Transformation der Philosophie* de Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill, en Taurus, Madrid, 1985; de *Der Denkweg von Charles S. Peirce* de Ignacio Olmos y Gonzalo del Puerto y Gil, en Visor, 1997, y edición de Norberto Smilg de las confrontaciones con Habermas en *Karl-Otto Apel. Apel versus Habermas*, Granada: Comares, 2004, acompañada de un excelente estudio Introdutorio de Smilg (11-31).

la luz la verdad de los enunciados y la obligatoriedad de las normas morales, diseñar una ética de la corresponsabilidad, que atiende a la aplicación contextual de las normas, articular trascendentalidad e historia desde el *Selbsteinholungspostulat*, desde el Principio del Autoalcance, son las grandes aportaciones de Apel, sin las que, a mi juicio, resultaría imposible una autocomprensión del ser humano en la historia desde la que responder adecuadamente a los retos del presente. Obviamente, esta ingente tarea se desarrolla a lo largo de una biografía intelectual, dilatada e intensa.

2. Una perspectiva biográfica

Karl-Otto Apel nació en Düsseldorf, junto al bajo Rin, el 15 de marzo de 1922⁴. Más exactamente, en Oberkassel, barrio de la margen izquierda del Rin que, a diferencia del Düsseldorf de la margen derecha (la antigua capital del ducado evangélico de Berg), contaba con una población confesionalmente mixta de católicos y luteranos evangélicos. Curiosamente, la población de Oberkassel, autóctona, era más pobre, mientras que los evangélicos, venidos en su mayoría de fuera, eran más ricos. Según el propio relato de Apel, en la escuela elemental los alumnos estaban separados en las aulas según la confesión religiosa (católica o evangélico-luterana), mientras que el patio era interconfesional, y se convertía en un campo de batalla de bandos en pugna. Una primera experiencia de lo que podía ser el choque entre culturas.

Pero la crisis económica de comienzos de los años treinta hizo que estas diferencias confesionales quedaran en un segundo plano, pasando a primer término las diferencias sociales. Más adelante unas y otras se diluyeron con el ascenso de Hitler al poder y la creación de la Juventudes Hitlerianas, nutridas de jóvenes pertenecientes a todas las clases y confesiones, como es propio de lo que se ha llamado “una democracia participativa unitaria” (Barber, 2004; Cortina 1993: cap. 7).

Dando un paso más, la experiencia de la guerra llevó con el tiempo a plantear la gran pregunta: ¿qué hizo que tantos alemanes “cumplieran con su deber hasta el último día” cuando era sumamente irracional desde el punto de vista de la razón teórica (la guerra estaba perdida) y de la razón práctica (la acción era a todas luces inmoral)?

⁴ Para la biografía intelectual de Apel ver Apel, (1999), Habermas (1999) y Cortina (1991, 2017b).

A juicio de Apel, la teoría ontogenética de Kohlberg sobre los grados de competencia para el juicio moral, que Habermas reformuló en su Teoría filogenética de la Evolución Social, era una ayuda para entender —que no justificar, sino todo lo contrario. También en las sociedades occidentales post-ilustradas al menos el 80% de la población adulta se encuentra en el grado convencional del desarrollo de la conciencia moral, concretamente, en el grado 4 de Ley y Orden, orientado al Estado y la nación. El concepto kantiano del deber (grado 6), que es universalista, quedó reducido a una ética profesional de oficiales y funcionarios, al plano de los deberes convencionales de Ley y Orden. Por si faltara poco, en el caso de la tradición alemana el concepto de Estado no era el contractual, sino el que tenía su arraigo en el sentido nacional-socialista, mítico y racista, de la “fidelidad al nibelungo”, propio del grado 3 de un orden consanguíneo, siguiendo el lema «tú no eres nada, el pueblo lo es todo» (Apel 1999: 14)⁵.

Apel consideraba que una situación semejante se debía en buena parte al rechazo al pensamiento, a la argumentación y la crítica. Se decía que Hitler había sabido conectar con el “sano sentir” del pueblo, y por eso se desaconsejaba argumentar y dar razón. Bastaba con obedecer al *Führer*, que encarnaba la voz del pueblo. Frente a este emotivismo populista, Apel creía con buen acuerdo que la filosofía tenía que recuperar su fuerza crítica, su responsabilidad de dar razón en el ámbito teórico y en el práctico, y, muy especialmente, su capacidad de fundamentar frente al totalitarismo y al dogmatismo de lo irracional. Tenía que tomar la iniciativa para impedir ese expectante dejar ser a cualquier caudillo que conecte con la dimensión irracional del pueblo. Para impedir que Auschwitz se repita.

Regresando a la biografía, ya en los años del instituto Apel optó por estudios humanistas, en concreto, por las lenguas clásicas y la historia. Convencido de la fecundidad de las Humanidades —de las ciencias del espíritu—, más tarde ampliaría sus intereses a la germanística y la filosofía, en la que se introdujo junto a Erich Rothacker, en la Universidad de Bonn, a partir de 1945. Allí conoció a un alumno destacado, que más tarde sería gran amigo y decisivo en el desarrollo de su propuesta, Jürgen Habermas.

En cuanto a Rothacker, representaba la historia de las ideas de procedencia diltheyana, unida a la fundamentación de la filosofía en las ciencias del espíritu y a la psicología antropológica, y precisamente es el descubrimiento de Dilthey el que sugiere a

⁵ Ver también Karl-Otto Apel (1999).

Apel integrar historia, lengua y filosofía, un triple eje que marcará su aportación filosófica. De hecho, el trabajo de habilitación, defendido en 1961, versa sobre la idea del lenguaje en la tradición del humanismo de Dante a Vico, y ya en él está presente el acceso a la dimensión pragmático-lingüística. Más adelante el lenguaje, en su triple dimensión, será en la propuesta de Apel el punto de partida de la reflexión filosófica, reflexión que descubre en él *pretensiones universales de validez*, autoalcanzables a través de la historia.

Continuando con el hilo de su biografía, Apel será profesor sucesivamente en las universidades de Kiel, Saarbrücken y Frankfurt. En esta última universidad permanecerá desde 1972 hasta 1990, fecha en que será reconocido como profesor emérito al cumplir los 68 años. A partir de entonces continuará participando en congresos, impartiendo conferencias y publicando artículos, que más tarde se recogerán en libros⁶. En todos ellos intentará abordar los problemas de la actualidad desde la discusión con las corrientes filosóficas más relevantes del momento, pero sin diluirse en ellas. Apel es un interlocutor excepcional. Convencido de que cualquier propuesta tiene algo positivo que ofrecer, estudia escrupulosamente las que afectan a sus temas de interés, intentando discernir lo positivo y señalando los límites para superarlos críticamente. Es a través de ese diálogo crítico como construirá su específica aportación, de la que en esta intervención no podemos sino seleccionar unos aspectos decisivos y exponer la sustancia de su contenido de forma telegráfica.

3. Hermenéutica crítica

En principio, y desde la enseñanza de Rothacker, Apel esbozará una hermenéutica filosófica tras las huellas de Dilthey, Heidegger o Gadamer. Pero el modelo hermenéutico de Heidegger y de Gadamer se revela insuficiente, porque ciencia y filosofía necesitan contar con criterios para discernir el conocimiento válido, lo cual requiere una activa

⁶ *Transformation der Philosophie*, (Frankfurt: Suhrkamp, 1973) es el libro seminal, al que seguirán *Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus* (Frankfurt: Suhrkamp, 1975), *Die "Erklären: Verstehen" – Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht* (Frankfurt: Suhrkamp, 1979), *Diskurs und Verantwortung* (Frankfurt: Suhrkamp, 1988), en que aplica la ética del discurso a distintos ámbitos de la vida social, *Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes* (Suhrkamp, Frankfurt, 1998), *Paradigmen der Ersten Philosophie* (Suhrkamp, Berlin, 2011) y, por último, *Transzendente Reflexion und Geschichte* (Frankfurt, Berlin, 2017), donde se recogen textos de los años 1996 a 2014.

posición del *lógos*. Incluso para la comprensión del sentido de los enunciados lingüísticos se hace necesario plantear la pregunta por la verdad de los enunciados y por la corrección de las normas. La hermenéutica se convierte en hermenéutica crítica. El recurso al *lógos* no es un momento de la historia del ser, sino una necesidad universal. Apel llegará a afirmar que no duda de que la evolución de la filosofía de Heidegger después de *Ser y Tiempo* estuviera internamente relacionada con su comportamiento en el año 1933. Porque, a su juicio, «en la filosofía de Heidegger no hubo nunca una instancia de fundamentación racional de un principio normativo universalmente válido que hubiera podido protegerla de la entrega total al *kairós*—es decir, al “Führer” en 1933» (Apel, 1991: 81).

La hermenéutica de Apel, en una línea crítica, partirá de la facticidad, como no puede ser de otro modo, pero desde ella preguntará por las condiciones de posibilidad de la validez del conocimiento, que es a la vez preguntar por el criterio de validez y por la fundamentación del conocimiento. «La cuestión central era y sigue siendo hoy —asegura Apel— cómo debiera transformarse el punto de partida filosófico-trascendental de Kant — la respuesta a la pregunta por las condiciones de posibilidad de la validez—para superar su aporía interna —la de la incognoscibilidad de la “cosa en sí” — y ajustarlo al nivel actual crítico-lingüístico de reflexión de una teoría crítica de las ciencias naturales y sociales o del espíritu» (Apel, 1999: 15).

La pregunta kantiana por las condiciones de posibilidad de la validez del conocimiento y del obrar sigue siendo irrenunciable, y el método adecuado para hacerle frente es el trascendental, pero la respuesta kantiana no basta, sino que es preciso transformarla. El punto de partida de la reflexión no puede ser ya la conciencia, sino el lenguaje en su triple dimensión y, por lo tanto, la lógica trascendental debe transformarse en pragmática trascendental (Kuhlmann y Böhler (Eds.) 1982; Cortina y Conill, 1999).

4. Pragmática trascendental. Del “yo pienso” al “nosotros argumentamos”.

La filosofía kantiana aborda la cuestión de las condiciones de posibilidad del conocimiento válido, pero la resuelve a costa de caer en la separación entre la dimensión nouménica y la fenoménica, que es la clave del idealismo trascendental. Apel cree posible superar esa aporía preguntando por los presupuestos implícitos de la

Verständigung lingüística, en vez de hacerlo por las condiciones necesarias de la unidad de la autoconciencia.

Se trata, pues, de asumir el método trascendental, pero recurriendo a una filosofía del lenguaje que ha practicado el giro pragmático, en la línea de la semiótica de Peirce (Apel, 1973, 1975; Conill, 1983, 1988: caps. 12-13). La gran pregunta es ahora el interrogante por la posibilidad de un acuerdo intersubjetivo sobre el sentido y la verdad de los enunciados. El idealismo trascendental deja paso a un realismo crítico del sentido que, como la semiótica de Peirce, tiene en cuenta la triple dimensión del signo.

La crítica del sentido exige suponer una comunidad ilimitada de investigadores que garantiza la verdad y objetividad de lo acordado en los consensos fácticos mediante un consenso ideal, que funciona como idea regulativa. No como una utopía irrealizable, sino como una idea regulativa en sentido kantiano, es decir, como una orientación para la acción y como una crítica para las situaciones presentes; pero, a diferencia de Kant, la idea regulativa está entrañada en el lenguaje mismo, es un presupuesto pragmático contrafáctico del habla⁷.

Necesidad de fundamentación, pretensiones de universalidad, criterios y argumentación son indispensables para que la filosofía pueda ejercer su tarea de enfrentarse al dogmatismo y al totalitarismo, que pueden proceder de la vida política o económica, pero también del quehacer técnico y científico. Sobre todo, cuando vienen dirigidos por la racionalidad menguada del cientificismo (Habermas 1965; Apel 1968, 1973: *Einleitung*; Albert y Topitsch, 1971).

5. Teoría de los tipos de racionalidad.

La miopía del cientificismo consiste en considerar que no hay más racionalidad que la científico-técnica y, sin embargo, la reflexión sobre la experiencia humana descubre distintos tipos de racionalidad. Dos de ellos resultan especialmente relevantes para comprender el obrar humano: la racionalidad estratégica y la comunicativa. La primera se expresa en las acciones lingüísticas en que los interlocutores se instrumentalizan

⁷ Las discusiones sobre la naturaleza y límites de la comunidad ideal de argumentación han sido innumerables. Especialmente interesantes son las críticas de Albrecht Wellmer (1986), o Javier Muguerza, (1990, caps. 7 y 9; 1991).

recíprocamente, porque tratan de alcanzar sus fines individuales, valiéndose de los restantes interlocutores como medios. Es la racionalidad que se expresa de forma paradigmática en la Teoría de Juegos, que pretendió explicar universalmente las relaciones sociales.

Según Apel, en la base de este monopolio de la racionalidad estratégica se encuentra el solipsismo metódico o modo de pensar monológico de la filosofía de la conciencia y del análisis lingüístico sintáctico-semántico, que es el producto de la falacia abstractiva en que incurrimos al prescindir de la dimensión pragmática del lenguaje. El solipsismo metódico es la raíz última del liberalismo occidental, porque admite la primacía de la conciencia frente a la pertenencia a una comunidad lingüística, de modo que justifica el egoísmo social. Desde esta perspectiva, la acción social racional sería la estratégica. Pero una afirmación semejante tendría unas consecuencias gravísimas para el mundo moral, como bien dice Apel en un excelente trabajo:

Si la *racionalidad* de la interacción social se agotara en la *racionalidad estratégica*, Kant no habría defendido como pretendió —evidentemente— una *ética racional*, sino un principio arracional —o irracional— tal vez un dogma, que sólo podemos entender como secularización de la fe cristiana, en que el hombre es imagen de Dios (Apel, 1983: 415).

Afortunadamente, en las acciones lingüísticas se muestra otro tipo de racionalidad, la racionalidad comunicativa, por la que los interlocutores se consideran mutuamente como sujetos con los que importa entenderse para llevar adelante cualesquiera planes de vida personales. La única racionalidad posible no es la mesológica (medios/fines), sino que también nos constituye, y muy especialmente, la racionalidad comunicativa que busca el entendimiento entre los sujetos, de forma que el empleo estratégico del lenguaje viene a ser parasitario. Ampliando a todos los seres dotados de competencia comunicativa la imagen peirceana de la comunidad de investigadores, que busca cooperativamente la verdad, el solipsisimo metódico o modo de pensar monológico ha de ceder su lugar a un “socialismo lógico”, por utilizar la expresión de Wartenberg (1971), o bien a lo que a mi juicio sería un “socialismo pragmático y hermenéutico” (Cortina, 1985: 77).

6. Ética dialógica de la corresponsabilidad

La preocupación filosófica de Apel por la ética y la política se despierta fundamentalmente a partir de los años sesenta, al hilo de la revolución estudiantil y en contacto con la Teoría Crítica de Marcuse y Habermas. Con Habermas había entablado ya relación cuando éste era estudiante en Bonn, pero es a fines de los sesenta cuando Apel se reencuentra con él a través de los trabajos habermasianos de Teoría Crítica, y se produce su “despertar político”, se interesa por la razón práctica⁸.

Desde la conferencia pronunciada en la Universidad de Göteborg en 1967 y recogida como último capítulo de *La Transformación de la Filosofía*, Apel presenta el esbozo de una ética filosófica —la ética del discurso— que pretende ser una ética universalista de la responsabilidad. Por primera vez el género humano se enfrenta al desafío del alcance universal de las consecuencias de la ciencia y de la técnica y, sin embargo, resulta imposible fundamentar una ética que exija universalmente hacerse cargo de ellas, porque lo impiden el cientificismo, empeñado en negar la racionalidad de los juicios morales, que los condena a ser considerados como meras expresiones emotivas, el decisionismo, que niega la posibilidad de una fundamentación última racional y, por lo tanto, que en cuestiones morales quepa tomar decisiones racionales, moralmente vinculantes, los hegelianismos totalitarios, que disuelven la exigencia moral en la facticidad histórica, el contextualismo, incapaz de percatarse de que en los contextos concretos hay ya incoadas pretensiones de universalidad, y el relativismo, que es en realidad impracticable en la vida cotidiana.

Las sociedades occidentales han asumido ese “sistema de complementariedad” de la democracia liberal entre es-debe, conocimiento-decisión, teoría-praxis, vida pública-vida privada, que relega las decisiones morales al ámbito de la vida privada y deja la vida pública en manos de los acuerdos contingentes, de modo que se hace imposible una racionalidad práctico-moral en la vida pública.

La gran aportación de Kant en el ámbito práctico consistió en descubrir el a priori formal de mandatos universalmente exigentes a través de una reflexión trascendental que intenta mostrar su fundamento. Es preciso asumir método y proyecto de fundamentación, pero tomando como punto de partida no el hecho de la conciencia del imperativo

⁸ La confrontación con Habermas, que cada vez ha cobrado mayor vigor, se encuentra recogida en Apel (2004).

categorico, para la que, como el propio Kant reconoce, no cabe deducción trascendental y que nos encierra en el solipsismo metódico, sino un hecho innegable, que ha sacado a la luz el tercer paradigma de la Filosofía Primera: el hecho del lenguaje, considerado desde la triple dimensión de los signos. Concretamente, el hecho de la existencia de acciones comunicativas, cuyas pretensiones de validez, al ser puestas en cuestión, sólo pueden resolverse racionalmente recurriendo a argumentos.

La ética del discurso se irá conformando como una ética deontológica, que se ocupa de la racionalidad de las normas y deja en principio entre paréntesis valores y emociones, pero con el tiempo admite la mediación teleológica históricamente desarrollada, e incluso alude al principio ético como un valor y reconoce en él la presencia de la idea de dignidad (Apel, 2017a: 157). Es una ética procedimental, porque no es a la filosofía a la que compete dar normas, sino sólo los procedimientos para determinar cuándo son justas. Es cognitivista, porque descubre la racionalidad del mundo moral. Es una ética postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral, tanto ontogenético como filogenético. Y es una ética de la responsabilidad, o mejor dicho, de la corresponsabilidad ligada a la historia.

La fundamentación última de esta ética es clave. A partir del *factum* de la argumentación sobre la verdad y sobre la corrección, la reflexión trascendental descubre los presupuestos implícitos del discurso argumentativo: en esos discursos hay un conjunto de enunciados que sólo puede ponerse en cuestión incurriendo en autocontradicción performativa. La autocontradicción performativa, un hallazgo sumamente valioso de Apel, se comete cuando el contenido de un enunciado es incompatible con los presupuestos que le dan sentido, por ejemplo, cuando se afirma en un diálogo «tú no existes», o en un discurso argumentativo, «defiendo el disenso como meta del discurso». Quien dice esto espera que se acepte su pretensión, con lo cual, se contradice (Apel, 2017b). La fundamentación última pragmático-trascendental consiste en mostrar que determinados enunciados, básicos para nuestro conocimiento y obrar, «nadie puede negarlos sin incurrir en contradicción pragmática, ni intentar demostrarlos sin caer en *petitio principii*»⁹.

⁹ Véase Apel (1976). Versión castellana en *Estudios Filosóficos*, 36(102), 1987, 249-299. Ver también en el número citado de *Estudios Filosóficos*, dedicado al Racionalismo Crítico de Hans Albert, los trabajos críticos de J. Conill, A. Cortina, D. García-Marzá, E. Martínez, A. Muñoz, J. A. Nicolás, J.M. Mardones y la respuesta a ellos de Hans Albert. Para la discusión sobre la fundamentación última ver, entre otros, Cortina

A estos presupuestos pertenece un conjunto de derechos y deberes de los participantes, porque en un discurso sólo pueden conseguirse los resultados capaces de consenso cuando los participantes se reconocen mutuamente como personas, dotadas del derecho a la libertad de opinión y a la integridad física. De aquí resultan dos normas fundamentales: todos los participantes potenciales deben (1) concederse mutuamente los mismos derechos a hacer valer sus intereses argumentativamente, y (2) asumir la corresponsabilidad por la identificación y la solución de los problemas susceptibles de ser discutidos. Para cualquiera que desee dialogar en serio, ese reconocimiento recíproco de los interlocutores supone un reconocimiento ético como personas, pero además el principio ético exige la igual corresponsabilidad de los participantes en el discurso en organizar y llevar a cabo discursos prácticos para resolver conflictos (Apel, 1973: II 380 y 2017a: 107-108). Teoría y práctica se entrecruzan en el punto supremo de la reflexión, porque tanto el discurso de lo verdadero como el de lo correcto presuponen pragmáticamente los iguales derechos de los participantes reales y virtuales y la necesidad de asumir la corresponsabilidad para la resolución de problemas.

En efecto, a diferencia de Habermas, que no reconoce especificidad a la ética aplicada, Apel distinguirá en la ética del discurso dos partes —A (fundamentación) y B (aplicación)—, y esa distinción la hará sumamente fecunda para abordar los problemas éticos actuales: multiculturalidad, globalización, vinculación entre ética, política y derecho, entre ética y economía y tantos otros¹⁰. En este ámbito de la aplicación el principio ético vendrá mediado por el uso de la racionalidad estratégica, porque nos hallamos ante una ética de la responsabilidad. Aplicar las normas acordadas en las situaciones concretas requiere analizar si en esas situaciones se dan conflictos de intereses, incluso encubiertos ideológicamente, y si intentar aplicar las normas desprevenidamente produciría más daño que bien. Según Apel, el uso de estrategias en estos casos es obligado, aunque yo hablaría también de recurso a la prudencia, que no es sólo una virtud individual, sino también institucional.

(1985: 122. ss.); y Sáez Rueda (1995). De la cuestión de la fundamentación última se ha ocupado muy especialmente Wolfgang Kuhlmann en trabajos como *Reflexive Letzbegründung. Untersuchungen zur Transzendentalpragmatik* (Kuhmann, 1985).

¹⁰ A los problemas de ética aplicada ha dedicado un buen número de publicaciones el grupo de investigación de Apel, como es el caso de Karl-Otto Apel (Ed.) (1990); Karl-Otto Apel und Matthias Kettner (Hg.) (1992); Dietrich Böhler, Matthias Kettner y Gunnar Skirbekk (Eds.), (2003) y Jens Ole Beckers, Florian Preussger y Thomas Rusche (Eds.) (2013). Para el estatuto de la ética aplicada ver Cortina y García-Marzá (Eds.) (2003).

Pero, por otra parte, del reconocimiento mutuo entre los sujetos, implícito en los discursos argumentativos, se sigue una ética de la responsabilidad, en el sentido de Weber, que no se conforma con moldear la buena voluntad de los sujetos ni propone actuar según el principio de la ética del discurso sin tener en cuenta las consecuencias que podrían seguirse para los afectados de su puesta en vigor, sino que ha de aspirar a que lo bueno acontezca (Apel, 1988: 103 ss.). La ética discursiva necesita un Principio de Complementación, de corresponsabilidad por la transformación de aquellas instituciones y formas de vida que hacen imposible resolver los conflictos argumentativamente. Es preciso transformar las instituciones para poder poner en vigor el principio ético sin que se trate de una exigencia supererogatoria, porque un principio racional sólo pide lo universalmente exigible, no lo supererogatorio, debe tener en cuenta la responsabilidad recíproca, es decir, el seguimiento fáctico de las normas, y también la imputabilidad de las acciones a los sujetos individuales¹¹. Esa ética de la corresponsabilidad está ligada a la historia.

Con esto se abre una dimensión teleológica en esta ética discursiva deontológica, porque las reglas del discurso práctico se encuentran bajo la idea regulativa de aspirar al consenso ideal. El discurso aparece como un valor que puede funcionar como baremo de un principio teleológico de complementación que hay que realizar corresponsablemente en la historia (Rapic, 2017).

El punto de vista moral contiene un baremo de justicia deontológico, ajeno a la historia, y un baremo cooriginario con él de la responsabilidad referida a la historia y, por tanto, teleológico, que se relaciona con el deber de crear las condiciones institucionales para que pueda realizarse la justicia, en el sentido de un orden cosmopolita hacia el que se debe progresar¹². Siguiendo el adagio peirceano, inspirado en Kant, «el materialismo sin idealismo es ciego; el idealismo sin materialismo es vacío».

7. Trascendentalidad e historia: hacia una sociedad cosmopolita

¹¹ Como bien señala Juan Carlos Siurana, el principio ético cumple la función de una brújula en el sentido kantiano (Siurana, 2003).

¹² Esta mediación es la que permite, a mi juicio, fundamentar los derechos humanos desde la ética del discurso, superando las propuestas iusnaturalistas y positivistas. Cf. Cortina (1990, 2007).

La mediación de trascendentalidad e historia es una de las aportaciones más fecundas de la propuesta apeliana, que pretende superar el paradigma de la filosofía de la conciencia y acoger las críticas de Hegel a Kant entendiendo la filosofía como una ciencia reconstructiva, pero tampoco se contenta con la interpretación teleológica de la historia de corte hegeliano, sino que propone un trascendentalismo abierto, como bien dice Smail Rapić.

Desde una perspectiva kantiana, cada sujeto puede asegurarse de la unidad de su autoconciencia en el acto de reflexión “yo pienso”, y, sin embargo, la comunicación, que es el punto de partida de la Pragmática Trascendental, se realiza en el medio de los lenguajes naturales, surgidos contingentemente en la historia. ¿Cómo asegurar la validez intersubjetiva del conocimiento para un género humano, surgido contingentemente en la historia, que ha evolucionado a través de ella, generando diversas culturas y distintas tradiciones? ¿Es posible contar con unos universales lingüísticos que avalen las pretensiones de validez del conocimiento?

Conjugar trascendentalidad e historia es el gran reto y en este punto es sumamente fecundo recurrir al modelo de las ciencias reconstructivas, como la gramática generativa de Chomsky, la teoría psicológica del desarrollo moral de Kohlberg o la Teoría de la Evolución Social de Habermas. En la Ilustración moderna justificar las pretensiones de validez ante una comunidad de comunicación, en principio ilimitada, es una exigencia que pertenece no sólo al a priori de la argumentación, sino también al a priori de la facticidad, al a priori del mundo vital.

Desde esta perspectiva, el proceso de evolución moral no puede explicarse sólo desde las culturas convencionales, desde sus tradiciones y formas de vida. En ellas ya están dados los elementos críticos postconvencionales, propios del juego trascendental del lenguaje, que son puestos por la reflexión propia del nivel postconvencional precisamente porque están presupuestos. El proceso cultural seguido por la humanidad puede reconstruirse a partir de los presupuestos ideales aportados por la racionalidad comunicativa encarnada en la comunidad ideal de argumentación, y por el postulado de la autorrecuperación o el autoalcance, según el cual todo proceso de reconstrucción histórica debe contener internamente la explicación de validez como un *hecho ya dado*. La Pragmática Trascendental quiere mediar los “universales” que forman el juego del lenguaje

trascendental conectando el análisis de las “presuposiciones necesarias” de los discursos argumentativos con una “teoría de los niveles” de la evolución de la cultura, fundada empíricamente.

Ciertamente, las estructuras del entendimiento lingüístico se generan históricamente, pero pueden reclamar un estatus a priori gracias al principio de autoalcance de las ciencias sociales reconstructivas, a las que pertenece la filosofía, según el cual, las ciencias reconstructivas deben entender sus “propias pretensiones de racionalidad” como un “resultado posible y fáctico de la historia”, en el sentido de un “quasi telos”. Como se trata de una racionalidad lingüística, el uso de las reglas está imbricado en la facticidad, en la condición corporal e histórica del hombre, puede decirse que la razón humana es una razón impura, que están estrechamente ligadas la facticidad hermenéutica y las pretensiones excéntricas de validez, el apriori de la facticidad y el apriori de la idealidad. Que podemos argumentar sobre los presupuestos de la argumentación es un *factum* histórico: esa capacidad ha de ser alcanzable, porque no podemos reconstruir la historia sin hacer comprensible lo que hacemos cuando la reconstruimos, lo que hemos reconocido ya siempre, las pretensiones de validez.

Pero lo que no permite ese recurso a la finalidad es cerrar teleológicamente la historia, porque será el cultivo corresponsable de la argumentación y de la razón pública el que promoverá la aproximación a esa sociedad. El a priori de la facticidad está “puesto” y a la vez “presupuesto” por el a priori del discurso: el discurso argumentativo y sus presuposiciones han de suponerse como presupuesto indiscutible de la reconstrucción, además de como *factum* histórico y, por tanto, como télos ya alcanzado y posiblemente alcanzable de los procesos de racionalización del mundo vital. El hecho de que sea “alcanzable” como posibilidad, saca a la luz la exigencia moral de poner las condiciones institucionales y adensar las redes de discurso argumentativo de forma que sean posibles una sociedad cosmopolita y una paz duradera. Trabajar en ese sentido corresponsablemente es lo que prescribe un punto de vista moral ligado a la historia.

8. El legado de Karl-Otto Apel

Por ir concluyendo, recordaré que la experiencia de la “catástrofe nacional” a la que Apel se refirió en tantas ocasiones, fue marcando su reflexión filosófica, al comienzo de forma inadvertida, y más tarde de forma explícita. De ahí que se esforzara por recordar, junto a Habermas, que los seres humanos se hacen desde el diálogo, y no desde el monólogo impositivo; que las emociones son esenciales para la vida compartida, pero es preciso argumentar, y no sólo sentir, para descubrir cooperativamente qué es lo más verdadero y lo más justo. Y, en el caso de Apel, que esa argumentación lleva a descubrir unos presupuestos irrebasables del habla, que establecen un vínculo entre todos los seres humanos.

Naturalmente, la obra de Apel tiene límites, que distintos autores han destacado y yo misma fui sacando a la luz desde 1985, cuando publiqué *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en Karl-Otto Apel*. El epílogo de ese libro, que lleva por título “¿Límites de la ética discursiva?” contiene las respuestas de Apel a las críticas que le envié por escrito. Y a partir de la estancia en Frankfurt con Apel en 1986/87 con una beca Humboldt, he intentado ir conformando una versión transformada de la ética del discurso, una versión cordial que atiende a valores, virtudes y emociones, e intenta una fundamentación de los derechos humanos (Cortina, 1990, 2007).

Pero lo bien cierto es que para algunos de los que en los setenta del siglo pasado empezamos a oficiar de filósofos las propuestas de Apel fueron un soplo de aire fresco. Presentaban una alternativa vigorosa al positivismo, empeñado en negar la racionalidad del mundo moral y político, por no ser un mundo de hechos comprobables; pero también al individualismo neoliberal, basado en el solipsismo metódico, incapaz de descubrir el vínculo de intersubjetividad que une a los seres humanos; al relativismo escéptico en el mundo moral, que ningún ser humano es capaz de vivir en serio; a la tecnocracia y el mercantilismo de la razón instrumental. Daban cuenta de la pretensión de universalidad que anida en el corazón de quien ante situaciones indignantes las tacha de injustas, y está dispuesto a dar razón de su crítica. Porque presupone pragmáticamente, lo quiera o no, que en una situación ideal de argumentación sería posible encontrar la respuesta más adecuada. Trabajar por encarnar esa comunidad ideal en una sociedad cosmopolita, dispuesta a argumentar públicamente sobre la verdad y la justicia es lo que pide una ética dialógica de la corresponsabilidad por el futuro (Apel, 2017).

Estos son algunos datos sobre el legado de un pensador que unía su vigorosa aportación filosófica a una cordial personalidad. Casado con Judith, una mujer extraordinaria, tenía tres hijas, a las que adoraba, disfrutaba compartiendo el tiempo con sus amigos, se enfurecía cuando perdía la selección alemana y le gustaba el vino tinto, pero sobre todo podía pasar horas enteras discutiendo apasionadamente de filosofía, porque creía en su importancia para la vida de las personas y de los pueblos. En su noventa cumpleaños, Apel organizó una cordial celebración con algunos amigos y discípulos, y fue Habermas quien pronunció el primero de los discursos, alegando ser de entre los presentes el más antiguo de sus discípulos y confirmando con sus palabras lo escrito en la dedicatoria de *Conciencia moral y acción comunicativa*: «de entre los filósofos vivos ninguno ha influido más en mi pensamiento que Karl-Otto Apel».

En estos tiempos en que muchos de nosotros insistimos en la relevancia de la filosofía para el presente y el futuro humano, pensadores que han creído vitalmente en ella como Apel han sido y son decisivos. Como en otro lugar he afirmado, contar con la persona, la filosofía y la amistad cordial de Apel ha sido un gran regalo por el que no cabe sino dar las gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1987). Sobre el racionalismo crítico de Hans Albert. *Estudios Filosóficos* 36(102).
- Albert, Hans y Topitsch Ernst (Ed.) (1971). *Werturteilsstreit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Apel, Karl-Otto (1968). Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik: Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. *Wiener Jahrbuch für Philosophie*, 1, 15-45.
- Apel, Karl-Otto (1976). Das Problem der philosophischen Letztbegründung im Lichte einer transzendentalen Sprachpragmatik,. En B. Kanitscheider (Ed). *Sprache und Erkenntnis* (pp. 55-82), Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck. Versión castellana en *Estudios Filosóficos*, 36(102), 1987, 249-299.
- Apel, Karl-Otto (1983). Lässt sich ethische Vernunft von strategischer Zweckrationalität unterscheiden? Zum Problem der Rationalität sozialer Kommunikation und Interaktion. *Archivio di Filosofia*, 51, 375-434.

- Apel, Karl-Otto (1973). *Transformation der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp. Versión española de Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill en *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus, 1985.
- Apel, Karl-Otto (1975). *Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus*. Frankfurt: Suhrkamp. Versión española de Ignacio Olmos y Gonzalo del Puerto y Gil en *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid: Visor, 1997.
- Apel, Karl-Otto (1979). *Die “Erklären: Verstehen” –Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (1988). *Diskurs und Verantwortung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (1998). *Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (1991). ¿Vuelta a la normalidad? ¿Podemos aprender algo especial de la catástrofe nacional? El problema del paso histórico (mundial) a la moral postconvencional desde la perspectiva específica alemana. En Karl-Otto Apel, Adela Cortina, Julio de Zan y Dorando Michelini (eds.), *Ética comunicativa y democracia* (pp. 70-117). Barcelona: Crítica.
- Apel, Karl-Otto (1999). Autopercepción intelectual de un proceso histórico. *Anthropos*, 183, 12-18. Número dedicado a “Karl-Otto Apel. Una ética del discurso o dialógica”.
- Apel, Karl-Otto (2004). *Apel versus Habermas*. Edición de Norberto Smilg. Granada: Comares.
- Apel, Karl-Otto (2011). *Paradigmen der Ersten Philosophie*. Berlin: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (2017a) “Die Antwort der Diskursethik auf die moralischen Herausforderungen der Gegenwart. Vorlesungen in Louvain-la-Neuve”, en *Transzendente Reflexion und Geschichte*. Berlin: Suhrkamp. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Smail Rapić.
- Apel, Karl-Otto (2017b). Falibilismo, teoría consensual y fundamentación última. En Juan A. Nicolás y Laura Molina (Eds.). *Karl-Otto Apel, Racionalidad crítica comunicativa*. Granada: Comares.

- Apel, Karl-Otto (2017c). “Kants ‘Philosophischer Entwurf: Zum ewigen Frieden’ Als geschichtsphilosophische Quasi-Prognose aus moralischer Pflicht. Versuch einer Kritisch-methodologischen Rekonstruktion der Kant’schen Konzeption aus der Sicht einer transzendentalpragmatischen Verantwortungsethik”. En *Transzendente Reflexion und Geschichte* (pp. 193-225). Berlin: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (Ed.) (1990). *Zur Rekonstruktion der praktischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto y Kettner, Matthias (Eds.) (1992), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Barber, Benjamin (2004). *Democracia fuerte*. Córdoba: Almuzara.
- Böhler, Dietrich; Kettner, Matthias y Gunnar Skirbekk (Eds.) (2003), *Reflexion und Verantwortung*. Frankfurt: Suhrkamp
- Beckers. Jens Ole; Preussger, Florian y Rusche, Thomas (Eds.), (2013). *Dialog, Reflexion, Verantwortung. Zur Diskussion der Diskurspragmatik*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Conill, Jesús (1983) “La semiótica trascendental como filosofía primera en K.O. Apel”, *Estudios filosóficos*, 91,498-516.
- Conill, Jesús (1988). *El crepúsculo de la metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Conill, Jesús y Cortina, Adela (1985). Razón dialógica y ética comunicativa en K.-O. Apel. En Juan M. Almarza (Ed.). *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y teoría crítica*. Salamanca: Editorial San Esteban.
- Cortina, Adela (1982). Pragmática trascendental y responsabilidad solidaria en Apel. *Estudios filosóficos*, 87, 321-336.
- Cortina, Adela (1985a). La hermenéutica crítica en Apel y Habermas. *Estudios filosóficos*, 95, 83-114.
- Cortina, Adela (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en Karl-Otto Apel*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, Adela (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela (1990a). Diskursethik und Menschenrechte. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 86(1), 37-49.
- Cortina, Adela (1990b). *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos.

- Cortina, Adela (1991). Karl-Otto Apel. Verdad y responsabilidad. En Karl-Otto Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso* (pp. 9-33). Barcelona: Paidós.
- Cortina, Adela (1993). *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial*, Oviedo: Nobel.
- Cortina, Adela (2017a). “Eine diskursethische Begründung der Menschenrechte”, en Margit Wasmaier-Sailer und Matthias Hoesch (Hg.), *Die Begründung der Menschenrechte* (pp. 257-278). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Cortina, Adela (2017b). Filosofía para el siglo XXI. En Juan A. Nicolás y Laura Molina (Eds.) *Karl-Otto Apel, Racionalidad crítica comunicativa* (vol. 1, pp. 13-32). Granada: Comares.
- Cortina, Adela y Conill, Jesús (1999). Pragmática trascendental. En Marcelo Dascal (ed.), *Filosofía del lenguaje II. Pragmática* (pp. 137-166). Madrid: Trotta/CSIC.
- Cortina, Adela y García-Marzá, Domingo (Eds.) (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*, Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen (1965). Erkenntnis und Interesse. *Merkur*, 213, 1139-1153.
- Habermas, Jürgen (1999). Un maestro con sensibilidad hermenéutica. La trayectoria del filósofo Karl-Otto Apel. *Anthropos*, 183, 19-23. Número dedicado a “Karl-Otto Apel. Una ética del discurso o dialógica”.
- Kuhlmann, Wolfgang (1985). *Reflexive Letzbegründung. Untersuchungen zur Transzendentalpragmatik*. München-Freiburg: Karl Alber.
- Kuhlmann Wolfgang y Böhler Dietrich (Eds.) (1982). *Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzedentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Muguerza, Javier (1991). ¿Una nueva aventura del Barón de Münchhausen? (Visita a la comunidad de comunicación de Karl-Otto Apel). En Karl-Otto Apel, Adela Cortina, Julio de Zan y Dorando Michelini (Eds.), *Ética comunicativa y democracia* (pp. 132-163). Barcelona: Crítica.
- Muguerza, Javier (1990). *Desde la perplejidad*. Madrid: F.C.E.
- Rapic, Smail (2017). “Nachwort”, en Karl-Otto Apel, *Transzendente Reflexion und Geschichte* (331-363). Berlin: Suhrkamp.
- Sáez Rueda, Luis (1995). *La reelustración filosófica de Karl-Otto Apel*. Granada: Universidad de Granada.

Siurana, Juan Carlos (2003). *Una brújula para la vida moral*. Granada: Comares.

Wartenberg, Gerd (1971). *Logischer Sozialismus*, Frankfurt: Suhrkamp.

Wellmer, Albrecht (1986). *Ethik und Dialog*. Frankfurt: Suhrkamp.

TRANSFORMACIÓN DE LA FILOSOFÍA PRIMERA

Jesús Conill-Sancho

Universidad de Valencia, España¹³

Resumen: El objetivo del artículo es, en primer lugar, mostrar la transformación de la Filosofía Primera desde su origen en Aristóteles hasta la hermenéutica transcendental de Apel, a través de la filosofía transcendental de Kant y el giro práctico en la época contemporánea. En segundo lugar, proseguir la línea de la hermenéutica transcendental de Apel, que constituye un nuevo paradigma de filosofía primera, basada en la transformación pragmática y semiótica de la filosofía.

Palabras clave: Filosofía Primera, hermenéutica, pragmática, semiótica.

Transformation of First Philosophy

Abstract: The aim of this article is, firstly, to show the transformation of First Philosophy from Aristotle to Apel's transcendental hermeneutics, through Kant's Transcendental Philosophy and the practical turn during the contemporary age. Secondly, to follow the line of Apel's transcendental hermeneutics, that constitutes a new paradigm of First Philosophy, founded on the pragmatic and semiotic transformation of philosophy.

Keywords: First Philosophy, hermeneutics, pragmatics, semiotics.

Introducción

Es para mí un honor y una satisfacción poder honrar con este artículo a un pensador, que representa una de las cumbres de la filosofía contemporánea y de cuyo magisterio hemos podido aprender y disfrutar desde ya hace muchos años. Su rigurosa y, a la vez, apasionada orientación ha sido fecunda, porque ha incitado a seguir desarrollando el pensamiento filosófico no sólo en Alemania, sino en toda Europa, también de modo especial entre nosotros en España y en Iberoamérica. Del rico acervo de la filosofía apeliiana quisiera entresacar en este momento su defensa de un nuevo paradigma de “Filosofía primera”, logrado mediante su peculiar transformación hermenéutica de la filosofía kantiana, en términos de hermenéutica,

¹³ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y en las actividades del grupo de investigación de excelencia PROMETEO/2018/121 de la Generalidad Valenciana.

pragmática y semiótica trascendentales, una propuesta que conviene continuar en esta época de recesión del espíritu filosófico.

El problema de la filosofía primera puede entenderse como una cuestión académica de clasificación de disciplinas o como una cuestión filosófica de la historia de la filosofía, que nos conduciría al final a reconocer que no basta con aprender doctrinas filosóficas, sino que desde ellas habrá que “aprender a filosofar”, porque en último término se trata de una cuestión vital. Y ese es el enfoque que voy a adoptar, siguiendo el impulso de Kant, pero de modo especial la significativa aportación de Apel.

Kant distinguió dos conceptos de filosofía, el *Schulbegriff* (concepto de escuela) y el *Weltbegriff* (concepto cósmico). El primero constituye “un sistema de conocimientos que sólo se buscan como ciencia, sin otro objetivo que la unidad sistemática de ese saber y, consiguientemente, que la perfección *lógica* del conocimiento”. En cambio, el *Weltbegriff*, el concepto cósmico, introduce otro punto de vista para la filosofía, como aquel saber que establece “la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana (*teleologia rationis humanae*)” (Kant, 1983: A 838-839 B 866-867). En éste lo que se estudia no es el orden lógico sino el orden vital, que es universal, porque tiene que ver con los fines esenciales de la razón humana y con los intereses universales de la razón (Cortina, 1986).

1. Surgimiento y transformación de la Filosofía primera.

La “*próte philosophia*” es un término que utiliza Aristóteles para designar la filosofía que logre el nivel más primordial y universal, en virtud del conocimiento de los primeros principios y las primeras causas, que precisamente tendrán el carácter de primordiales por su universalidad. Una primera posibilidad de tal filosofía primera podría haber sido la “ciencia física”, si no hubiera ninguna otra *ousía* aparte de las que son por naturaleza (“*phýsei*”). Pero si hubiera alguna otra *ousía*, como la inmóvil, más allá de las de la física, por ejemplo, el “*theós*”, entonces la filosofía primera sería la “ciencia teológica”. No obstante, en la versión tradicional de la metafísica, a partir del pensamiento griego, se unen el lenguaje físico y el ontológico, configurando una unión de los registros físico y ontológico en el estudio de los “*physei ónta*”. En esta línea, al priorizarse la versión

ontológica, se estableció que a la filosofía primera le “corresponderá considerar (*theorêsai*) el ente en cuanto ente, su quiddidad y las cosas que le son inherentes en cuanto ente” (Aristóteles, 1970: IV 1).

La solución tradicional preponderante de la filosofía clásica ha sido el revestimiento ontológico del pensamiento basado en la experiencia física, que ha dado como resultado la deriva ontológica de la metafísica. A partir de esta versión ontológica en la misma filosofía griega, y a través de la Escolástica, llegó hasta Wolff, convertida de nuevo en filosofía de escuela (*Schulphilosophie*). A lo largo de toda la tradición se desarrolló una compleja determinación ontológica de la trascendentalidad (el ente en tanto que ente), que es el nivel propio de la filosofía primera como metafísica ontológica, desembocando en la “*Philosophia prima sive Ontologia*” de Wolff, que es con la que se encuentra el propio Kant.

A partir de esta primera determinación ontológica de la trascendentalidad se producen diversas transformaciones de la filosofía primera. El penúltimo libro de Karl-Otto Apel, publicado en 2011, lleva por título precisamente “*Paradigmen der Ersten Philosophie*” (Apel, 2011 y 2017a). Desde sus artículos de los años 70 sobre la Pragmática trascendental y los paradigmas de la filosofía primera no ha dejado Apel de ocuparse de este nivel fundamental de la reflexión filosófica, más allá de los aires frívolos de cada momento. Pues, si se quiere mantener la filosofía en serio, no hay más remedio que prestar la debida atención a este nivel de reflexión a través de sus transformaciones, que en último término consisten en la transformación de la trascendentalidad.

Ya sea como ciencia universal y fundamental del ente en cuanto ente (Aristóteles), ya sea como sistema de la razón pura (Kant); ya sea como ciencia de la idea absoluta (Hegel); o ya sea como teoría trascendental del lenguaje (Apel), en todos ellos hay un orden de lo común, universal y necesario, que es el ámbito de la trascendentalidad, desde el cual es posible una fundamentación o autofundamentación y un saber de primer orden. Un saber acerca de los presupuestos ineludibles e irrebables, sin los que es imposible pensar.

El nivel característico de la filosofía primera es el trascendental, aunque este nivel puede determinarse de diferentes modos. Así han surgido y hasta se han propuesto determinaciones de la trascendentalidad, al menos, de carácter ontológico, noológico, lógico, lingüístico (semántico o pragmático), semiótico, fenomenológico y hermenéutico.

Este nivel trascendental lo encontramos expresado en la reduplicación lingüística de lo que son las ideas en Platón: *óntos ón*. Lo que es siendo, lo que es realmente, lo que es verdaderamente. Con ello se indica el carácter no descriptivo, sino canónico, normativo, ejemplar, del ser (de lo que auténticamente es lo que es). Se trata del orden de lo auténticamente real y del que participa en diverso grado todo lo demás. Este mismo carácter trascendental lo encontramos en el *ón hé ón* de Aristóteles, cuya fórmula reduplicativa expresa la trascendentalidad del ser. Porque, a pesar de lo que piensen Aubenque, con su reduccionismo metalingüístico (Aubenque, 1974), y Tugendhat, quien lo interpreta como una recaída en el objetivismo (Tugendhat, 1976), con tal fórmula se nos abre el ámbito de la trascendentalidad ontológica, porque no trata meramente las cosas como son (*hos éstin*) sino más radicalmente “en cuanto que son” (*he éstin, hé ón*). Se trata de un trascendentalismo ontológico, que nos coloca en una nueva dimensión; no en un objeto más, no en una cosa más, sino en la trascendentalidad de la cosa misma; en la “forma común”, universal, necesaria, canónica, de todo lo real en cuanto tal.

Ahora bien, el trascendentalismo ontológico no es el único que ha alcanzado una determinación de la trascendentalidad y el nivel del fundamento. Este trascendentalismo ha sido completado y profundizado mediante la “Filosofía trascendental” a partir de Kant, ofreciendo otras determinaciones de lo trascendental, dentro del proceso de transformación de la filosofía primera (Conill, 1988), que ha llegado hasta la determinación semiótica y lingüística de la trascendentalidad en la “Pragmática trascendental” (Cortina y Conill, 1999). El más destacado representante contemporáneo de este proceso transformador ha sido Karl-Otto Apel, quien propuso una determinación lingüística, hermenéutica y semiótica de la trascendentalidad, por tanto, en el medio intersubjetivo, mediante el *apriori* del juego del lenguaje. Con ello se reivindica la superación, tanto del “olvido del ser”, como del “olvido del logos”, en un empeño de conciliar “la pertenencia al ser propia del hombre, de su lenguaje y de su pensamiento (...) con la (...) pretensión de validez del universal *logos* intersubjetivo de la reflexión” (Apel, 1985).

Prácticamente todas las determinaciones de la trascendentalidad se concretan en alguna “formalidad” (sea ontológica, noológica, lógica, lingüística, hermenéutica, semiótica) frente a todo contenido y determinación particular. Es así como se ha expresado por diversas vías la formalidad trascendental. El nivel de lo primordial se ha hecho

presente a través de los diversos transcendentalismos, desde el ontológico y lógico hasta el semiótico. En todos ellos se trata de una “formalización”. A mi juicio, ninguna de las determinaciones debe quedar fuera, porque cada una expresa una dimensión complementaria. En realidad, la discusión filosófica de fondo consiste en intentar mostrar la prioridad (en términos de originariedad, fundamentalidad y radicalidad) del ser, de la conciencia, de la lógica, del lenguaje, de los signos, etc.; pero siempre manteniendo algún orden transcendental. Por eso, la cuestión de la transcendentalidad es clave para el futuro de la filosofía primera, incluso en relación al tiempo y a la historia (Apel, 2017b).

Y, a mi juicio, todos los impulsos transformadores de la transcendentalidad (genealógico, vital, histórico, lingüístico) convergen en la transformación hermenéutica de la transcendentalidad kantiana. Recordemos que Kant abandona la línea ontológica y propone una analítica transcendental del entendimiento: “El arrogante nombre de una Ontología que pretende suministrar en una doctrina sistemática conocimientos sintéticos *a priori* de cosas en general (...) tiene que dejar su sitio al modesto nombre de una mera analítica del entendimiento puro” (Kant, 1983: A 247 B 303). Pero en la filosofía contemporánea se ha producido un tránsito desde la analítica lógico-transcendental kantiana a una analítica hermenéutico-transcendental (Heidegger, Gadamer, Apel) o pragmático-universal (Habermas).

Pero, además de esta hermeneutización, lo que ahora hay que resaltar en este contexto es otro aspecto complementario de la transformación contemporánea de la filosofía primera: su giro práctico, también promovido por Apel, la necesidad creciente de su transformación y orientación práctica (Cortina, 2017), frente a los diversos intentos de re-ontologización.

2. Giro práctico de la filosofía contemporánea

Ya Kant dio un paso más allá de la ontologización del pensamiento filosófico, sin renunciar al nivel transcendental de la Filosofía primera (y, en su caso, tampoco a la Metafísica), lo que ocurre es que Kant introdujo, a mi juicio, una nueva orientación, que en este contexto voy a resumir en dos características, que expresan brevemente el nuevo

significado e impulso de la nueva filosofía, más allá de la deriva ontológica: el sentido crítico y el sentido práctico de la filosofía fundamental o “filosofía primera”.

En primer lugar, según Kant en la Doctrina Transcendental del Método, “sólo queda el camino crítico” (Kant, 1983: A 856 B 884); este sentido crítico es el propio de una filosofía ilustrada moderna como la kantiana, que no renuncia al nivel propio de la filosofía primera y de la metafísica, con su afán de lograr una auténtica fundamentación, pero ahora tiene que llevarse a cabo mediante el método crítico de la reflexión transcendental. Recordemos el significado de su crítica de la razón pura para preparar el camino de un nuevo sistema metafísico (de la naturaleza y de las costumbres) y en ese contexto crítico su alusión, antes citada, a la ontología tradicional: “El arrogante nombre de una Ontología (...) tiene que dejar su sitio al modesto nombre de una mera analítica del entendimiento puro” (Kant, 1983: A 247 B 303). Aquí la reflexión crítica deriva hacia la lógica transcendental. Pero este impulso crítico transcendental es el que, por ejemplo, Apel ha sabido descubrir en su proceso de transformación contemporánea, proponiendo incluso su propia versión con los términos de la pragmática, hermenéutica y semiótica transcendentales.

Pero, en segundo lugar, lo que quisiera resaltar ahora, ya a partir de la aportación kantiana, es el sentido práctico de su filosofía, a mi juicio, el principio de la transformación práctica de la filosofía contemporánea, en su sentido fundamental de “filosofía primera”. Según Kant, la misma existencia de la razón se sustenta sobre la libertad, y “práctico” es todo lo que es posible mediante la libertad. La filosofía es, pues, cuestión de libertad racional, una cuestión radicalmente práctica. Recordemos el concepto cósmico (mundano) de la filosofía, el *Weltbegriff*, con el que Kant alude a la perspectiva filosófica que relaciona los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana, con los intereses universales del saber, con lo que interesa a todos, frente al sentido parcial del saber, correspondiente al concepto filosófico de escuela. Kant resume los intereses de la razón en sus famosas preguntas sobre qué puedo saber, qué debo hacer, qué puedo esperar, y que completa en la *Lógica* (Kant, 2000: 90 y ss.) con su nueva pregunta sobre qué es el hombre, destacando el sentido mundano de la filosofía, su sentido interesado y práctico. La filosofía no es una mera habilidad o técnica de la razón, sino una “doctrina de la sabiduría”, que tiene un sentido práctico, por cuanto está al servicio de los fines últimos (supremos) de la razón humana.

Desde Kant se abre un horizonte práctico para la filosofía, que ha tenido un brillante desarrollo, por ejemplo, con el intento marxiano de la “realización” de la filosofía como “transformación filosófica del mundo” (Apel, 1985: I, 9). En Marx se encuentra una noción de verdad práctica (la verdad está en la praxis), por la que se supera la relación meramente objetivadora de la intuición (*Anschauung*), en favor del carácter práctico de la experiencia como actividad (*Tätigkeit*); si con Feuerbach se logra una nueva concepción más dinámica y liberadora de la sensibilidad, con Marx se amplía el espectro transformador a la actividad de la praxis, tanto productiva mediante el trabajo como revolucionaria en la acción social y política. Y, por otra parte, en Nietzsche el dinamismo práctico de la transvaloración determina la acción interpretadora de una razón impura (Nietzsche, 1990 y 1978; Conill, 1997). Aunque ni a Marx ni a Nietzsche les preocupó la “filosofía primera” como tal, sin embargo, sí promovieron un pensamiento liberador, cuyo impulso práctico adquiere figura propia en enfoques filosóficos como el hermenéutico.

3. Propuesta de una hermenéutica transcendental

Ya en el ámbito de la hermenéutica filosófica, el pensamiento heideggeriano difícilmente podrá ofrecer una auténtica filosofía primera, por cuanto acaba careciendo de un preciso orden normativo (Conill, 2015 y 2006), dado que la corrección de la filosofía kantiana-husserliana de la subjetividad que se propuso Heidegger se fue realizando a través de diversos pasos destrancendentalizadores (Blasche, 1989: 18): la historización del yo transcendental bajo la influencia de Dilthey, la determinación analítico-existencial de la preestructura del sentido, el giro hacia la historia del ser, que incluye una tematización expresa del *Dasein* como el "lugar de la comprensión del ser" (“sitio”: *Stätte des Seinsverständnis*) y la desnormativización del pensamiento del ser. El mismo Gadamer llamó la atención sobre esta expresión "lugar [sitio] de la comprensión del ser", en la que se manifiesta el carácter de acontecer del *Dasein* (*Ereignischarakter*), y no tanto la actividad del ser-ahí (Gadamer, 1983: 110; 2003: 116; Blasche, 1989: 31).

En cambio, por su parte, la hermenéutica transcendental constituye una respuesta a este proceso de destrancendentalización del pensamiento heideggeriano, que ha conducido a la desnormativización, tras el giro hacia la historia del ser, a pesar de la que ha podido

denominarse “*fase cuasi-normativa*” del pensamiento del ser (Blasche, 1989: 18, 24-26). La elaboración de esta hermenéutica transcendental de Apel se remonta a 1948, cuando en su tesis ya vislumbró una transformación fenomenológico-hermenéutica de la filosofía transcendental en el “ya siempre” de la “estructura” analizada por Heidegger. Esta línea de interpretación prosigue en *La transformación de la filosofía* y en trabajos posteriores (Apel, 1989), en el sentido de una ampliación de la pregunta por las condiciones de posibilidad de la comprensión del mundo y de la constitución del sentido, hasta configurar una auténtica hermenéutica crítica, superando las dificultades surgidas del desarrollo del pensamiento heideggeriano y gadameriano. Apel muestra que la reconstrucción heideggeriana de la pregunta kantiana por las condiciones que hacen posible la metafísica en forma de pregunta por las condiciones “ontológico-fundamentales” de posibilidad de la misma sólo toca un aspecto de las condiciones transcendentales de la verdad y, por consiguiente, no cubre todo el propósito kantiano. Pues en Heidegger se trata únicamente de la constitución del sentido del ser (posibilitada en el “ahí” de la “ec-sistencia”). Este enfoque heideggeriano implicaba una contingentización, particularización e historización a la hora de responder a la pregunta por la constitución del sentido (Gadamer, 1977; Apel, 1989: 135).

BIBLIOGRAFÍA

- Apel Karl-Otto (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Apel, Karl-Otto (1989). Sinnkonstitution und Geltungsrechtfertigung. Heidegger und das Problem der Transzendentalphilosophie, en: S. Blasche, *Martin Heidegger: Innen und Außenansichten*, 131-175.
- Apel, Karl-Otto (2011). *Paradigmen der Ersten Philosophie*. Berlin: Suhrkamp.
- Apel, Karl-Otto (2017a). *Racionalidad crítica comunicativa*. Edición de Juan A. Nicolás y Laura Molina, Granada: Comares, volumen I.
- Apel, Karl-Otto (2017b). *Transzendente Reflexion und Geschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Aristóteles (1970), *Metafísica*, Madrid: Gredos.
- Aubenque, Pierre (1974). *El problema del ser en Aristóteles*. Madrid: Taurus.
- Blasche, Siegfried (1989). Einleitung, in: *Martin Heidegger: Innen und Außenansichten*, Frankfurt: Suhrkamp.

- Conill, Jesús (1988). *El crepúsculo de la metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Conill, Jesús (1991). *El enigma del animal fantástico*. Madrid: Tecnos, Madrid.
- Conill, Jesús (1997). *El poder de la mentira*. Madrid: Tecnos.
- Conill, Jesús (2006). *Ética hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Conill, Jesús (2015). El *Vorhabe* heideggeriano y la hermenéutica transcendental. *Diálogo Filosófico*, 91, 39-56.
- Cortina, Adela (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, Adela (1986). Razón pura y mundo de la vida: la teleología moral kantiana. *Pensamiento*, 42, 181-192.
- Cortina, Adela (2017). Filosofía para el siglo XXI, en Karl-Otto Apel, *Racionalidad crítica comunicativa* (vol. I, 13-32), Granada: Comares. Edición de Juan Nicolás y Laura Molina.
- Cortina, Adela y Conill, Jesús (1999). Pragmática trascendental. En Marcelo Dascal (ed.), *Filosofía del lenguaje II. Pragmática* (137-166). Madrid: Trotta.
- Gadamer, Hans Georg (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1983). Der Weg zur Kehre. En H.-G. Gadamer, *Heideggers Wege*, Tübingen. Traducción española en: *Los caminos de Heidegger*, Herder, Barcelona, 2003.
- Heidegger, Martin (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: editorial Universitaria.
- Kant, Immanuel (1983). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kant, Immanuel (2000). *Lógica*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, Friedrich (1978). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza, 4ª ed.
- Tugendhat, Ernst (1976). *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.

FISIOGNOMÍA Y DIMENSIÓN PRE-LINGÜÍSTICA

DE LA CORPORALIDAD EN LA FILOSOFÍA DE K.O. APEL *

Laura Molina-Molina

Universidad de Granada (España).

Universität Witten/Herdecke (Alemania)

Resumen: Este artículo se centra en analizar diferentes fragmentos de la obra temprana de K.O. Apel en los que se reivindica el papel que 'las cosas' juegan en nuestra comprensión de las mismas, así como el poder que lo factual ejerce a la hora de corregir y transformar nuestras interpretaciones. En este contexto, la categoría de 'fisiognomía' en la antropología del conocimiento de Apel y, concretamente, la relación que ella guarda con el cuerpo y el lenguaje como *a priori* del conocimiento, se torna fundamental. Ella apunta a la posibilidad de un acceso a lo real más allá de los vínculos impuestos por el lenguaje de la comunidad a la que pertenecemos y de corregir nuestras comprensiones lingüísticas a partir de ese tipo de acceso. En este sentido, la integración entre este programa temprano y la pragmática trascendental del lenguaje permitiría, por un lado, hacer frente y matizar las críticas al idealismo lingüístico y al déficit corporal en la obra de Apel, así como complementar su teoría del conocimiento con una propuesta ontológica inspirada en ella.

Palabras clave: antropología del conocimiento, *a priori*, corporalidad, lenguaje.

Physiognomy and pre-linguistic dimension of corporality in Karl-Otto Apel's philosophy

Abstract: The main aim of this paper is to analyze some fragments in K.O. Apel's early work, which claim the role played by 'things' in our perception of them and the power of the factual correcting and transforming our interpretations. In this context, the category of 'physiognomy' in Apel's anthropology of knowledge and its link with body and language, as *a priori* of knowledge, is essential. It shows the possibility of accessing the reality beyond the bonds of our community language and, from it, the chance of revising our linguistic comprehensions. In this sense, an integration between this early program and the transcendental pragmatics of language would make possible, on the one hand, to review and clarify the bodily deficit and the linguistic

* Este trabajo forma parte de las actividades del Grupo de Investigación "Conocimiento, verdad y valores" (HUM-432), financiado por la Junta de Andalucía, y de la Unidad Científica de Excelencia FiloLab del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (ref.: UCE.PPP2017.04). Ha sido patrocinado por el Programa Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (convocatoria 2013) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (referencia: FPU13/04478).

idealism critiques received by Apel's philosophy and, on the other hand, to complement his epistemology with an ontological proposal inspired by it.

Keywords: anthropology of knowledge, *a priori*, corporality, language.

Introducción

El contexto en el que se enmarca la problemática aquí tratada es el de un intento de integrar dos programas dentro de la obra filosófica de Karl-Otto Apel: la antropología del conocimiento (o gnoseo-antropología) y la pragmática trascendental del lenguaje. Ambos, cada uno a su modo, desempeñan un papel fundamental en lo que constituye la meta última de su proyecto filosófico: la transformación de la filosofía trascendental. A través de esta integración, la presente investigación responde a un interés de sistematización del pensamiento de Apel, expresado por el propio autor en varias ocasiones (Apel, 1978a, 2005b, 2008a).

Un modo de llevar a cabo dicha integración consiste en reconstruir la relación existente entre cuerpo y lenguaje, *a priori* del conocimiento representantes cada uno de un programa distinto. Analizar cómo se relacionan entre sí estos dos *a priori* cognoscitivos permite hacer frente y matizar algunas de las críticas que el enfoque de Apel ha recibido, como son el idealismo lingüístico¹⁴ y la crítica al déficit corporal¹⁵ que su obra presenta. Por ejemplo, permite pensar en un tipo de acceso a lo real más allá de los vínculos que impone el lenguaje de la comunidad histórica a la que pertenecemos y de la cosmovisión asociada a dicho lenguaje.¹⁶

Sin embargo, esto no está reñido con una necesaria revisión crítica de la concepción apeliana del cuerpo y su complementación con otros aspectos del mismo que en ella se olvidan¹⁷. Por ejemplo, el olvido en la propuesta filosófica de Apel del papel metodológico del cuerpo, de manera que deba ser tenido en cuenta tanto por una teoría del significado

¹⁴ En relación a esta cuestión, destacan los trabajos de Lafont (1993) y de Scivoletto (2016).

¹⁵ Véanse a este respecto Blanco (1994) y Pérez Tapias (1994).

¹⁶ Esta idea conectaría con el proyecto de una antropología de la experiencia más allá de las funciones de la conciencia y del lenguaje, a la que J. Conill ha dedicado buena parte de sus esfuerzos filosóficos (Conill, 1994).

¹⁷ Autores como Conill (1994), Cortina (1990) y Nicolás (1994) han dedicado algunos de sus trabajos a analizar críticamente estos aspectos de la obra de Apel.

como por una teoría de la verdad, o la ausencia del papel que las emociones y los sentimientos juegan en nuestra comprensión de la realidad y en la justificación de lo que decimos y hacemos.

Este artículo está dedicado a presentar la dimensión pre-lingüística del cuerpo en la antropología del conocimiento. En un primer momento, y siguiendo con ello las indicaciones del propio Apel, la interpretación de las categorías gnoseo-antropológicas de tecnognomía y fisiognomía a la luz de la diferencia ontológica de Heidegger permitirá, en un segundo momento, defender desde el programa temprano de Apel, la naturaleza no lingüística de la categoría de fisiognomía y, con ello, la necesidad de una afección corporal pre-lingüística como condición de posibilidad de la constitución del sentido.

1. Tecnognomía y fisiognomía en la antropología del conocimiento

La tecnognomía y la fisiognomía constituyen dos categorías fundamentales de cara a comprender la relación que existe entre cuerpo y lenguaje en esta etapa temprana del pensamiento apeliano. Con el término 'tecnognomía' Apel hace referencia a aquella estructura fundamental que se halla a la base de todo encuentro del ser humano con el mundo. De acuerdo con Apel, esta estructura antropológica fundamental del estar-en-el-mundo cognoscente revela que todo encuentro significativo con el mundo depende *a priori* de la perspectiva finita que introduce la corporalidad humana (Apel, 1958a: 74-5). Mientras que la tecnognomía hace referencia al aspecto subjetivo del conocimiento, el correlato gnoseo-antropológico relativo al objeto de conocimiento es la fisiognomía. Con ella señala Apel "la posibilidad de que las cosas, las plantas, los animales o los prójimos den a conocer su ser-en-sí [*An-sich-sein*], no conforme a nuestra intervención (aunque no sin ella), sino desde sí mismos [*von sich aus*] [...]" (Apel, 1958a: 75-6).

De acuerdo con Apel, entre estas dos categorías gnoseo-antropológicas del conocimiento se da una relación de dependencia recíproca. Esta acontece dentro del círculo hermenéutico de las condiciones de la comprensión (denominada por Apel en otras ocasiones 'percepción'), que hace posible en última instancia toda constitución del sentido o apertura lingüística del mundo (Apel, 1959a / 1973a I: 128). Apel considera que el círculo hermenéutico no es más que el equivalente gnoseológico de la diferencia ontológica entre

la comprensión del ser del ser del *Dasein* (*a priori*) y el ente (*a posteriori*):

La diferencia fundamental de la filosofía, la distinción entre *a priori* y *a posteriori*, no se refiere [...] sino a la diferencia ontológica entre ser y ente. [...] La articulación estructural última, la de ser y ente, es, pues, ella misma dialéctica [...] Este círculo hermenéutico –el equivalente gnoseológico de la 'diferencia ontológica'– es imposible de romper [...]. (Apel, 1955c / 1973a I: 91)¹⁸.

Estas consideraciones de Apel conducen a identificar las categorías gnoseológicas de 'tecnognomía' y 'fisiognomía' con las categorías óntico-ontológicas de 'comprensión del ser del *Dasein*' (*a priori*) y 'ente' (*a posteriori*), respectivamente. Ambas categorías constituyen los ingredientes fundamentales del círculo hermenéutico de la comprensión, dando como resultado la apertura lingüística del mundo.

En este punto surge el siguiente interrogante: ¿qué relación guardan ambas categorías gnoseo-antropológicas con los *a priori* del cuerpo y del lenguaje? La conexión entre el *a priori* corporal y la tecnognomía resulta evidente cuando Apel relaciona esta última con el 'centro finito de la corporalidad humana' o la 'intervención corporal' que fija el 'punto de vista' y la 'perspectiva' (Apel, 1958a: 74-5). Sin embargo, ¿qué ocurre en el caso de la fisiognomía?

Detengámonos en la siguiente reflexión realizada por el autor en un escrito perteneciente a su obra temprana:

El primer momento dialéctico [de toda percepción auténtica] corresponde al punto de vista óntico –o dicho de modo kantiano: a la afección sensible [*sinnliche Affizierung*]–, y el segundo momento a la comprensión del ser, al despejamiento del ser en un contenido esencial general. Este segundo momento es, evidentemente, el lugar sistemático del lenguaje. (Apel, 1955c / 1973a I: 92).

Es esta distinción entre el nivel óntico de la 'afección sensible' y el nivel ontológico de la 'comprensión del ser', junto con ese interés suyo por precisar que el lugar del lenguaje corresponde al nivel ontológico, lo que conduce a pensar en la posibilidad de un momento

¹⁸ En el caso de los fragmentos pertenecientes a *La transformación de la filosofía* (Apel, 1973a), se citan las páginas de la edición castellana de 1985.

pre-lingüístico dentro de la concepción apeliana del círculo hermenéutico de la comprensión. A favor de esta posibilidad hablan otros fragmentos de la obra de Apel pertenecientes al periodo gnoseo-antropológico, como se verá a continuación.

2. La afección corporal pre-lingüística como momento previo a la apertura lingüística del mundo

La conexión existente entre la tecnognomía y el lenguaje ha sido señalada con anterioridad. Sin embargo, en lo que respecta a la fisiognomía, el papel que en ella juega el lenguaje parece no estar claro¹⁹. Este apartado está dedicado a mostrar, en primer lugar, cómo el carácter lingüístico de la constitución del sentido no está reñido con la defensa de un momento no lingüístico dentro del círculo hermenéutico de la comprensión. En segundo lugar, se justificará cómo este modo de concebir la fisiognomía abre la puerta a una dimensión no lingüística de la corporalidad humana en el programa gnoseo-antropológico.

2.1. Fisiognomía como pura facticidad o lenguaje de las cosas

Algunas de las afirmaciones que Apel realiza en su obra más temprana parecerían apoyar, en un principio, la tesis de la naturaleza lingüística de la fisiognomía. A modo de ejemplo, en el contexto de la contraposición entre el ser-en-sí-desde-sí de las cosas (fisiognomía) y el proceder-desde-sí del ser humano (tecnognomía), Apel afirma lo siguiente:

Ese ser-desde-sí de las cosas [*Von-sich-aus-Sein der Dinge*] solo puede revelarse como el 'lenguaje de las cosas' [*Sprache der Dinge*] dentro del 'universo hermenéutico' del lenguaje humano e imponerse frente al 'proceder-desde-sí' del ser humano [*Von-sich-aus-Vorgehen des Menschen*] metódicamente 'disponedor' de las cosas (yo mismo he intentado en una ocasión concebir esta relación como una dialéctica entre 'fisiognomía' y 'tecnognomía' en el seno de la apertura lingüística del

¹⁹ Centeno también comparte esta tesis y dedica un espacio de su trabajo a analizar tanto los argumentos a favor y en contra como las implicaciones de una concepción lingüística y no lingüística de la fisiognomía (Centeno, 2012: 63-5).

mundo). (Apel, 1962c / 1973a II: 13).

La expresión 'lenguaje de las cosas', junto con otras similares, como la de 'fisiognomía atrapada lingüísticamente' (Apel, 1958a: 77), parecen sugerir con otras palabras que la fisiognomía, al igual que la tecnognomía, es de carácter lingüístico. Sin embargo, el interés de Apel en distinguir entre el 'lenguaje de las cosas' y el 'lenguaje humano' conduce a pensar que se trata de dos especies de lenguajes diferentes o bien de una metáfora utilizada por Apel para referirse al ser-desde-sí de las cosas. Estas consideraciones serían además acorde a la distinción apelianiana entre el nivel óntico (no lingüístico) de la 'afección sensible' y el nivel ontológico (lingüístico) de la 'comprensión del ser' (Apel, 1955c / 1973a I: 92).

Otros fragmentos encontrados en la obra de Apel conducen en efecto a pensar que la 'fisiognomía de las cosas' (Apel, 1958a: 76) es de naturaleza no lingüística. En uno de ellos, Apel baraja la posibilidad de una transformación del lenguaje en virtud de su 'confrontación circular con lo fáctico':

[...] el poder de lo factual [*Macht des Tatsächlichen*] puede muy bien calificarse de constituyente de la verdad integrada en el contenido lingüístico, aunque no sin suponer ya ahí mismo el horizonte de comprensión propio del lenguaje como medio en que acontece la patentización –incluso ahí donde ese medio se va transformando a través de la confrontación circular con lo fáctico [*zirkelhafte Auseinandersetzung mit dem Tatsächlichen*]. (Apel, 1959a / 1973a I: 113).

Si recordamos que la distinción gnoseológica entre tecnognomía y fisiognomía tiene su correlato ontológico en la diferencia entre la 'comprensión del ser del *Dasein*' (*a priori*) y los 'entes' (*a posteriori*) (cfr. Apel, 1955c / 1973a I: 91), lo 'fáctico' hace referencia en este fragmento a la categoría de fisiognomía. Esta última es aquello con lo que el lenguaje (tecnognomía) se ve confrontado (y, gracias a ello, en ocasiones, transformado) en el círculo hermenéutico de la comprensión.

En un escrito posterior, Apel vuelve a hacer alusión a la posibilidad de una rectificación mutua, vía reflexiva, entre el lenguaje y lo que él denomina 'conocimiento fisiognómico':

[...] no solo la identificación de objetos en el mundo está condicionada *a priori* por los horizontes de los juegos lingüísticos, sino que también –a la inversa– la formación y superación de los horizontes de los juegos lingüísticos puede tener su punto de partida en la identificación y determinación predicativa de los objetos reales. Pero solo es posible pensar tal rectificación mutua [*wechselseitige Korrektur*] entre el horizonte del juego lingüístico y el conocimiento 'fisiognómico' [*physionomische Erkenntnis*], si la *reflexión* sobre el uso del lenguaje va unida ya siempre a todo uso del lenguaje. (Apel, 1970e / 1973a II: 306-7).

En definitiva, no cabe duda acerca del carácter lingüístico (tecnognómico) de la constitución del sentido (apertura lingüística del mundo), y lo mismo ocurre con respecto al hecho de que en Apel persiste el interés en contraponer la naturaleza lingüística de la tecnognomía al carácter fáctico de la fisiognomía. Estos constituyen dos polos o momentos diferenciados, uno lingüístico (el proceder-desde-sí del ser humano) y otro no lingüístico (el ser-desde-sí de las cosas), confrontados en el seno del círculo hermenéutico de la comprensión. Como resultado de la síntesis hermenéutica, la fisiognomía 'queda atrapada lingüísticamente' (Apel, 1958a: 77).

Así, el planteamiento de Apel salva la irreductibilidad de ese momento aún no lingüístico, previo a la constitución lingüística del sentido, al concebir la fisiognomía como la posibilidad de que las cosas den a conocer su ser-en-sí-desde-sí, ya siempre posibilitado, si bien nunca determinado, por la intervención tecnognómica (lingüística) del ser humano.

2.2. Fisiognomía y afección sensible de la corporalidad sensorial

El apartado anterior se propuso como principal objetivo mostrar cómo buena parte de las consideraciones de Apel en torno a la fisiognomía conducen a defender la naturaleza no lingüística de esta categoría gnoseo-antropológica.

Ahora bien, ¿qué relación guarda la fisiognomía con el cuerpo? Mientras que la tecnognomía apunta a una noción lingüística del cuerpo, la fisiognomía hace justo lo contrario: señala una dimensión no lingüística del *a priori* corporal. Si recordamos el fragmento en el que Apel distinguía dos momentos dentro de la percepción auténtica (Apel,

1955c / 1973a I: 92), la afección sensible que produce un ente fáctico en nosotros/as antes de ser comprendido lingüísticamente *como algo*, requiere la existencia de un cuerpo cuyos órganos sensibles sean afectados con independencia del lenguaje, es decir, al margen de una pre-comprensión de naturaleza lingüística. Algunos fragmentos de la obra de Apel apuntan también a la tesis que aquí se defiende. En uno de ellos, el autor distingue como condiciones del conocimiento humano la “organización natural de los sentidos” y la “percepción sensible del ente *como algo*”:

[...] el conocimiento humano –no solo en tanto que condicionado por la organización natural de los sentidos [*naturhafte Sinnesorganisation*], sino también en cuanto 'percepción' sensible del ente como 'algo' [*sinnhaften Wahrnehmung des Seienden 'als etwas'*]– es 'apertura' de la Tierra desde lo corporal. (Apel, 1959a / 1973a I: 127).

Como ya se ha explicado, el uso que Apel hace en estos fragmentos del término 'percepción' es similar al de 'comprensión'. Sin embargo, se observa que la percepción (de carácter lingüístico), a través de la cual el ente fáctico nos hace frente o se comprende *como algo*, es algo distinto a la afección sensible. Por este motivo se refiere Apel a la percepción como una 'continuación cultural de esa organización natural de los sentidos':

Pues desde un punto de vista gnoseo-antropológico se hace evidente que es una y la misma estructura –la de la intervención corporal que abre el mundo y se corrige a su vez a sí misma desde ese mundo abierto– la que hace posible toda 'percepción' [*Wahrnehmung*] concreta del mundo en cierto modo como una continuación en la cultura de nuestra relativamente estable organización sensorial [*kulturelle Fortsetzung unserer relativ stabilen Sinnesorganisation*] [...]. (Apel, 1959a / 1973a I: 128).

En definitiva, el carácter lingüístico de la percepción contrasta con la naturaleza no lingüística de la afección sensible. La comprensión de algo *como algo* no solo requiere un lenguaje aprendido en el seno de una determinada comunidad cultural, en virtud del cual poseemos una comprensión previa de las cosas, sino además un cuerpo físico individual con sus órganos sensoriales. En este sentido, puede afirmarse legítimamente que la afección

corporal pre-lingüística es un paso previo y necesario para la apertura lingüística del mundo.

Las reflexiones que Apel lleva a cabo en la década de los 90 en torno a los procesos empíricos de aprendizaje, a raíz de la crítica que C. Lafont (1993) dirige a la concepción del lenguaje propia de la tradición alemana, constituyen una prueba más a favor de la tesis de que la síntesis hermenéutica es, en ocasiones, el resultado de una interacción dialéctica entre algo lingüístico (tecnognomía) y algo aún no lingüístico (fisiognomía). Dichas reflexiones apuntan a que esta dimensión sensorial del cuerpo previa al lenguaje, analizada en el contexto de esta investigación, sobrevive en la pragmática trascendental del lenguaje. Sin embargo, ello tendrá que ser objeto de estudio en el marco de otra contribución.

BIBLIOGRAFÍA

Para las obras de K.O. Apel se ha tomado como referencia la 'Bibliografía cronológica de K.O. Apel' que aparece en: Apel, Karl-Otto (2017b). *Racionalidad crítica comunicativa*. Volumen I, J.A. Nicolás y L. Molina-Molina (Eds.) (pp. 449-74). Granada: Comares.

Apel, Karl-Otto (1955c). Die beiden Phasen der Phänomenologie in ihrer Auswirkung auf das philosophische Vorverständnis von Sprache und Dichtung in der Gegenwart. *Jahrbuch für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, III, 54-76 (recopilado en Apel, 1973a I: 79-105).

Apel, Karl-Otto (1958a). Technognomie – eine erkenntnisanthropologische Kategorie. En G. Funke (Ed.), *Konkrete Vernunft, Festschrift für E. Rothacker* (pp. 61-79). Bonn.

Apel, Karl-Otto (1959a). Der philosophische Wahrheitsbegriff einer inhaltlich orientierten Sprachwissenschaft. En H. Gipper (Ed.), *Sprache – Schlüssel zur Welt, Festschrift für L. Weisgerber* (pp. 11-38). Düsseldorf (recopilado en Apel, 1973a I: 106-37).

Apel, Karl-Otto (1962c). Reflexion und materielle Praxis: zur erkenntnisanthropologischen Begründung der Dialektik zwischen Hegel und Marx. *Hegel Studien*, 1, 151-66 (recopilado en Apel, 1973a II: 9-27).

Apel, Karl-Otto (1970e). Sprache als Thema und Medium der transzendentalen Reflexion.

- Man and World*, III, nº 4, 323-37 (recopilado en Apel, 1973a II: 311-29).
- Apel, Karl-Otto (1973a). *Transformation der Philosophie*, 2 Bd. Frankfurt: Suhrkamp.
[Traducción castellana: *La transformación de la filosofía*, 2 vols. Madrid: Taurus, 1985].
- Apel, Karl-Otto (1978a). Transformation der Transzendentalphilosophie: Versuch einer retrospektiven Zwischenbilanz. En A. Mercier (Ed.), *Philosophes critiques d'eux memes*, 4 (pp. 9-43). Berna / Frankfurt / Las Vegas: Peter Lang.
- Apel, Karl-Otto (2005b). Postface trente-huit ans après. En T. Simonelli (Ed.), *L'«a priori» du corps dans le problème de la connaissance. Suivi de Technognomie et de Postface trente-huit ans après* (pp. 87-104). Paris: Les Éditions du Cerf.
- Apel, Karl-Otto (2008a). Ort oder Ortlosigkeit der Vernunft? (Leibapriori versus Reflexionsapriori der Erkenntnis). En W. J. Cramm y G. Keil (Eds.), *Der Ort der Vernunft in einer natürlichen Welt. Logische und anthropologische Ortsbestimmungen*. Velbrück Wissenschaft.
- Blanco, Domingo (1994). El *a priori* corporal: insuficiencia de la ética discursiva. En D. Blanco / J. A. Pérez / L. Sáez (Eds.), *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel* (pp. 14-74). Madrid: Trotta.
- Centeno, Ángel (2012). *La antropología del conocimiento en el pensamiento de Karl-Otto Apel*. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada DIGIBUG.
- Conill, Jesús (1994). Hermenéutica antropológica de la razón experiencial. En D. Blanco et al. (Eds.), *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel* (pp. 131-43). Madrid: Trotta.
- Cortina, Adela (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Lafont, Cristina (1993). *La razón como lenguaje. Una revisión del 'giro lingüístico' en la filosofía del lenguaje alemana*. Madrid: Visor.
- Nicolás, Juan Antonio (1994). Teoría de la verdad consenso-evidencial y teoría de la verdad fenomenológico-real. En D. Blanco, J. A. Pérez y L. Sáez (Eds.), *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel* (pp. 144-56). Madrid: Trotta.
- Pérez Tapias, José Antonio (1994). Más allá de la facticidad, más acá de la idealidad. El postulado del progreso desde la ética discursiva y la antropología trascendental-dialéctica de K.-O. Apel. En D. Blanco, J. A. Pérez y L. Sáez (Eds.), *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel* (pp. 207-27). Madrid: Trotta.
- Scivoletto, Gonzalo (2016). Lenguaje y realidad: notas en torno al idealismo lingüístico en

Habermas y Apel. En C. Di Silvestre et al. (Eds.), *Modelos de comprensión del lenguaje en la filosofía contemporánea* (pp. 81-107). Guaymallen: Qellqasqa.

LA ÉTICA DEL DISCURSO DE KARL-OTTO APEL ANTE EL FENÓMENO DE LOS LIBROS DE AUTOAYUDA

Juan Carlos Siurana Aparisi

Universitat de València, España²⁰

Resumen: El estudio de la idea de sujeto en Karl-Otto Apel, del diálogo intrasubjetivo en el que consistimos, y la reflexión, nos ayuda a reconocer el criterio de la comunidad ideal de comunicación como idea regulativa para fundamentar la verdad o la justicia. La “autoayuda colectivista”, en cambio, conecta emocionalmente con los miembros de una sociedad para que luchen por un destino glorioso común, sin tener en cuenta el daño ocasionado a las sociedades afectadas. Por su parte, la “autoayuda liberal” conecta también con las emociones de sus lectores para que individuos aislados aspiren a su propio éxito personal, basado, principalmente, en la riqueza económica. Es necesario recuperar la idea de sujeto en Apel y aplicarla no solo a la “autoayuda colectivista” sino también a la “autoayuda liberal”, con el fin de protegernos frente a sus engaños y riesgos.

Palabras clave: Karl-Otto Apel, ética del discurso, autoayuda, reflexión.

The discourse ethics of Karl-Otto Apel in front of the phenomenon of self-help books.

Abstract: The study of the idea of subject in Karl-Otto Apel, of the intrasubjective dialogue in which we consist, and the reflection, help us recognize the criteria of the ideal communication community as a regulatory idea from which to base the truth or the justice. The "collectivist self-help" connects emotionally with the members of a society to fight for a common glorious destiny, without taking into account the damage caused to the affected societies. The "liberal self-help" also connects with the emotions of its readers so that isolated individuals aspire to their own personal success, based mainly on economic wealth. It is necessary to recover the idea of subject in Apel and apply it not only to the “collectivist self-help” but also to the “liberal self-help”, in order to protect ourselves against their deceptions and risks.

Keywords: Karl-Otto Apel, discourse ethics, self help, reflection.

Introducción

²⁰ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y en las actividades del grupo de investigación de excelencia PROMETEO/2018/121 de la Generalidad Valenciana.

En el presente texto quiero explicar algunas ideas fundamentales que definiendo en mi último libro titulado *Felicidad a golpe de autoayuda* (Siurana, 2018) y su conexión con mi línea de trabajo iniciada hace ahora ya dos décadas con el estudio de la obra del filósofo Karl-Otto Apel (Siurana, 2003).

1. La necesidad de trabajar sobre el diálogo intrasubjetivo y la reflexión en Apel.

Mi primer contacto con la filosofía de Apel fue en 1990 cuando leí *Ética mínima* de Adela Cortina (Cortina, 1986). En ese libro Cortina hablaba de la fundamentación de la ética y tomaba como referencia a Karl-Otto Apel. Yo en ese momento estaba pensando cuál podría ser mi tema de investigación. Todavía no había terminado siquiera la licenciatura de Filosofía. Estaba pensando en hacer una investigación en Alemania cuando terminara la carrera. El prólogo de ese libro estaba escrito por José Luis López Aranguren, uno de los autores más grandes de la ética en España, y allí Aranguren decía que Apel estaba hablando mucho de la ética intersubjetiva, pero había que dar el paso y comenzar a trabajar sobre la ética intrasubjetiva. Es decir, no hablar tanto del diálogo entre las personas y hablar más del diálogo que somos nosotros mismos, el diálogo intrasubjetivo (Aranguren, 1986: 15).

Yo leí eso y un día me presenté en el despacho de Adela Cortina y le propuse trabajar sobre ese tema, siguiendo el consejo de Aranguren. Ella apoyó la propuesta y comenzamos entonces a proyectar una investigación sobre la idea del sujeto en Karl-Otto Apel. Me concedieron una Beca del Servicio Alemán de Intercambio Académico, y en octubre de 1992 me presenté delante de Apel para decirle que quería trabajar sobre la idea de sujeto en su pensamiento. Él me miró con atención mientras le hablaba y, cuando terminé de exponerle mi propuesta, me dijo, «trabaje usted la idea de la reflexión». Me explicó que el problema de la reflexión tenía que ver con la idea de sujeto y señalaba un punto central de su filosofía.

Les adelanto que trabajar sobre la idea de la reflexión me ha resultado, años después, muy significativo para conectarlo con mi análisis de los libros de autoayuda, con la necesidad de fomentar la reflexión en las personas que leen este tipo de libros, pero, de momento, volveré al punto en el que estaba empezando a trabajar sobre Apel.

A mí me pareció que si Apel me proponía trabajar sobre ese tema, puesto que nadie conocía mejor su obra que él mismo, era un consejo que merecía mucho la pena seguir.

Entonces recordé que en su libro de dos volúmenes *La transformación de la filosofía* (Apel, 1985a y 1985b), él mismo decía que en su propio pensamiento se había producido una transformación.

La expresión “La transformación de la filosofía” en Apel hace referencia al paso del paradigma de la filosofía de la conciencia, propia de filósofos como Descartes o Kant, al paradigma de la filosofía del lenguaje, propia del siglo XX. Pero en esa obra él dice que su propio pensamiento había sufrido también una transformación.

Lo que me propuse entonces fue leer las obras de Karl-Otto Apel desde el principio, para intentar comprenderlo y poder detectar los cambios en su pensamiento.

Empecé a leer su tesis doctoral sobre Heidegger (Apel, 1950) y su tesis de habilitación (Apel, 1963), que encontré en la biblioteca de su Facultad, y adquirí sus otros libros.

Conseguir sus artículos o capítulos de libros fue sencillo. Apel tenía una secretaria buenísima que guardaba todas sus obras en un archivo, perfectamente ordenadas desde la primera hasta la última, por lo que mi decisión fue ir leyendo todas, una detrás de otra. Entonces comprendí su evolución, pero la comprendí aún mejor cuando leí uno de sus textos posteriores, donde él mismo explicaba su propia historia (Apel, 1991).

Y ahora voy a detener por unos minutos mi relato sobre mi estancia en Alemania que se había iniciado en 1992, para contarles otra historia iniciada varias décadas antes, que nos ayudará a comprender por qué Apel tenía tanto interés por el tema de la reflexión.

2. La catástrofe nacional alemana y el *best seller* de autoayuda colectivista de ese tiempo.

Voy a remontarme a la propia vivencia de Apel en su juventud. Me voy a ir, y espero no liarles mucho, a 1940, cuando él tenía 18 años. Y luego veremos la conexión de este hecho con los libros de autoayuda, que la encontraremos en seguida.

En 1940, cuando tenía 18 años, decidió alistarse en el ejército alemán. Recordemos que en 1925 Adolf Hitler había escrito un libro que se titulaba *Mein Kampf* (Mi lucha), un

libro que al principio fue ganando adeptos poco a poco, pero que en 1933, cuando su autor subió al poder, sus ventas empezaron a crecer de manera imparable. Mi libro *Felicidad a golpe de autoayuda* habla de los *best sellers* de nuestro tiempo, pero el *best seller* en la época de juventud de Apel era desgraciadamente este libro de Hitler, que llegó a vender diez millones de ejemplares. Prácticamente todas las familias tenían un ejemplar en casa. Además era habitual que el libro se regalara en las bodas, que se regalara en las graduaciones de los alumnos cuando terminaban la Universidad, y en otros actos. El libro, por tanto, estaba extendido por toda la sociedad alemana.

Este es uno de los 564 libros *best sellers* que menciono en mi libro (Siurana, 2018). Yo creo que los *best sellers* nos ofrecen una idea bastante aproximada sobre la mentalidad de un tiempo, de lo que lee la gente del pueblo, la masa. En esa época la masa leía eso, un libro que, de alguna manera, daba una visión de la realidad, y que generó una atmósfera de la que Apel, en algún sentido, estaba también impregnado, porque él se alistó en el ejército como voluntario y pensando que los ideales por los que luchaba su país merecían que lo hiciera.

Si después él considerará tan importante el tema de la reflexión, será precisamente por la necesidad que detectará de reflexionar sobre lo que leemos, sobre lo que escuchamos, y sobre las afirmaciones que se extienden en nuestro tiempo.

Su experiencia fue que él se alistó en el ejército, fue nombrado oficial, y destinado al frente de Rusia. Al final fue hecho prisionero, y cuando volvió a Alemania después de la guerra vio que su país está completamente destrozado, y el pesar más grande que tenía no era que habían perdido la guerra, era, sobre todo, que no debían ganarla (Apel, 1991). Imagínense ustedes cuando los alemanes se dan cuenta de que eso que habían leído era falso y que había provocado tanto sufrimiento y tantas muertes. Imagínense la sensación cuando descubren que les habían hecho creer que ellos eran fantásticos, pero que el mensaje estaba repleto de mentiras.

Él lo que hace es preguntarse: ¿En qué voy a creer yo a partir de ahora? ¿Voy a leer libros que me van a contar otras cosas y más adelante descubriré que también estaban repletos de mentiras?

3. La historia como horizonte de comprensión del sujeto.

Apel entonces se puso a estudiar muchísimo, estudió filosofía y lenguas clásicas, e intentó comprender lo que había pasado. Él no siente que pueda decirle a nadie cómo actuar. La idea de crear una ética ni se le ocurre en ese momento. Simplemente quiere comprender. Y en ese intento de comprensión es cuando él va a hacer una transformación hermenéutica de la filosofía trascendental kantiana. Se va a preguntar por las condiciones de posibilidad de la comprensión de lo que ocurre. Para ello recurrirá a Heidegger, principalmente en su obra *El ser y el tiempo* (Heidegger, 1991), y llegará a la conclusión de que la condición de posibilidad de la comprensión de lo que ocurre es la historia, la dimensión temporal. Cuando comprendes lo que has hecho en el pasado y hacia dónde te encaminas, entonces puedes comprender las acciones que realizas en estos momentos. Y lo mismo cabe decir de las sociedades.

La historia es entendida como horizonte de comprensión de lo que ocurre y, gracias a ello, se descubre la necesidad del *sentido*, es decir, de comprender la finalidad de lo que hacemos, y la necesidad de la *intersubjetividad*, es decir, de vernos desde la perspectiva de los demás.

Pero entonces Apel piensa que la reflexión es algo que no debemos practicar porque nos habla de un mundo que no existe. Es como cuando Aristóteles le critica a Platón que su mundo de las ideas, y en particular, la idea de bien, «no tiene utilidad en relación con la vida buena y las acciones» (Aristóteles, 1995: I, 8, 1217b 19-26).

Apel no quiere saber nada de ideas respecto a lo que es justo, etc. Por eso rechaza la reflexión.

4. La necesidad del criterio y la reflexión.

Sin embargo, cuando Apel lee *Verdad y Método* de Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1997, 1994), donde este autor dice que cada uno tiene una comprensión diferente y que todas se complementan entre sí, él se da cuenta de que es necesario dar un paso más.

Como lectores de un texto, no solo hemos de ofrecer una comprensión más, entre otras, es necesario tener un criterio, al que se llega por reflexión sobre cuál sería la

comprensión mejor. Y también necesitamos un criterio que nos indique cuál sería realmente el camino que deberíamos seguir hacia la justicia y hacia la verdad.

Para ese camino hacia la justicia y la verdad, él lo que toma son elementos de Charles Sanders Peirce, especialmente la comunidad ilimitada de investigadores (Peirce, 2012). Apel nos dice que necesitamos hacer una reflexión sobre la norma que pensamos que es correcta, y en esa reflexión anticipar una comunidad ideal de comunicación en la que estuvieran presentes todas las posibles personas afectadas por dicha norma. Ese será el criterio para saber si nuestra sociedad avanza o retrocede moralmente, un criterio al que se llega por reflexión sobre las condiciones de posibilidad del sentido de la argumentación.

Su punto de partida es que cuando hacemos filosofía argumentamos, y para que tenga sentido la argumentación tenemos que presuponer que nos podemos poner de acuerdo, y que un acuerdo justo es aquel que se alcanzaría en una comunidad ideal de comunicación.

Este criterio habría protegido a los alemanes en ese momento de la historia y a la sociedad global en general.

5. La autoayuda liberal y el pensamiento positivo.

A los libros que guían emocionalmente a un pueblo hacia un destino común glorioso, sin considerar el bien de los otros pueblos, los llamo, con más o menos acierto, “libros de autoayuda colectivista”. Pero hoy nos enfrentamos a otro tipo de libros que ponen su énfasis no tanto en el colectivo sino en el individuo, y sus peligros deben ser también considerados y criticados.

El nuevo peligro es lo que yo llamo la “autoayuda liberal”, que es la autoayuda que no se dirige a un colectivo, sino a un individuo, y le anima a sentirse grande y poderoso, y a lograr un destino de riquezas y de éxito en todas las facetas de su vida. En este caso, es el individuo el que tiene que luchar él solo contra todos y contra todo.

Nos encontramos en un mercado de la autoayuda dirigido a los individuos pero nuevamente con un lenguaje emocional para hacerle creer cosas que son de dudosa validez intelectual.

Ese otro fenómeno, el de la autoayuda liberal, ¿cuándo surge? Podemos decir que tiene una fecha relevante de inicio en 1859, cuando un autor, llamado Samuel Smiles, un médico que después de haber participado en política y en otros campos, acabó siendo contratado por una empresa de ferrocarriles para motivar a sus trabajadores a trabajar más. En esa empresa ofreció un curso que hoy llamaríamos de “*coaching*”, aunque ese nombre aún no existiera. Personalmente creo que el *coaching* y la autoayuda tienen un origen similar, que tiene que ver con motivar a la gente para hacer cosas.

El título del libro de Samuel Smiles que publicó en 1859 era *Self Help* (Autoayuda) (Smiles, 1895). Es el origen de la palabra, la primera vez que aparece en el título de un libro, y el origen del género, porque lo que dice este libro es que si crees en ti, acabarás consiguiendo todo lo que te propongas. Creer que puedes hacerlo es prácticamente lo mismo que haberlo conseguido. Es decir, es el inicio del llamado “pensamiento positivo”.

Los libros de “autoayuda liberal” dirigida al individuo, son principalmente los del pensamiento positivo, es decir, todo lo que te pasa es porque no piensas en positivo, es una cuestión psicológica tuya.

6. El discurso terapéutico como potenciador de la sociedad individualista.

Y entonces surge el llamado “discurso terapéutico”, término acuñado por Eva Illouz, en un libro titulado *La salvación del alma moderna* (Illouz, 2010). Según el discurso terapéutico, si tú piensas que el mundo es injusto, si tú piensas que no debería pasarte lo que te está pasando, que no deberían tratarte como te están tratando, eso es un problema tuyo, y es un problema de cómo tú manejas tus emociones.

Un ejemplo paradigmático de estos libros es *El Alquimista*, de Paulo Coelho. Uno de los mensajes de este libro es que cuando crees realmente en algo, el universo conspira para que lo consigas (Coelho, 2014). El pensamiento positivo se ha extendido de manera muy amplia en nuestro mundo con ventas millonarias. En el caso de Coelho el libro mencionado ha vendido 65 millones de copias.

O libros como *El secreto* de Rhonda Byrne, que ha vendido 19 millones de ejemplares (Byrne, 2007). Estos libros han construido una mentalidad que es la cultura de la autoayuda, que es la que está calando hondo en nuestro tiempo.

Sin que nos demos cuenta nos hemos vuelto una sociedad individualista, una sociedad en la que cada uno lucha por su lado, donde cada uno cree que solamente puede confiar en sí mismo para conseguir las metas que se proponga, porque no se puede fiar de nadie, porque todos estamos luchando por lo mismo en los lugares donde estamos trabajando.

Este tipo de pensamiento genera que, a veces, en una empresa uno vea al otro más como su enemigo, como su rival, que como alguien con quien cooperar para conseguir cosas buenas para todos.

Esa rivalidad, esa competitividad ha sido algo que hemos ido creando con el tiempo, y los libros de autoayuda lo han ido potenciando.

7. El éxito entendido como logro económico y la adopción de soluciones fáciles.

Los mensajes de la autoayuda conforman la moral de nuestro tiempo porque se transmiten en los libros que venden millones de ejemplares. Estamos hablando de libros que venden 10, 15, 20, 35 millones de ejemplares, y que finalmente nos ofrecen una imagen de la realidad que es insostenible. Por ejemplo, libros para hacerse millonario. Una de las cosas a las que aspira la gente que recurre a estos libros es a hacerse millonaria. Un ejemplo para tal objetivo es el libro *Piense y hágase rico*, de Napoleon Hill que algunos dicen que ha podido vender hasta ahora unos setenta millones de ejemplares (Hill, 2012).

Nos encontramos con autores como Stephen Covey, y su libro *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva* (Covey, 2010). Te proponen siete hábitos, cuatro reglas, cinco ideas... No quieren alargar mucho la lista para que la gente no piense que esto es complicado. Tiene que ser una solución fácil. También los libros colectivistas proponían soluciones fáciles.

Una solución fácil vende, porque la gente si es fácil siente que lo puede probar. No parece que requiera mucho esfuerzo.

Y a veces uno compra un libro de autoayuda porque le dice que le va a hacer rico en dos semanas, y piensa, «seguramente no será verdad pero, bueno, voy a probarlo» y con ello satisface su curiosidad. A veces se leen como novelas, como historias, tienen su

misterio. Cuentan la vida de gente exitosa, y como quien lo escribe ha tenido éxito, la gente lo lee para ver si «se le pega algo», pero no suele ocurrir.

¿Puede cumplir las expectativas que promete un libro que ha vendido setenta millones de ejemplares para hacer a la gente millonaria? ¿Cómo va a haber setenta millones más de millonarios en el mundo? Es imposible. Hay un libro titulado *Dios es mi agente de bolsa* cuyo autor dice que el único modo de hacerse millonario con un libro de autoayuda es escribiendo uno, y seguramente no le falte razón (Ty, Buckley y Tierney, 2000).

8. Libros que ponen en riesgo la salud.

Un subgénero de libros de autoayuda es el que está formado por los libros relacionados con la salud. Por ejemplo, los libros sobre dietas que te dicen que si la sigues vas a tener la silueta perfecta. Es el caso de la dieta Atkins o la Montignanc.

En el caso de Dukan, por ejemplo, el libro que explica su dieta ha vendido diez millones de ejemplares (Dukan, 2010). Pero este autor ha sido expulsado del colegio de médicos de Francia, porque su dieta es peligrosa, según el conocimiento científico actual. Aquí podemos anticipar a comunidad ideal de investigadores de Apel y darnos cuenta de que ciertas cosas defendidas por Dukan no serían aceptadas por la comunidad ideal de investigadores sobre nutrición humana y dietética.

La pregunta es, ¿por qué estos autores de libros de autoayuda tienen tanta presencia en la población y los autores que representan ideas más aceptadas por la comunidad científica no la tienen tanto?

Son libros que, por ejemplo, te piden que te hagas una limpieza hepática, que te tomes unos líquidos que te proponen, porque entonces podrás evitar muchas enfermedades, pero que al final no tienen ninguna propiedad real.

O libros que te hablan de una enzima prodigiosa, cuya existencia no se ha podido demostrar, y llegan a sugerirte que no sigas la quimioterapia porque simplemente con una dieta mediterránea, que no daña dicha enzima, vas a poder vencer al cáncer contra el que te estás enfrentando. En este último caso, me refiero al libro *La enzima prodigiosa* (Shinya, 2014), que ha llegado a ser el libro de no ficción más vendido en España.

Y esto es lo que a mí me llama muchísimo la atención. ¿Por qué estos libros venden tantos millones de ejemplares? ¿Por qué si hay muchos médicos que afirman que esa enzima no existe, tienen menos presencia mediática en un momento dado que quien fabula con su existencia? En este caso, una presentadora de televisión, que era Mercedes Milá, dijo que el libro era buenísimo y entonces se vendió mucho. Pero hay algo más, algo en la manera de escribirlos, de presentarlos, hay una retórica propia de la autoayuda, que es necesario conocer y revisar, para que los libros que guían hoy a grandes cantidades de personas no busquen seducirlas, sino aproximarlas, a través de un análisis crítico y reflexivo de la realidad, hacia la verdad y la justicia.

Conclusión

Apel desarrolló su pensamiento como respuesta a la catástrofe nacional alemana y con el deseo de que no volviera a ocurrir, intentando aprender de sus propios errores y mostrando una brújula para que nosotros podamos avanzar hacia la verdad y hacia la justicia, de un modo bien fundamentado.

En su tiempo la sociedad estaba imbuida por una “autoayuda colectivista” que llamaba a su pueblo a un supuesto destino glorioso. En la actualidad la “autoayuda liberal” insta a sus lectores a lograr su propio éxito individual. Ninguno de los dos discursos contiene una aspiración a construir un mundo más justo de carácter global con la consideración de todos los afectados. Por eso es tan necesaria la aplicación de la ética del discurso también a este nuevo fenómeno editorial.

Concluiré diciendo que si Hitler vendió diez millones de ejemplares, el mundo consiguió leer después un libro que vendió treinta millones de ejemplares, y que fue escrito por una niña que no tenía tanto poder como él. Se trataba de una niña escondida en un desván de Holanda durante la Segunda Guerra Mundial, y lo que escribió fue el famoso *Diario de Anna Frank*, un libro que conmovió al mundo. Durante mucho tiempo, cuando la humanidad estuvo conmovida por el libro de Anna Frank, parecía difícil que alguien volviera a escribir un libro como *Mein Kampf*.

Mi pregunta ahora es, ¿qué libro está conmoviendo a la gente respecto a los peligros de los libros de autoayuda liberal? ¿Qué libro está descubriendo sus engaños? ¿Qué libro

tendremos como referencia para que cambie esta tendencia y que no seamos una sociedad tan competitiva e individualista?

BIBLIOGRAFÍA

- Apel Karl-Otto (1950). *Dasein un Erkennen. Eine erkenntnistheoretische Interpretation del Philosophie Martin Heideggers*, Bonn: Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía, Rheinischen-Friedrich-Wilhelm Universität.
- Apel. Karl-Otto (1963). *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico*, Bonn: Archiv für Begriffsgeschichte, vol. 8, Bouvier.
- Apel, Karl-Otto (1985a). *La transformación de la filosofía I. Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*, Madrid: Taurus.
- Apel, Karl-Otto (1985b). *La transformación de la filosofía II. El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid: Taurus.
- Apel, Karl-Otto (1991). ¿Vuelta a la normalidad? ¿Podemos aprender algo especial de la catástrofe nacional? El problema del paso histórico (mundial) a la moral posconvencional desde la perspectiva específica alemana. En K.-O. Apel, A. Cortina, J. De Zan y D. Micheleni (eds.), *Ética comunicativa y democracia*(pp. 70-117), Barcelona: Crítica.
- Aranguren, José Luis L. (1986). Prólogo. En Adela Cortina, *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (pp. 11-15). Madrid: Tecnos.
- Aristóteles (1995) *Ética Eudemia*. En Aristóteles *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, Madrid: Gredos.
- Byrne, Rhonda (2007). *El Secreto*, Barcelona: Urano.
- Coelho, Paulo (2014). *El Alquimista*, Barcelona: Booket.
- Codina Felip, María José (2011). La contribución del estudio de las virtudes en bioética para la democracia deliberativa. En Pedro Jesús Pérez Zafrilla, Francisco Javier López Frías y otros (eds.), *Bioética, reconocimiento y democracia deliberativa*, Granada: Comares.

- Codina Felip, María José (2014). Neuroeducación. Reflexiones sobre neurociencia, filosofía y educación. *Postconvencionales: ética, universidad, democracia*, 7/8, 164-181.
- Cortina, Adela (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos.
- Covey, Stephen (2010). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Barcelona: Paidós.
- Dukan, Pierre (2010). *El método Dukan ilustrado. Cómo adelgazar rápidamente y para siempre*, Barcelona: Integral.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método I*, Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, Martin (1991). *El ser y el tiempo*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hill, Napoleon (2012). *Piense y hágase rico*, Barcelona: Obelisco.
- Illouz, Eva (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, Madrid: Katz.
- Peirce, Charles Sanders (2012). *Obra filosófica reunida. Tomo I (1867-1893)*, Nathan Houser y Christian Kloesel (eds.), Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Shinya, Hiromi (2014). *La enzima prodigiosa. Una forma de vida sin enfermar*, Madrid: Aguilar.
- Siurana, Juan Carlos (2003). *Una brújula para la vida moral. La idea de sujeto en la ética del discurso de Karl-Otto Apel*, Granada: Comares.
- Siurana, Juan Carlos (2018). *Felicidad a golpe de autoayuda. Tu vida en manos de un best seller*, Madrid: Plaza y Valdés.
- Smiles, Samuel (1895). *¡Ayúdate! (Self-help)*, París: Librería Española de Garnier Hermanos.
- Ty, Hermano, Christopher Buckley y John Tierney (2000). *Dios es mi agente de bolsa*, Barcelona: Plaza y Janés.

LO INCONDICIONADO TRASCENDENTAL EN K.-O. APEL.

LA “NORMA ÉTICA FUNDAMENTAL”

David Lana Tuñón

Universidad Católica de Valencia

Resumen: Dar cuenta de la fundamentación de las normas morales desde una perspectiva racionalista, tal y como lo han intentado Apel y Habermas, resulta sumamente ardua. K.-O. Apel, tomado la tesis de Wittgenstein acerca del carácter constitutivamente intersubjetivo de las reglas de uso de toda expresión lingüística, extrae de ellas consecuencias éticas. El pensamiento es siempre, incluso cuando se lleva a cabo en solitario, una forma de comunicación. Todo ellos nos lleva a considerar la norma ética fundamental y su inserción en la ética dialógica.

Palabras clave: Norma ética, ética dialógica, pensamiento postmetafísico.

The Transcendental Unconditioned in K. O. Apel.

The “Fundamental Ethical Rule”

Abstract: To account for the foundation of moral norms from a rationalist perspective, as tried by Apel and Habermas, is extremely arduous. K.-O. Apel, taken Wittgenstein's thesis about the constitutively intersubjective character of the rules of use of all linguistic expression, draws from them ethical consequences. The thought is always, even when carried out alone, a form of communication. All of them lead us to consider the fundamental ethical norm and its insertion in dialogic ethics.

Keywords: Ethical standard, dialogic ethics, postmetaphysical thinking.

Introducción

Sin duda alguna, son Apel y Habermas los dos máximos exponentes de la llamada ética del discurso. Ambos entran de lleno a dar razones en el debate suscitado acerca de la viabilidad de los presupuestos planteados por la Modernidad, tales como las relaciones entre la ciencia y la ética, así como la posibilidad de una ética de carácter universal y cognitiva. Quedan ya lejos las pretensiones metafísicas o religiosas que daban explicación a la necesidad normativa de todo hombre. Con ello responden a lo que Gómez-Heras denomina la intuición de la historia de la filosofía en el siglo XX, que a la par de lo que supuso la *duda metódica* de Descartes o el *giro copernicano* de Kant, responden al paradigma hegeliano de «poner la propia época en conceptos».

La situación histórica que les ha tocado vivir ha sido caracterizada por la “crisis de la razón”. A dicha crisis responde la obra, tanto de Habermas como Apel, convencidos de que sin una restauración transformada del Logos ilustrado se derivarían desastrosas consecuencias, tanto en el orden del pensamiento como en el de la praxis efectiva de nuestra cultura occidental. Ambos sienten la necesidad de reconstrucción de la razón, en cuanto razón dialógica, una razón que sea capaz de afrontar la aludida crisis.

Sabemos que desde la reflexión trascendental acerca de las condiciones de posibilidad de la argumentación el resultado puede estudiarse desde varios principios diferentes. Por una parte, desde la *Metafísica* de Aristóteles, nos encontramos una fundamentación del principio de no contradicción que puede interpretarse como un argumento trascendental en el sentido de Apel. Por otra parte, en Kant, en su *Crítica de la razón pura*, observamos cómo nos encontramos con un conjunto más amplio de principios trascendentales que utiliza un método que no coincide con el utilizado por Aristóteles contra los sofistas, pero que tampoco coincide con la consideración de las argumentaciones trascendentales de Apel²¹. Éste, menciona un conjunto de principios que incluye la proposición de la propia existencia del sujeto que argumenta, el principio de falibilidad de toda proposición empírica de Popper —principio que es considerado como no falible por el propio Apel— y el reconocimiento de las cuatro pretensiones de validez de los actos de habla que distingue Habermas. Es necesario que nos centremos en este último punto: el reconocimiento de las pretensiones de validez del habla inserto en la propia definición de discurso.

Apel nos dirá que dichas pretensiones de validez son constitutivas, es decir, están insertas en toda argumentación «exactamente en el mismo sentido» en el que lo está el *cógito* cartesiano (Apel, 1998: 134). De la misma manera que nos resulta imposible negar la existencia del yo en la medida que toda argumentación tiene un sujeto que la realiza nos es imposible negar que con todo acto discursivo entablamos una pretensión de *inteligibilidad*, de *verdad*, de *corrección normativa* y de *veracidad*. De no ser así, incurriríamos en lo que hemos denominado «autocontradicción performativa». Apel lo intentará exponer con los siguientes ejemplos:

²¹ Kant, 1997: A 148-153. Entre los principios trascendentales que Kant distingue no se encuentra el principio de no contradicción, pues para Kant éste es un principio analítico que pertenece a la «lógica formal» (y no a la «lógica trascendental») y que, en esta medida, no requiere una «deducción trascendental».

«Yo no existo»

«Tú no existes»

«No tengo ninguna pretensión de comprensibilidad»

«No tengo (como filósofo) ninguna pretensión de verdad» (R. Rorty)

«Defiendo el disenso como objetivo del discurso» (tesis posmodernista)

«Toda argumentación es usar la fuerza» (tesis posmodernista) (Apel, 1998: 124)²²

Si pretendemos demostrar la contradicción performativa en la que incurren dichas proposiciones tendríamos que explicitar su sentido ilocucionario y yuxtaponerlo a su contenido proposicional. Con ello, respecto al cuarto ejemplo resultaría lo siguiente: «Afirmo (con pretensión de verdad) que ninguna de mis afirmaciones (tampoco ésta) tiene una pretensión de verdad». Del quinto ejemplo resultaría la proposición: «Afirmo, con la pretensión de convencer racionalmente a mi interlocutor, que el empleo del lenguaje no tiene (ni puede tener) la pretensión de convencer y llegar a un acuerdo con un interlocutor, sino simplemente la pretensión de perpetuar y ahondar el disenso entre hablante y oyente». En el ejemplo donde Apel hace referencia a Richard Rorty, hemos de decir que la contradicción performativa se encuentra en la negación de la pretensión de verdad que todo acto del habla lleva consigo. En el ejemplo siguiente lo negado ya no es la pretensión de verdad implícita en la propia proposición, sino que lo que niega es la posibilidad de entendimiento como hecho constitutivo de la comunicación²³.

²² Frente a estos ejemplos que ofrece K.-O. Apel, L. Sáez propone una sistematización de los supuestos trascendentales de la comunión que incluye: a) la comunidad real de comunicación; b) la comunidad ideal de comunicación; c) presupuestos de existencia referidos al yo, al mundo externo y a otros sujetos (Cf. Sáez, 1995: 157).

²³ Acerca del entendimiento como *télos* de la comunicación, (cf. Habermas, 1990: 69). Hemos de recordar que también es posible un uso del lenguaje no orientado al entendimiento (sino, por ejemplo, a provocar determinadas reacciones en el oyente). El uso del lenguaje *perlocucionario* del lenguaje depende «parasitariamente» de su uso ilocucionario. Por otra parte, en escritos más recientes, Habermas parece abandonar parcialmente la idea de que el acuerdo es la finalidad de la comunicación, y caracteriza con más precisión las formas de interacción basadas en una comprensión de las manifestaciones lingüísticas de un hablante que, sin embargo, no implica el reconocimiento de todas las pretensiones de validez entabladas por él. (Cf. Habermas, 2002: 99-131).

La cuestión que se suscita ahora es en qué medida puede admitirse que, entre las condiciones trascendentales de la argumentación, encontramos no sólo principios lógicos o pragmáticos, sino como entiende Apel, una norma moral. Apel y Habermas no extraen la misma conclusión de aquella tesis que sostienen que los fines ilocucionarios de los actos del habla solo pueden alcanzarse *cooperativamente*, es decir, mediante el acuerdo racional entre hablante y oyente. Si recordamos a Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas*, extiende esta idea del lenguaje a todo uso del mismo, incluido el empleo de términos simples (tales como “mesa”, “casa”, etc.) (Wittgenstein, 1998: §199). Wittgenstein nos dirá que no es posible que un único sujeto emplee un término o una proposición correctamente dado que un solo sujeto nunca podrá estar seguro de su empleo correcto. Dicha tesis se sigue de la “teoría del significado como uso” de Wittgenstein desarrollada precisamente en su obra *Investigaciones filosóficas*. En la filosofía previa a las *Investigaciones* se nos decía que el significado de las expresiones lingüísticas es idéntico a su referente, es decir, al objeto del mundo al que las expresiones se refieren²⁴. Wittgenstein vino a dar un giro importante a la teoría del lenguaje de suerte tal que el significado de las expresiones lingüísticas no son ya su referente intramundano, sino las *reglas de uso* en un juego del lenguaje, de lo cual se sigue que tanto el aprendizaje como el empleo correcto de un lenguaje presuponen una *comunidad* de (al menos dos) hablantes. La corrección del seguimiento de una regla por parte de un hablante sólo puede constatarla otro hablante que la comparta (Habermas, 1990: 113-116). Esta idea nos lleva a otra tesis de Wittgenstein que hace referencia a la imposibilidad de los lenguajes privados. La teoría del significado, como uso, excluye como principio la posibilidad de que por sí solo se genere un lenguaje. Un lenguaje que sólo conociera un sujeto que lo usase significaría más bien un lenguaje *cifrado* que un lenguaje *privado*. La traducción de dicho lenguaje conocido sólo por un único hablante requeriría de un lenguaje ya existente, regulado ahora sí por reglas públicamente conocidas entre una comunidad de hablantes²⁵.

²⁴ Según Wittgenstein, la descripción del aprendizaje de una lengua que ofrece san Agustín en sus *Confesiones* –y que Wittgenstein cita en el parágrafo 1 de su obra– sólo es correcta si se aplica al aprendizaje de una nueva lengua por parte de quien ya dispone de su propia lengua materna, pero no sirve para describir el aprendizaje de ésta. Aprender una lengua es aprender las reglas de uso de sus expresiones, y no la correspondencia entre los términos y sus referentes intramundanos (Cf. Wittgenstein, 1998: § 1).

²⁵ Es por esto que el «giro lingüístico» suscitado en el pensamiento del siglo XX ha de interpretarse más bien como un «giro pragmático».

Apel, tomando la tesis de Wittgenstein acerca del carácter constitutivamente intersubjetivo de las reglas de uso de toda expresión lingüística, extrae de ellas consecuencias éticas. El pensamiento es siempre, según Apel, incluso cuando se lleva a cabo en solitario, una forma de comunicación. De la misma forma que toda intersubjetividad es condición de posibilidad del uso correcto de una expresión lingüística, también la corrección lógica de una argumentación puede ser contrastada por una comunidad de comunicación, bien sea real o virtual, es decir, anticipada por un sujeto que discurre en solitario. La conclusión lógica que se sigue dirá que el pensamiento es siempre, incluso cuando se lleve en solitario, una forma de comunicación. Ahora bien, en la medida en que la comunicación es a su vez una forma de interacción entre sujetos, está sometida a por lo menos una norma moral. En el hecho de reconocer a los otros sujetos racionales como una comunidad de argumentación ya siempre presupuesta en nuestras operaciones intelectuales, incluso aquellas que se realizan en solitario, implica reconocer, al mismo tiempo, los derechos de dichos participantes en la argumentación. Apel reconoce dicha norma moral como exigencia formulada de la siguiente manera: «en la comunidad de argumentación se presupone que todos los miembros se reconocen recíprocamente como interlocutores con los mismos derechos» (Apel, 1985: 380). Dicha norma moral está inscrita en las condiciones trascendentales de la argumentación. Dicho razonamiento presupone no sólo una *comunidad de comunicación* sino además, y de forma simultánea, una *comunidad moral*. Apel incorpora el concepto de “*persona*”, en sentido hegeliano, en las veces de “participantes en la discusión”, de suerte tal que la norma ética fundamental queda formulada de la siguiente manera:

Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión (Apel, 1985: 380).

Con dicha formulación hemos entrado de lleno en el lenguaje propio del discurso ético.

Dichas consideraciones hacen de la teoría de Apel una argumentación cargada de mediaciones que a juicio de Habermas no queda exenta de complejidad y de

inverosimilitud²⁶. Para poder demostrar el carácter trascendental de dicha norma tendríamos que acudir a demostrar que su negación incurriría en contradicción performativa, y Apel la cree haber encontrado formulándola de la siguiente manera:

El esquema de la autocontradicción *performativa* [...] obtiene su sentido sólo en la fractura [...] entre *lo que* yo afirmo y lo que implica *performativamente* mi afirmación [...]: por ejemplo, en la fractura entre la proposición «yo no necesito reconocer, en principio, la igualdad de derechos de todos los participantes imaginables en la argumentación» y el acto de afirmación por el que precisamente esa tesis se pone en discusión *como capaz de ser consensuada universalmente* (Apel, 1998: 136).

Cuando se habla del sentido ilocucionario de todo acto de habla (no sólo de los actos de habla regulativos) se refiere a la pretensión de convencer racionalmente de su validez a todos los miembros de la comunidad de seres racionales, lo cual lleva consigo el reconocimiento de sus derechos como participantes en la argumentación. Este segundo aspecto, el reconocimiento de todos los derechos de los participantes en la argumentación, puede interpretarse según lo hace Apel como el reconocimiento de una norma moral. Lo que ha conseguido Apel es introducir una norma moral en la misma estructura de la racionalidad. En esto consiste la “ética del discurso” en la acepción apeliana de este término. Con ello, tanto el discurso, la argumentación, la lógica o la ciencia misma no se someten sólo a reglas lógicas internas, a las que después pudiera superponerse imperativos normativos externos (como son los que, por ejemplo, se discuten en los debates acerca de los fines de la investigación o acerca de la responsabilidad social de la ciencia). Apel ha llegado a un nivel mucho más profundo, mucho más fundamental: toda argumentación está sometida al principio moral del reconocimiento de otros sujetos como sujetos iguales. Y lo que es aún más interesante, para Apel, toda argumentación está sometida a esta norma moral en la misma medida en que está sometida a las constricciones que imponen los principios lógicos —principio de contradicción— o pragmáticos —pretensiones de validez—.

²⁶ Cf. Habermas, 2003: 41: «El proyecto [apeliano] de *Letzbegründung* [fundamentación última] está colgado de tantas pinzas que la estrategia de encontrar un único argumento definitivo no tiene ninguna perspectiva de éxito».

Habermas, ve con recelo las dos tesis fundamentales de la ética del discurso de Apel, ya que la norma ética fundamental no es un principio trascendental y tampoco puede ser un principio moral. Habermas, en su versión de la ética discursiva, abandona toda pretensión trascendental al modo de Apel a favor de una teoría de la fundamentación de normas, reinterpretando el principio de Apel como una regla de la argumentación práctica, análoga al principio de inducción que se emplea ordinariamente en las argumentaciones teóricas, como lo son las científicas.

Apel ha mostrado siempre su adhesión al proyecto de Habermas, aportando, al mismo tiempo, una alternativa que ha quedado expresada en continuas tomas de posición «con Habermas contra Habermas». La diatriba entre ambos, no es resultado tanto del análisis sino en cuanto al papel que ocupa la filosofía y el método que le es propio. Habermas ha intentado desvincularse de un trascendentalismo fuerte, que le ha derivado a una pragmática universal que se construye desde el *método reconstructivo*, que renuncia, en primer lugar, a una estricta separación entre *lo apriorico* y *lo a posteriori* o *empírico*, y por lo que, en segundo lugar, atribuía a dicha reconstrucción un carácter hipotético y falible incompatible con lo que él considera una posición fundamentalista. Apel se opone de forma contundente a estos dos presupuestos, dado que la reflexión filosófica puede tematizar los presupuestos de la razón como condiciones que, si bien están insertas en el tejido de la acción comunicativa del *mundo de la vida*, son en todo momento elementos *a priori* que no deben ser confundidos con sus plasmaciones empíricas. La filosofía, en cuanto reflexión dialógica, le está permitido alcanzar tal grado de certeza que, a juicio de Apel, está autorizada para hablar de una fundamentación última. El discurso no puede entenderse sólo como una instancia inmanente a cualquier institución del obrar del ser humano, sino que, al mismo tiempo, éste debe ser trascendental respecto de ellas.

Habermas defiende un trascendentalismo *débil*, según el cual «llamamos “trascendental” a la estructura conceptual que se repite en todas las experiencias coherentes, mientras no quede refutada la afirmación de su necesidad y universalidad» (Habermas, 1994: 321). A este reto responde el propio Apel que, aludiendo a la misma teoría reconstructiva, recurre a la racionalidad discursiva para justificar su análisis y que, por tanto, presupone criterios pragmático-trascendentales al acercarse a la historia. Ahora bien, ¿es posible semejante fundamentación? La respuesta es dada por Apel en el desarrollo

de la discusión con el falibilismo pancrítico defendido por el racionalismo crítico de Popper y H. Albert (Apel, 1985: 385-402; Apel, 1998:128-145).

La pragmática trascendental, como reflexión filosófica sobre las condiciones de posibilidad del acto de argumentar, converge con la perspectiva habermasiana en lo que respecta a los universales de la razón dialógica. De aquí se sigue, en primer lugar, que quien argumenta presupone ya su pertenencia a una comunidad real de comunicación sustentada en un acuerdo mínimo, cuya estructura es la de la recíproca aceptación de pretensiones de validez. En un segundo lugar, que quien acepta el compromiso de justificar con razones sus pretensiones y, acepta, al mismo tiempo, que sólo puede llevarse a cabo mediante la victoria de los mejores argumentos, está orientándose hacia el entendimiento. En un último paso, la comunidad ideal de comunión queda anticipada. Ésta resulta equivalente a la “situación ideal de habla” que propone Habermas. El reconocimiento de tales presupuestos puede ser aprehendido mediante una autorreflexión *in actu* del argumentante y su a prioridad se confirma, además, en que no pueden ser negados sin autocontradicción performativa.

En el proyecto apeliano de una filosofía transformada en filosofía dialógica le lleva a transformar semióticamente la filosofía trascendental que hereda. Dicha transformación es el paradigma definitivo en el que ha de culminar el esfuerzo histórico por elaborar una filosofía primera. Tras el paradigma pre-moderno, que fundaba los principios del ser en una metafísica realista y pre-crítica, el giro copernicano kantiano instauró un nuevo espacio en el que la comprensión del ser quedaba vinculada a las condiciones formales del conocimiento, siendo lo real comprendido, así, como ser-para el sujeto. Pero este segundo paradigma, sin embargo, adolece de las deficiencias características de la *filosofía de la conciencia o del sujeto*, pues no se ha percatado todavía de que la conciencia está inserta en el tejido de las relaciones interpersonales. Dichas limitaciones pueden ser rebasadas desde el giro lingüístico que surge en el siglo XX, ya que el lenguaje se entiende como instancia comunicativa, allende la subjetividad autónoma de los sujetos particulares. La *pragmática trascendental* desplaza el análisis kantiano de las condiciones universales de la racionalidad hacia la comunicación lingüística. Ahora bien, el lenguaje es un fenómeno inscrito en la praxis del mundo de la vida, y es por ello también el medio en el que se despliegan las interpretaciones del mundo desde la tradición y las formas de vida. Por eso, según Apel, la

pragmática trascendental no puede ser separada de una hermenéutica trascendental, capaz de dar cuenta de las condiciones de lo que llamaba Heidegger “comprensión del sentido”. Ambas permanecen entrelazadas en el margo general de una semiótica trascendental, genuina destinataria de la transformación del trascendentalismo.

Ambas perspectivas, complicadas en la semiótica, están contempladas en el concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje, haciendo de ésta una de las aportaciones de Apel más interesantes al escenario filosófico. Así, parte de esta concepción del acuerdo, en cuanto que presupuesto trascendental, es así mismo un proceso que se desarrolla lingüísticamente y que, por tanto, involucra aceptar el carácter trascendental de aquella dimensión del lenguaje en la que toma asiento (Apel, 1985: 315-341). Dicha dimensión es, al mismo tiempo, pragmática y hermenéutica, tratándose de una dimensión pragmática en la medida en que el entendimiento arraiga en la interacción mediante actos de habla que vehiculan pretensiones de validez. Ahora bien, se trata también de una dimensión hermenéutica, dado que lo real se hace presente al hombre siempre en cuanto algo interpretado²⁷. Y este “en cuanto” o “como” de la presentación del ente es a lo que, de Husserl a Gadamer, recibe el nombre de “sentido”. Pues bien, la comprensión del sentido de lo real es precisamente lo que Apel, en correspondencia a dicha tradición, vincula con la dimensión hermenéutica del lenguaje. Con ello, el acuerdo que resulta presupuesto en la comunicación adquiere una dimensión ontológica fundamental «porque ésta no puede reducirse a la comunicación lingüística de informaciones sobre estados de cosa pensados, sino que, en tanto que “acuerdos sobre el sentido” es, a la vez, acuerdo sobre el sentido de las palabras y sobre el sentido del ser de las cosas, mediadas por el significado de las palabras» (Apel, 1985: 321). Para Habermas, la incidencia hermenéutico-ontológica de la acción comunicativa, no estando del todo ausente, queda diluida en una orientación más sociológica.

BIBLIOGRAFÍA

²⁷ La hermenéutica que ha devenido de Heidegger y Gadamer ha insistido en que el encuentro primordial del hombre con los objetos del mundo es interpretativo, con lo cual la aprehensión pura de un hecho no es más que una falacia que el positivismo ha difundido injustificadamente. Los entes del mundo no son primero representados asépticamente en la conciencia y ulteriormente interpretados. Estos son accesibles sólo desde el horizonte que proporciona una determinada comprensión interpretativa de su ser.

- Apel, Karl Otto (1985). *La transformación de la filosofía* (2 tomos) Madrid: Taurus.
- Apel, Karl Otto (1998) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, Jürgen (2002) *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Habermas, Jürgen (2003) *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Kant, Immanuel (1997) *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara.
- Sáez, Luis (1995). *La reelustración filosófica de K.O.Apel*. Granada: Universidad de Granada.
- Wittgenstein, Ludwig (1998). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

II. BIOÉTICA

ÉTICA DE LOS CUIDADOS Y ÉTICA DEL CUIDADO EN LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA ENFERMERÍA

Carmen Delia Medina Castellano

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: La falta de visibilidad de los cuidados prestados por las enfermeras, dirigidos a promover y mantener la vida, provocan el anhelo de buscar medios alternativos de alcanzar reconocimiento social, lo que ha ocasionado que los profesionales centren su prestación en aquellas actividades que requieren competencia técnica y que parecen tener más prestigio. Ello produce indefinición y tiene consecuencias en el *ethos* profesional, provocando que se asuma de manera acrítica el principalismo arraigado en la práctica médica, mientras que la ética de la actividad de cuidar se construye desde la cotidianidad y no tanto en el contexto de situaciones dilemáticas, aunque no sea ajena a ella. Hay moralidad en el trabajo de la enfermera, sobre todo porque es una actividad relacional, en la que junto a la competencia científico-técnica, se precisa preocupación y hacerse cargo del otro vulnerable. A partir del trabajo de Fisher y Tronto es posible identificar cuatro rasgos básicos en la definición de una ética del cuidado para los cuidados de enfermería.

Palabras clave: ética del cuidado; cuidados de enfermería; identidad profesional.

Caring and care ethics in the new nursing scenarios

Abstract: The lack of visibility of the care provided by nurses, aimed at promoting and sustaining life, cause the desire to seek alternative means to achieve social recognition, which has caused professionals to direct the essential aspects of their praxis towards activities that require technical competence and that seem to have more prestige. This leads them to a place of uncertainty that has consequences in the professional ethos, causing the mainstreaming rooted in medical practice to be assumed uncritically, whereas the ethics within the activity of caring is constructed from everyday life and not so much in the context of dilemmatic situations, although the latter are not alien to it. There is morality in the work of the nurse, above all, because it is a relational activity in which, together with the scientific and technical competence, there is a need for concern and taking charge of the vulnerable party. From the work of Fisher and Tronto it is possible to identify four basic features in the construction of an ethic of care for nursing care.

Keywords: Ethics of care; nursing care; professional identity

Introducción

Es bastante corriente referirse al colectivo formado por las enfermeras²⁸, como *la enfermería*, lo que, por otra parte, no suele suceder con otros profesionales del contexto de las ciencias de la salud.

Esta imprecisión terminológica hace sospechar la existencia de un cierto desconocimiento de la identidad profesional de las enfermeras y, en consecuencia, resulta difícil hablar de una ética de los cuidados, si no se sabe quiénes son los y las que practican esta profesión: ATS, DUE, enfermera, enfermería... ¿de quiénes se está hablando?

La cuestión que se plantea no es banal; al contrario, lo que está en juego es la identidad de un colectivo profesional. Las imágenes que construimos mentalmente y con las que exploramos y nos movemos en el mundo se expresan en palabras y a través de ellas diseñamos la realidad en la que nos desenvolvemos. El nombre que se nos da lleva implícito quienes somos, ya que a través de él se nos reconoce y ese reconocimiento ayuda a la construcción de la identidad como experiencia intersubjetiva.

1. Identidad profesional

Aunque los contextos profesionales han cambiado, los viejos problemas siguen acompañando a la práctica enfermera. La falta de visibilidad de los cuidados prestados por las enfermeras y dirigidos a promover y mantener la vida, provocan un constante anhelo de alcanzar reconocimiento y estatus social, de modo que las enfermeras han encaminado lo esencial de su prestación, casi exclusivamente, hacia aquellas actividades que requieren competencia técnica y que parecen tener más prestigio.

Este hecho ha colocado a los profesionales de enfermería en un lugar de indefinición que condiciona su desempeño y los aleja de lo que constituye su propósito esencial, sin que, a cambio, llegue a producirse el tan deseado reconocimiento, porque al dejar detrás lo que es central en su práctica, postergando el cuidado para volverse un técnico competente, se convierte en una prolongación de la actividad del médico. Como señalan Errasti-Ibarrondo

²⁸En este trabajo la expresión “enfermeras” designa a cualquier profesional habilitado legalmente para prestar cuidados de enfermería profesionales, con independencia de su género.

Arantzamendi-Solabarrieta, y Canga-Armayor (2012), a través de los tiempos la profesión enfermera ha estado sujeta a un estereotipo que la proyecta como una actividad eminentemente femenina, que se desarrolla bajo el mandato médico y que carece de campo competencial propio.

En definitiva, existe un enorme desconocimiento social y cultural respecto a quiénes son las enfermeras. Ello propicia su dificultad para hacerse claramente visibles e identificables, profesionalmente hablando (Cuixad i Ainaud, 2005).

En este sentido Errasti-Ibarrondo et al. (2012: 271), señalan:

Toda persona tiene una idea de lo que es la enfermería y cuál es su papel en la sociedad. Sin embargo, de las interpretaciones que habitualmente hace la población puede deducirse que es una profesión profundamente desconocida, de las que aún persisten ciertos estereotipos que nada tienen que ver con lo que hoy es, y con la protección que tiene para el futuro. (...)

Una de las causas atribuidas a la consolidación de una imagen enfermera que poco tiene que ver con la realidad actual (...) la estructura jerárquica entre el médico y la enfermera, que emanan de sus respectivos orígenes educacionales (...), de modo que “la contribución de la profesión enfermera ha sido percibida como la prolongación del servicio que los médicos daban a la población”.

En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por Ramirez et al (2010) con una muestra de 148 pacientes del Área 11 de Salud de la ciudad de Madrid, pone de manifiesto, entre otras cosas, que el 47,9% de los encuestados considera a las enfermeras dependientes de la supervisión médica y un 25% considera la amabilidad como el principal atributo de los profesionales de enfermería, frente al 13,5 que considera que la inteligencia es la cualidad más importante.

Con esta percepción de la profesión conviven los cambios que se han dado en la última década en la profesión como resultado de la reforma de los planes de estudios, particularmente con la consolidación de los estudios de grado y master y el reconocimiento legal de un espacio de autonomía a partir de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, aunque eso sí, de un modo bastante impreciso. Sin embargo, estos cambios legales no parecen haber sido capaces de transformar la realidad cotidiana de las

enfermeras, hasta el punto de que lo que se espera de ellas en los centros sanitarios poco tiene que ver con estos cambios legislativos.

Señala Amezcua (2014: 7):

A tenor de las evidencias que aparecen en los medios de comunicación, parece cierto que los ciudadanos no se aclaran con las funciones que desempeñan las enfermeras. Pero lo dramático es que tampoco nos aclaramos las enfermeras, que no somos capaces de concretar nuestra oferta de servicios a la ciudadanía, o al menos no sabemos comunicarla de manera efectiva.

2. La identidad profesional desde la academia

Rodrigo, Caïs y Monforte-Royo (2018: 48) estudiaron el significado del término *enfermería* para el profesorado, con título de enfermera/o, en las universidades españolas, y su trabajo puso de manifiesto que el modelo profesional “que se está transmitiendo en las universidades españolas integra tanto su esencia de actividad humana vinculada al género femenino (...), como la necesidad de tener una determinada sensibilidad, denominada ‘vocación’ de querer ayudar al otro”.

Los profesores y profesoras consultados señalaron como valores profesionales prioritarios la hospitalidad, la humildad y el espíritu de sacrificio, lo que, en opinión de los autores, pone de manifiesto la gran influencia que sigue ejerciendo la vocación sostenida en valores cristianos. Además, una de las acepciones del término *enfermería* que emerge en esta investigación es la consideración de la práctica enfermera como “una actividad que atiende las necesidades de los demás respetando su identidad” (Rodrigo et al., 2018: 48).

Amezcua (2015) atribuye la diversidad de concepciones que hoy conviven en torno al “ser enfermera al caos de profesionales y profesorado que han confluido en el nacimiento del grado en Enfermería”. No obstante, no se debe dejar detrás la historia que muestra una orientación eminentemente femenina de la profesión, como se puede apreciar en los datos que arrojan las estadísticas elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) desde el año 1953, que muestra una tendencia creciente de presencia de mujeres en la profesión frente a hombres. Así, en el año 1978, momento en que los estudios de enfermería se convierten en universitarios, el número de enfermeros colegiados era del 31,4% (30.551) y el de enfermeras 68,53% (66.559).

Los últimos datos publicados son de 2017 y muestran que a 31 de diciembre de ese año el 84,3% del colectivo eran mujeres y sólo un 15,6% eran hombres, de manera que la tendencia parece ser la definitiva consolidación de la enfermería como una profesión eminentemente femenina. Esto condiciona una orientación de género que no se puede obviar y que supone que frente al modelo médico, que encarna la justicia, el rigor metodológico y el saber hegemónico, la enfermera asoma como alguien con escaso desarrollo profesional y con escasa capacidad para medir “cuantitativamente” su contribución a la salud de la población.

En cualquier caso, desconocimiento y confusión se dan la mano, condicionando, por un lado, la legitimidad social de la práctica enfermera en la medida en que la ciudadanía no puede solicitar unos servicios que no sabe que existen o no reconoce a quien los puede prestar. De otra parte, la dificultad para verbalizar la propia identidad por parte del colectivo profesional condiciona, entre otras cosas, una pérdida de autonomía que tiene un reflejo importante en el reconocimiento de los *rasgos éticos* de la profesión.

3. Ética de los cuidados

Esa identidad social y profesionalmente confusa ha tenido, entre otras consecuencias, la asunción, a veces de manera acrítica, del principalismo, tan arraigado en la práctica médica, como fundamento de la ética de los cuidados, lo que sin poner en tela de juicio su utilidad y solvencia para resolver situaciones difíciles en la asistencia, no siempre constituye el mejor punto de partida para el análisis de la ética propia de la actividad de cuidar.

La ética de la actividad de cuidar se construye desde la cotidianidad y no tiene tanto que ver con situaciones dilemáticas, aunque no es ajena a ellas. El cuidado enfermero tiene que ver con la habitualidad y la continuidad.

El cuidado, la actividad de cuidar, es algo universal y que no está vinculado, inicialmente, a ninguna actividad profesional, sino que “cuidar representa una serie de actos de vida que tienen por finalidad y por función mantener a los seres vivos para permitirles reproducirse y perpetuar la vida” (Colliere, 1993: 7).

Señala Juvé (2013: 97):

En su sentido genérico, el cuidado es un fenómeno universal que incluye actos de ayuda, facilitación y apoyo a otras personas, para mejorar una situación o una forma de vida humana. Cuidar es ayudar a que la otra persona llegue a ayudarse y a responsabilizarse de sus necesidades: cuidar y responsabilizarse de la propia vida.

En este sentido, el cuidado no es exclusivo de la profesión enfermera, sino que, en el contexto sanitario, lo deseable es que todos proporcionen cuidados de acuerdo a sus saberes y habilidades. La tradicional separación entre *cure* y *care*, entre curar y cuidar carece de sentido, ya que la persona cuidada es indivisible y no es posible distinguir una parte que requiera cura y otra que requiera cuidado (Juvé, 2013).

Sin embargo, es innegable que el cuidado como atención y ayuda al otro vulnerable, como provisión para las necesidades más básicas que permiten la continuidad de la vida ha formado parte de la práctica enfermera desde sus orígenes. En este sentido, la definición que da Virginia Henderson (1994:91) de la enfermería como profesión se ajusta a lo que acabo de señalar:

[La función singular de la enfermera consiste en] asistir al individuo, enfermo o no, en la realización de esas actividades que contribuyen a su salud o su recuperación (o bien a una muerte tranquila), y que é llevaría a cabo sin ayuda si tuviera la fuerza, la voluntad o el conocimiento necesarios y hacer esto de tal manera que le ayude a adquirir independencia lo más rápidamente posible.

Hay *moralidad* en el trabajo de la enfermera, sobre todo porque es una actividad relacional; la profesión enfermera es una práctica moral en la medida en que se asienta en la obligación de promover el bienestar del paciente cuidando de él a través de la relación de ayuda (Bishop & Scuder, 1990).

4. Ética del cuidado en la actividad de cuidar

Para Carol Gilligan(1985:114) “la persona moral es la que ayuda a otros; bondad es servicio, cumplir con las propias obligaciones y responsabilidad hacia los demás, de ser

posible, sin sacrificiopropio”. Según la autora, esta “sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos” es más propia de las mujeres y las lleva a “escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista”.

Este puede ser, por tanto, el punto de partida de una ética de los cuidados que en ningún caso pretende ser una perspectiva excluyente de la ética principalista, ampliamente arraigada, al menos formalmente, en el contexto de la asistencia sanitaria. Al contrario, se trata de posibilitar no sólo la coexistencia, sino también el encuentro entre estos dos modos de pensar la moralidad.

Como señala González (2017:399):

[En este encuentro,] la ética del cuidado sería capaz de aportar una visión de la moralidad basada en la idea de un yo que es esencialmente relacional, dependiente y conectado con los otros, por encima de la visión individualista que aportan los enfoques principalistas (...) la ética del cuidado no es que desestime los grandes principios bioéticos (...), sino que para la resolución o comprensión de cada situación pone el acento en los elementos particulares de cada caso por encima de esos grandes principios bioéticos, como si aconsejara cautela en su uso.

Noddings (1984), habla de la centralidad del concepto de cuidado señalando que en la medida en que el cuidado implica ocuparse de alguien, encargarse de su bienestar, el cuidado involucra una relación de contacto moral entre dos personas. La enfermera cuida de la salud, pero como hemos visto en Henderson –y también en otras teorizadoras de la disciplina-, no es posible cuidar adecuadamente de la salud sin cuidar de la persona. La relación de cuidado es una relación de ayuda que requiere empatía, autenticidad y aceptación incondicional (Roger, 1993). La enfermedad no es el malestar de una parte, sino la ocurrencia de una alteración que condiciona enteramente el bienestar de la persona.

Waldow (2014:5) indica que:

El cuidado es relacional, o sea, es siempre en función del otro (...) En Enfermería, el otro es el paciente y su familia, los que necesitan su cuidado. (...). El cuidado, en una manera más amplia, constituye una forma de vivir, de ser, de expresarse. Es una postura ética y estética frente al mundo, o sea, un compromiso con estar en el mundo y contribuir con el bienestar

general, con la preservación de la naturaleza, la promoción de las potencialidades, de la dignidad humana y de su espiritualidad, (...).

Los aportes de Fisher y Tronto (1990) nos ayudan a entender como se desenvuelve el trabajo enfermero desde la perspectiva de la ética del cuidado. Las autoras distinguen cuatro fases en el proceso de cuidar:

1. La primera fase es el *caring about*: La preocupación acerca del estado en el que se encuentra otro ser humano sirve como punto de partida para el cuidado. La responsabilidad es la actitud ética y supone un *hacerse cargo de*. Los profesionales con esta actitud adoptan una postura receptiva con respecto al paciente; se ven incitados a salir de su propio sistema de referencia personal para hacer suyo el del paciente, y ser así capaces de entender mejor su situación vital real.
2. La segunda es cuidar de (*taking of*): Implica la responsabilidad de iniciar y mantener actividades de cuidado. El *taking of* implica proporcionar cuidados; cuidar solícitamente y vigilar. Requiere pasar más tiempo y aplicar más conocimiento específico para resolver la situación. En esta dimensión se asume la responsabilidad de mejorar o contribuir a la mejora del estado de la persona, se formulan juicios respecto a la situación y se hacen elecciones para determinar cuál es la mejor manera de proceder.
3. La tercera fase tiene que ver con una efectiva prestación del cuidado y exige poseer competencia técnica y científica. Es decir, se debe contar con los recursos necesarios para prestar un cuidado eficaz, de modo que no es solamente aceptar la responsabilidad, sino que se trata de llevar a cabo lo planificado dando soporte técnico y prestando lo que Colliere (1993) llama cuidados habituales o de costumbre (comer, beber, etc.) propios del contexto profesional de la enfermera, que se dirigen a la conservación o continuidad de la vida, y a la promoción del bienestar físico y emocional. Se trata de acompañar o a lo largo del proceso vital que incluye la muerte como parte de la cotidianidad de la vida, de modo que no se asuma como un fracaso.
4. La cuarta dimensión *-care receiving-* habla de la respuesta al cuidado recibido. Es el momento del feedback, de verificar que las necesidades de cuidado han sido

realmente satisfechas. La práctica del cuidado siempre tiene lugar dentro del marco de una relación en la que se hallan implicados el cuidador y la persona cuidada y debe haber reciprocidad, entendida como elemento que corrobora que el cuidado prestado satisface las necesidades de su destinatario, lo que significa que se le toma en cuenta como ser humano capaz de autogestionarse. La reciprocidad resguarda al cuidado de cualquier uso con fines paternalistas y evita que los cuidadores *abusen* de su poder.

El cuidado se proyecta sobre personas que necesitan ayuda en un momento de su existencia, el tipo de ayuda que precisa competencia técnica, pero también empatía, apoyo, consuelo, aliento, estímulo, y de todo aquello que ayude a la persona a materializar su proyecto vital, incluso cuando este llega a su fin. Preocuparse por el otro, hacerse cargo de su situación, prestar cuidados con competencia y afinar periódicamente nuestras acciones escuchando la voz de la persona cuidada son el mejor modo de hacer, ahora sí, *enfermería*.

BIBLIOGRAFÍA

- Amezcu, M. (2014). Enfermeras y sociedad, ¿son pensables las alianzas? *Index de Enfermería*. 23, (1-2), 7-9. Recuperado de <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v23n1-2/231204.php>
- Amezcu, M. (2015). La integración de la Enfermería en la Universidad: una historia inacabada. *Temperamentum*, 22, 1. Recuperado de <http://www.index-f.com/temperamentum/tn22/t2200.php>
- Bishop, A. y Scudder, J. (1990) *The practical, moral and personal sense of nursing: a phenomenological philosophy of practice*. Nueva York: State University of New York Press. Cit. por Feyto, L. (2000). *Ética profesional de la Enfermería*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, p. 171.
- Colliere, M.F. (1993). *Promover la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Cuixad i Ainaud, N. (2005). Presentación. En Rodríguez, J.A. y Bosch, J.L.L.C. *Enfermeras hoy: cómo somos y cómo nos gustaría ser. Conclusiones del estudio sociológico 2004* (pp. 4-5). Barcelona: Universitat de Barcelona y Col·legi Oficial Infermeria de Barcelona.

- Errasti-Ibarrondo, B., Arantzamendi-Solabarrieta, M. y Canga-Armayor, N. (2012). La imagen social de la enfermería: una profesión a conocer. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 35(2), 269-283.
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990) Toward a feminist theory of caring En Abel, E.K. y Nelson, M.K. (ed.). *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives* (pp.35-62). Albany: State University of New York Press.
- Gastmans, C. (2009). La perspectiva del cuidado en la ética de la asistencia sanitaria, en: Davis, A.J., Tshudin, V. y Raeve, L. *Ética en enfermería. Conceptos fundamentales de su enseñanza* (pp.189-205). Madrid: Triacastela.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenina*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- González Campos, J. S. (2017). *El cuidado y la biopolítica. La necesaria mirada bioética*. Santa Cruz de Tenerife: Hache Hache.
- Henderson, V. (1994). *La naturaleza de la enfermería. Reflexiones 25 años después* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Profesionales sanitarios colegiados por sexo. Series desde 1952. Enfermeros colegiados por tipo de especialidad, año y sexo. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t15/p416/serie/l0/&file=s08001.px>
- Juvé, M.E. (2013). El cuidado enfermero: cuatro imágenes de la ética del cuidado. En: VVAA. *La ética del cuidado. Carol Gilligan* (97-103). Barcelona: Fundació Victor Grifols i Lucas.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California.
- Remirez Suberbiola, J. M.; Pereda Aguirre, E y Delgado Aguilar, M. J. (2010). Enfermería y futuro: su evolución ¿credibilidad? *Enfuro. Revista de la Asociación Española de Enfermería urológica*, 113, 15-18.
- Rodrigo Pedrosa, O., Caïs, J., Monforte-Royo, C. (2018). Emergencia del modelo de enfermería transmitido en las universidades españolas: una aproximación analítica a través de la Teoría Fundamentada. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(1), 41-50. doi: 10.1590/1413-81232018231.21132017

- Roger, C.R. (1993). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.
- Waldow Vera Regina. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index Enfermería*, 23(4), 234-238.
<http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300009>.

1. BIOÉTICA CLÍNICA

¿ES ÉTICO EL USO DE EMPUJONES EN PEDIATRÍA?

Gema María Pedrón Marzal

Fernando Calvo Rigual

Hospital Lluís Alcanyís

Resumen: Los médicos en nuestra práctica diaria hacemos uso de empujones, deberían ser evitados en medida de lo posible o, por el contrario, son moralmente aceptados en la práctica clínica. Según algunos autores los empujones son moralmente permisibles sólo si son consecuentes con la autonomía del paciente. En el caso Salud Pública, los empujones son fáciles de aceptar; el médico busca no llegar a que el paciente elija una opción no saludable. Pero en esta búsqueda podemos estar balanceando al paternalismo médico. ¿En el caso de la vacunación en pediatría son lícitos los empujones? Por un lado promueven la salud del paciente, pero también la salud de otros miembros de la comunidad, y por otra parte la autonomía de los padres es cuestionable cuando se ejerce de manera que no promueven el interés del niño. La justicia, la beneficencia, la no maleficencia y el respeto por los derechos humanos también importan. Con estas consideraciones podríamos justificar el uso de empujones en la vacunación. Los médicos tenemos una razón moral de promover los intereses de nuestros pacientes, y en particular en el caso de los niños. Un empujón por parte del médico en el mejor interés para el paciente es inevitable. Si los empujones promueven bienes tal vez compensen los costos morales de socavar la autonomía. Sin embargo, en este camino no hay que olvidar que ayudados por los empujones no debemos perder la confianza de nuestros pacientes.

Palabras clave: Empujones, vacunas, pediatría, autonomía.

It is ethical to use nudges in pediatrics?

Abstract: Doctors in our daily practice make use of thrusts, should be avoided as far as possible or, on the contrary, they are morally accepted in clinical practice. According to some authors, the thrusts are morally permissible only if they are consistent with the autonomy of the patient. In the Public Health case, thrusts are easy to accept; The doctor seeks not to get the patient to choose an unhealthy option. But in this search we can be balancing medical paternalism. In the case of pediatric vaccination, are you pushing the lawsuits? On the

one hand they promote the health of the patient, but also the health of other members of the community, and on the other hand, the autonomy of the questionable parents is when exercised so that they do not promote the child's interest. Justice, beneficence, non-malice and respect for human rights also matter. With these considerations we could justify the use of push in the vaccination. Doctors have a moral reason to promote the interests of our patients, and especially in the case of children. A push from the doctor in the best interest for the patient is inevitable. If thrusts promote goods, they may offset the moral costs of undermining autonomy. However, in this way we must not forget that aided by thrust we should not lose the confidence of our patients.

Keywords: Nudges, vaccines, paediatric, autonomy.

1. Aplicando empujones

¿Es ético el uso de empujones en pediatría y más concretamente en el contexto de la vacunación?

Para entender el uso de empujones en este contexto podríamos decir que los empujones son «el impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad». (Sunstein y Thaler, 2017). Otra forma de entender a qué nos referimos cuando hablamos de empujones sería, cualquier factor que afecta de forma significativa la conducta de los humanos. En la toma de decisiones es cualquier aspecto de la arquitectura de las decisiones que modifica la conducta de las personas de una manera predecible, sin prohibir ninguna opción, ni cambiar de forma significativa sus «incentivos económicos». (Sunstein y Thaler, 2017). Los incentivos se entienden como costes cognitivos más que materiales, y se consideran paternalismo libertario solo si los costes son bajos. Para considerarse empujones deben ser baratos y fáciles de evitar.

Paternalismo libertario, entendido como paternalismo porque se intenta influir en la conducta de la gente para que tome mejores decisiones, pero libertario porque también se facilita que las personas sigan su propio camino, sin poner obstáculos que impidan ejercer la libertad. Un esfuerzo por orientar de forma consciente las decisiones de las personas en direcciones que mejoren sus vidas. (Sunstein y Thaler, 2017).

Para entender un poco mejor dónde se aplican, podríamos hacer el ejercicio de buscar empujones en nuestro día a día. Usan empujones los anuncios de publicidad, los diseñadores de cuestionarios al ordenar las preguntas a responder, los responsables de los comedores escolares según ordenen la presentación de la comida, es más los padres usan

empujones al guiar a sus hijos y, por supuesto, los pediatras usamos empujones en nuestra práctica diaria. Con todo ello podríamos decir, que todos somos arquitectos de decisiones, tenemos la responsabilidad de organizar el contexto en el que tomamos decisiones.

Otro ejemplo claro antes de entrar en el contexto que presentamos, serían los funcionarios públicos o las empresas privadas. Si éstos eligen que una política que produce mejores resultados, pueden ejercer una gran influencia escogiéndola como opción por defecto.

Estas reflexiones nos llevan a pensar que el diseño neutral no existe, «pequeños» detalles pueden tener un importante efecto en la conducta de las personas», a esto le llamamos «el poder benigno de los empujones» (Sunstein y Thaler, 2017).

2. Empujones en vacunación

En cuanto a la vacunación podemos decir que están claros sus beneficios en la población, y no es tema de esta reflexión, pero es necesario un breve apunte sobre las vacunas para sostener nuestra postura sobre el uso de empujones en la vacunación.

Unicef (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) recoge claras razones para vacunar a los niños. Por un lado, las vacunas protegen la salud de los niños. Las vacunas proporcionan anticuerpos para luchar contra enfermedades peligrosas, así existe un calendario de vacunas oficial que marca la inmunización que deben recibir los niños y cuándo deben hacerlo. Además las vacunas no solo protegen al que las recibe, también protegen la salud de la comunidad. La amplia suministración de vacunas puede erradicar enfermedades como es el caso de la polio. Por otro lado afirma que «vacunar es sinónimo de educación». Vacunar a los niños permite que acudan al colegio con regularidad, ya que evita enfermedades importantes; esta asistencia escolar regular permite un correcto desarrollo de nuestros niños. Se une también la OMS (Organización Mundial de la Salud), quién afirma que la vacunación es necesaria y segura. A pesar de las mejoras en la calidad de vida «si no mantenemos tasas de inmunización óptimas —la llamada inmunidad colectiva—, las enfermedades prevenibles mediante vacunación volverán». Las vacunas son seguras, y son sometidas a rigurosas pruebas de forma continuada. Además, es mucho más fácil padecer lesiones graves por una enfermedad prevenible mediante vacunación que por una vacuna.

A pesar de todo lo anterior, cuando un padre se plantea la vacunación de su hijo puede buscar información por su parte, ésta es amplísima, muy variada y de fuentes no oficiales, por lo que tal vez este padre necesita ser guiado. Los pediatras podemos asumir dos actitudes en nuestra práctica diaria, vacunar por defecto, debido a los argumentos que hemos enumerado anteriormente, o plantear la vacunación a los padres de forma más abierta. Los autores los refieren a estos dos formatos como permisivo y proactivo, respectivamente. Se ha visto en estudios comparativos que el formato permisivo evidencia mejoras en el cumplimiento de la vacunación. (Douglas, 2018). Con todo este escenario ¿Es ético hacer de guía a los padres?

En este contexto facilitador de la vacunación ¿podríamos también facilitar el acto de la vacunación? Desde nuestro hospital, se propuso un proyecto para establecer, dentro del sistema de Atención Primaria en pediatría, un programa que nos facilite la vacunación pendiente de cada paciente según edad y patologías de base. Actualmente desde Salud Pública tenemos el calendario vacunal oficial y las actualizaciones del mismo, y desde el programa SIA (Sistema de Información de Asistencia Ambulatoria) las vacunas administradas, las enfermedades crónicas y las reacciones vacunales de cada paciente. Sin embargo, son sistemas paralelos, es decir, no comparten la información. No existe un programa que ajuste y confluya la información de ambos, que informe y actualice el estado vacunal y la vacunación pendiente para cada paciente individualizado. Para entenderlo más fácil, nos servimos de dos ejemplos: en los niños diabéticos el programa no nos avisa de que deberíamos administrarles la vacuna de la gripe, o en el caso de cambios del calendario de vacunación el programa no nos ajusta las vacunas pendientes a cada paciente según la fecha de nacimiento. Esta propuesta pretende la sistematización de la vacunación, vacunar por defecto, integrar toda la información del paciente y de salud pública, y en resumen, el uso del formato permisivo por parte del pediatra. Tal vez podría considerarse un empujón a la vacunación tanto para el paciente como para el pediatra, con el último objetivo de aumentar la tasa de inmunización, en tanto que facilita el acto de la vacunación.

Estos tipos de empujones son efectivos, ya que inclinan la balanza en el caso de padres dubitativos, eficientes porque son fáciles de aplicar y menos coercitivos que normas obligatorias. Por ejemplo, en algunos países exigen la vacunación para entrar a las guarderías, no es caso de los empujones que comentamos.

Algunos autores consideran que los empujones pueden ser manipuladores. (Navin, 2017). En el caso de la vacunación, los empujones respetan la autonomía porque dejan siempre una vía de escape. Los padres tienen libre elección de vacunar a sus hijos. Si el empujón afectara a la autonomía no es por coerción o falta de información o mentiras por parte del médico, sino por manipulación (que el paciente puede percibir o no). Asumiendo un cierto grado de afectación en la autonomía, puede discutirse balanceándola con una preservación de los beneficios del empujón. En contextos no morales (p.e. la propaganda) no habría problema con los empujones. En contextos de bioética, la limitación de la autonomía debería justificarse por claros beneficios del empujón.

Por otro lado, podríamos cuestionar la autonomía de los padres cuando se ejerce de manera que no promueve el interés del niño. La autonomía no es el único valor importante en la toma de decisiones en el cuidado de la salud. Si la autonomía de los padres es valiosa porque promueve los intereses de los niños, no es moralmente valiosa cuando conduce a la negativa de la vacuna. La beneficencia, la justicia, la no maleficencia y el respeto por los derechos humanos de los niños también importan. Cuando las tasas de vacunación son relativamente bajas o no tan bajas, pero se trata de una zona agrupada geográficamente, la negativa a la vacunación puede imponer riesgos significativos de daños graves. En estos casos por el bien de los demás —justicia— y por los de propio paciente —beneficencia—, estarían claros los beneficios del empujón.

Los estímulos de vacunación pediátrica tienen la responsabilidad de demostrar que los beneficios de estos estímulos superan los costos, y en último término lo que buscamos son estímulos para la vacunación pediátrica que mejoren las relaciones entre padres y médicos, en beneficio de la salud de los niños. «Empujar por el bien de los niños». (Navin, 2017). Este tipo de actos no serían de aplicación si mermaran la confianza de los padres en el pediatra.

3. Conclusiones

Después de nuestra reflexión ¿Sería ético el uso de empujones en la vacunación en pediatría, en este sentido?

Podríamos decir que los codazos-empujones de salud son moralmente permisibles, ya que los empujones para promover bienes compensan los posibles costes morales de

socavar la autonomía. Los empujones de vacunación al igual que los de atención médica, promueven la salud del paciente y también protegen la salud de otros miembros de la comunidad.

La autonomía no es el único valor importante en los contextos de toma de decisiones en el cuidado de la salud.

En el caso de la vacunación pediátrica, algunos estímulos que podrían socavar la autonomía están moralmente justificados. La información objetiva sobre las vacunas no es convincente para aumentar la tasa de vacunación. Aunque estamos en las primeras etapas de investigación sobre la efectividad de tipos de estímulos que aumenten la tasa de vacunación pediátrica, tal vez las asociaciones de pediatría deberían invertir más en la investigación científica y bioética para el desarrollo de estos estímulos.

BIBLIOGRAFÍA

- Douglas, J (2018). Impact of Childhood Vaccine Discussion Format Over Time on Immunization Status. *Academic Pediatric*, 18(4), 430-436.
- Lantos, J (2018). Ethical Problems in Decision Making in the Neonatal UCI. *The New England Journal of Medicine*, 379, 1851-60.
- Navin, M (2017). The Ethics of Vaccination Nudges in Paediatric Practice. *HEC Forum*, 29, 43-57.
- Sunstein, C y Thaler, R (2017). *Un pequeño empujón*. Madrid: Penguin Random House.
- Trilla, A (2015). Vacunación sistemática: convencidos, indecisos y radicales. *Medicina Clinica*, 145(4), 160-162.

EL CONSENTIMIENTO INFORMADO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN COMO INTERLOCUTOR VÁLIDO EN LA RELACIÓN MÉDICO PACIENTE.

Heidi Alejandra Rosas Treviño

Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

Resumen: El objetivo del presente ensayo consiste en establecer la necesidad del uso del Consentimiento informado en el internamiento de la madre adolescente como el elemento fundamental para establecer las condiciones de diálogo de un interlocutor válido, capaz de ser tomadora de decisiones sobre el parto y su salud reproductiva. El médico, de no respetar los principios bioéticos de su profesión hacia su paciente, parece comprometerse e incluso someterla a la violencia obstétrica. De lo contrario, el médico podría incluso llegar a lograr una comunicación efectiva para el cumplimiento del marco legal y el cumplimiento de su ética profesional. Por veinticinco siglos, el paradigma paternalista de tratamiento en el que se veía al paciente como objeto de estudio no permitía injerencia en las decisiones sobre su cuerpo. Con los nuevos paradigmas que legitiman la autonomía del paciente, le dignifican y le otorgan la cualidad de sujeto, en donde el uso del consentimiento informado en un internamiento hospitalario constituye la primera condición para el diálogo: el derecho a ser informado sobre los procedimientos clínicos que se pueden o no operar en su cuerpo. De ahí en adelante, puede o no establecerse un objetivo en común del binomio médico-paciente: preservar la salud.

Palabras clave: Consentimiento informado, interlocutor válido, comunicación, relación médico-paciente.

Informed Consent as Core Element in Communication Process as a Valid Interlocutor in Patient Medical Relationship.

Abstract: The aim of this essay is to establish the need of using a medical informed consent of a pregnant teenager as fundamental element to establish the communication conditions as valid patient, who is capable for making decisions about her birth delivery and reproductive health. If the doctor is not delivery respect into the bioethics principals of its profession towards his patient, it will look compromised and even as obstetrics violence. If the contrary, the doctor could reach an effective communication that will achieved the legal goals and fulfillment of his professional ethics. In twenty-five centuries the paradigm of paternalism treatment that the patient was facing as a study object was interfering with her free will of making decisions about her body. However with the new paradigms that legitimate the patient autonomy, by dignified her and grant her as subject, in use of a informed medical consent while she is hospitalized will constitutes the first condition of dialogue: the right to be informed about the clinical and medical procedures that can lead into a surgery or not. From there on, could or could not been established the common goal of this binomial relationship

between patient-doctor that is: preserve health.

Keywords: Informed consent, valid interlocutor, communication, doctor-patient relationship.

Introducción

Puede parecer obvio que en la relación médico paciente existe un trato humano que contribuye a restablecer el bienestar de la persona, pero no siempre es así. El abordaje positivista de la medicina ha enfocado todos sus esfuerzos hacia la restauración de la salud y la productividad de la acción profesional y con ello ha tratado de resolver el derecho universal a la salud, por lo que el actuar médico puede ser ineficaz si sólo se toman en cuenta los aprendizajes científicos a lo largo de su instrucción médica.

Las largas filas de pacientes fuera del consultorio médico transforman al sujeto en un objeto instrumentalizado que se someten a una auscultación y un diagnóstico al final en donde constantemente, la calidad de trato es directamente proporcional a la cantidad de tiempo que tiene cada sanitario frente a la consulta clínica y a los recursos de salud deshumanizando la profesión que más cercana está con la humanidad: la médica.

En el pasado el paciente era un referente *a priori* de una carencia de firmeza física, moral y dependiente. La beneficencia entonces daba la pauta a un *paternalismo clásico* “todo por el paciente, pero sin el paciente” como un minusválido moral en una legítima despersonalización de sí mismo. Un buen enfermo hace lo que se le dice sin preguntar (Ogando & García, 2006: 167), entonces, el paternalismo privilegiaba el saber médico y lo convertía en la autoridad tomadora de decisiones.

En México, una de cada cinco adolescentes entre diez y diecisiete años se embaraza con un resultado de 2.5 millones de partos anuales registrados en los hospitales de salud pública. Los datos arrojados por la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA, 2017) sugieren que esta situación de embarazo adolescente se vincula con la coerción y el abuso por parte de su círculo más cercano, aunado al maltrato, inseguridad, desprotección y falta de comunicación por parte de su pareja, haciéndolas de antemano un grupo vulnerable.

1. El consentimiento informado: origen y usos.

La promoción de la salud integral de las madres adolescentes obliga a la pregunta: ¿cuál es la actividad profesional que debe ejecutar el médico frente a un parto adolescente en la salud pública toda vez que la medicina persigue bienes internos específicos para la aplicación de las mejores prácticas que logren “la excelencia y la virtud” humana e interpersonal en la relación médico-paciente?

Adela Cortina (1986) menciona que para desarrollar una actividad moralmente, en una sociedad moderna, es preciso respetar el marco jurídico-político; que en este caso se identifica con la Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-1993 y la Atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio y del recién nacido. Los criterios y procedimientos para la prestación del servicio tienen por objeto establecer los criterios mínimos para la atención médica durante el embarazo, el parto y el puerperio y, por tanto, por cumplir con las exigencias de la moral cívica y crítica del profesional de la salud, con las metas sociales de los involucrados y con los mecanismos sociales para alcanzarlas (Diario Oficial de la Federación, 2016). Sin embargo, una relación clínica va mucho más allá de los mínimos que se plantea la comunidad médica hoy en día.

El establecimiento de las relaciones desiguales configura uno de los aspectos más difíciles de la relación médico paciente: es difícil entenderse y fácil malentenderse. El interés por el uso del consentimiento informado (CI) ha sido aún mayor por la administración sanitaria que por los médicos, pues se ha constituido como el centro de la protección legal. El CI es la condición primera para que exista la posibilidad de diálogo entre un médico y su paciente frente a un diagnóstico clínico, en este caso, previo al parto (Oramas, 2008: 96).

Después de veinticinco siglos comienza a haber una evolución, que se da a partir del caso Schloendorff, en el que se establece por primera vez el código ético-jurídico de la autodeterminación del paciente. Más tarde, en 1948, el Código de Núremberg reflexionará sobre la importancia del uso del consentimiento informado. No obstante, el factor que contribuyó a su consolidación fue el movimiento de reivindicación de los derechos civiles. Los derechos de los pacientes surgen en el marco de los movimientos de defensa de los Derechos humanos y alcanzan su máxima expresión en la carta de derechos de los

pacientes, que promulga en 1970 la Asociación Americana de Hospitales, que servirá de modelo en la medicina occidental (Gracia, 1989: 25).

En la Norma Oficial Mexicana el consentimiento informado se describe como:

Un proceso continuo y gradual que se da entre el personal de salud y el paciente y que se consolida en un documento escrito signado por el paciente o su representante legal o familiar más cercano en un vínculo mediante los cuales se acepta un procedimiento médico quirúrgico con fines de diagnósticos, rehabilitatorios, paliativos o de investigación, una vez que sea (*sic*) *recibido información* de los riesgos y los beneficios esperados. (NOM-007SSA2-2016 diario Oficial de la federación, 2016)

Pero la información no es comunicación, es decir, que la letra escrita aún persigue un fin legal y no dialógico desde su raíz, de tal manera que el discurso todavía está asentado en el paradigma paternalista.

El consentimiento informado no es un acto administrativo en el proceso de asistencia médica, sino que se trata de un derecho del paciente, un contrato que informa y necesita de la interlocución del binomio para una decisión acordada. Aún cuando la paciente sea adolescente, deberá tomarse en cuenta lo que ella pida en su asentimiento previo al consentimiento informado. El consentimiento informado entonces debe ser un puente activo, continuo, informado, revocable y temporal que permita la dignificación de la paciente por medio de la escucha activa y una acción voluntaria intencional y sin influencias controladoras (Nelson, Beauchamp, Miller, Reynolds & Luce, 2011: 6-16).

2. La necesidad de la comunicación para el interlocutor válido.

Apel (1985) matiza dos conceptos: el concepto de persona y el concepto de igualdad a través del interlocutor válido en tanto que la persona se considera parte de la comunidad de argumentación siempre es capaz de manifestar sus intereses. Dussel agrega al diálogo con Apel (2004) la idea del *excluido*que, en el sistema de salud, irónicamente es el mismo paciente, en este caso, una futura madre adolescente.

En el ámbito operativo de la práctica clínica el uso tradicional del consentimiento informado parece agotar la responsabilidad de la práctica normalizándola, aunado a las

reminiscencias del modelo paternalista en el que el paciente tenía negados sus derechos de libertad por encima de la “beneficencia médica”. Las decisiones de los pacientes perecerían autónomas. Dussel suma a la propuesta de Apel (2004) la voz de un paciente aminorado, carente de información fidedigna y cultura en salud. En el caso de la salud pública tal vez puedan sumarse problemas económicos y sociales que pueden fácilmente hacerlo vulnerable, ser manipulado por el médico y, al mismo tiempo, normalizarlo, precisamente por la constancia habitual de dicha circunstancia.

Teniendo en cuenta que la comunicación es el punto de partida de la propuesta apeliana para poder pensar la fundamentación de la ética, Dussel propone reconocer también los fenómenos que quedan fuera de la comunicación, y del consenso del “nosotros”. Se obliga a reconocer ontológicamente y éticamente al otro. Cualquier diálogo que no tenga en cuenta los intereses de los afectados es inmoral e inhumano por naturaleza. (Châtelet, Desanti&Noël, 1968)

La autonomía sigue siendo la capacidad del sujeto moral de decidir a favor de sus propios intereses, siempre que estos hayan sido legitimados a través de una argumentación que tenga en cuenta los intereses de todos los otros involucrados en la toma de decisiones. Es por eso por lo que la ética apeliana considera que la autonomía es competencia comunicativa, lo que se traduce como capacidad de la persona por exponer y defender sus intereses en una comunidad de argumentantes y a través de un diálogo en condiciones de validez (La Rocca, Mainetti&Isseliv, 2010). En esa comunidad debe también existir la capacidad para tematizarse las asimetrías y compensarse en el consenso. Una madre adolescente mayor de 16 años puede considerarse autónoma según la consideración honesta del médico para la toma de sus propias decisiones sanitarias y deberá ser escuchada en sus necesidades de salud.

Apel busca la intersubjetividad y el reconocimiento recíproco del yo al nosotros que legitime una corresponsabilidad para una situación ideal de comunicación en el binomio y se usen estrategias por medio de la alfabetización en salud, donde el médico con un liderazgo auténtico y transformacional detone la confianza de la paciente y exponga sus razones y sus intereses. Pues si el otro es esencial y posibilita el diálogo, nadie puede

entonces ser excluido a priori del proceso comunicativo. Zubiri ya precisa la diferencia entre responder y ser responsable (Figuerola, 2006: 254).

Obviamente la práctica de habilidades comunicativas del médico como son el tiempo de atención y la escucha al paciente, tienen una correlación con la confianza del paciente y la práctica de los nuevos modelos de atención (Wissow, 2003). La importancia en el intercambio de ideas, experiencias y valores consiste en la transmisión de sentimientos y actitudes. Maturana (1999) también permite que uno pueda expresar y saber más de sí mismo, de los demás y del medio; que pueda expresar lo que se necesita, piensa y siente; que pueda entender el mundo (Prieto, Villasmil&Chirinos; 2010). Observar, escuchar, reforzar, apoyar, preguntar, responder y dar información son indicadores indispensables de la comunicación efectiva en el desempeño de la relación (Petra-Micu, 2012).

El profesional debe tener conciencia de su competencia comunicativa, para trascender a las habilidades técnicas y científicas. Un profesional de la salud debe incluir la dimensión afectiva (motivos, propósitos, expectativas, vivencias). La subjetividad de ambos es un elemento esencial como parte de los bienes internos que persigue su profesión (Legón, Vega & Brito;2010) y la comprensión del sujeto de estudio es indispensable para lograr una alfabetización en salud por lo que una arista de la profesión médica debe ser la de un profesor que se que construya una cultura de confianza y entendimiento mutuo (Seoane, 2008).

La comunicación efectiva es una serie de habilidades que se deben adquirir a manera de competencias, transversales, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la adaptación a nuevas situaciones, la capacidad de comunicación o el compromiso ético (Couceiro, 2009).

Lo que el médico produce no es simplemente una obra: es vida, que le fue confiada y de la cual más tarde retira su protección. A esto corresponde una situación especial del paciente. El individuo curado, al cual se le ha devuelto la propia vida, comienza a olvidar la enfermedad y, sin embargo, continúa ligado al médico de una u otra manera. (Gadamer, 1996:48)

El lenguaje sólo alcanza su plena realización cuando existe el diálogo. En los diálogos de Platón la conversación está dirigida por Sócrates y el interlocutor es prácticamente invisible, sin embargo es el filósofo quien persuade sin imponer al otro el reflexionar sobre sus propias decisiones de vida. El paradigma de la comunicación en la RMP requiere de ambos como la esencia de un diálogo.

3. Conclusión

La profesión ha guardado a lo largo del tiempo una relación íntima con la consagración religiosa, la confesión abierta de ser para sus pacientes. El médico no coexiste solo sino con su alteridad, por lo que este debe ser fiel al “yo en la relación” (Mejía, 2017) y darle tiempo de calidad en la consulta a su paciente adolescente para dialogar y entablar una escucha activa. De lo contrario se asumiría como un técnico empresarial de la salud, alejado totalmente de la cautela y las virtudes profesionales (Figueroa, 2006).

Como afirma Adela Cortina (1996), la legalidad no agota la moralidad. El liderazgo médico debe ser auténtico, democrático y justo. Es entonces cuando deberá sugerirle su visión personal basada en su profesión (Gadamer, 1996) acerca de los objetivos a alcanzar como el fin último de la RMP, exponerlos y no imponerlos, pues la benevolencia no puede estar por encima de la justicia.

Es preciso en adelante evaluar la adquisición de las actitudes, comportamientos y el uso axiológico del médico en la relación con el paciente.

BIBLIOGRAFÍA

- Apel, K., & Dussel, E. (2004). *Ética del discurso y ética de la deliberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Apel, K. (1985a). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Apel, K. (1985b). ¿Límites de la ética discursiva? En Cortina, A. (1995). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria* (p. 233-262). Salamanca: Sígueme.
- Apel, K. (eds). (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica.

- Châtelet, F., Desanti, J., & Noël, E. (1968). *Una historia de la razón: conversaciones con Émile Noël*. Argentina: Nueva Visión.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. *Hermenéutica crítica de las actividades humanas*. *Isegoría*, 13, 119-127.
- Cortina, A., Blanco, D., & Diaz, C. (1994). *10 palabras clave en ética*. Navarra: Verbo divino.
- Couceiro, A. (2009). Cinco mitos sobre la enseñanza de la Bioética en las Facultades de Medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6(2), 68-74.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2016). *Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-2016, Para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio, y de la persona recién nacida*.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2017). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)*. Consultado el 10 de noviembre 2017 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/221292/informe-2016-ENAPEA.pdf?fbclid=IwAR0pR0Z2KZTJ0_NRXqF3BXCd6Kk8_MhwqSKMarENj81d3rIjEBT3Pjjwce0.
- Figuerola, G. (2006). Responsabilidad profesional: máximos, mínimos, excelencia y veracidad. *Revista médica de Chile*, 134(2), 251-257.
- Gadamer, H. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa
- Gracia, D. (1989). La relación médico-enfermo en España: balance de los últimos 25 años. *Todo Hospital*, 62, 23-26.
- La Rocca, S., Mainetti, M., & Isseliv, J. (2010). Libertad, igualdad ¿y fraternidad? en el paradigma de la bioética latinoamericana. El aporte de la ética dialógica y de la ética de la liberación. *Ágora USB*, 10(2), 483-494.
- Legón, M., Vega, N., & Brito, L. (2010). El paradigma médico social y la competencia comunicativa del profesional de ciencias médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(3), 433-440.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mejía, A., & Romero, H. (2017). La relación médico paciente: el desarrollo para una nueva cultura médica. *Revista Médica Electrónica*, 39, 832-842.

- Nelson, R., Beauchamp, T., Miller, V., Reynolds, W., Ittenbach, R., & Luce, M. (2011). The concept of voluntary consent. *The American Journal of Bioethics*, 11(8), 6-16.
- Norma Oficial Mexicana (2016) Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-1993, Atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio y del recién nacido. Criterios y procedimientos para la prestación del servicio. Consultado el 15 de junio de 2018 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5432289&fecha=07/04/2016
- Ogando, B., & García, C. (2006). Veinticinco siglos de paternalismo, 25 años de autonomía: una aproximación histórica a los cambios en la relación clínica. *Revista de Calidad Asistencial*, 21(3), 163-168.
- Oramas, A. (2008). *La ética médica como ética aplicada: una perspectiva desde la contemporaneidad*. Universidad de la Habana.
- Petra-Micu, I. (2012). La enseñanza de la comunicación en medicina. *Investigación en educación médica*, 1(4), 218-224.
- Prieto, R., Villasmil, M., & Chirinos, D. (2010). Liderazgo compartido, nuevo perfil de gestión en empresas de servicio. *Revista Innovación y Gerencia*, 3(1).
- Seoane, J. (2008). La relación clínica en el siglo XXI: cuestiones médicas, éticas y jurídicas. DS: *Revista Derecho y salud*, 16(1), 1-28.
- Wissow, L. (2003). Modelos de comunicación en la relación médico-paciente. *Revista CONAMED*, (1), 21-36.

BIOÉTICA Y ENSAYOS CLÍNICOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EMPRESA FARMACÉUTICA

Raúl Francisco Sebastián Solanes²⁹

Universidad de Valencia - Università di Bologna

Resumen: En las actuales legislaciones europeas sobre los ensayos clínicos se hace mucho hincapié en la perspectiva ética. Todo ensayo clínico que se realice con personas debe unir un fundamento moral doble. Primero, debe partir del hecho de que el sujeto de experimentación es persona moral, lo que implica que no tiene un precio y sí una dignidad. Segundo, debe contar con el debido consentimiento informado, donde los investigadores tienen la obligación de informar de los pros y contras de la investigación, para que una vez informado pueda elegir libremente seguir adelante en esta experimentación. En mi texto defenderé esta perspectiva y abogaré en la necesidad de que desde la bioética se abogue por una ética aplicada a la investigación farmacéutica.

Palabras clave: bioética, ética aplicada, empresa farmacéutica, ensayos clínicos.

Bioethics and Clinical Essays: Informed Consent and Ethics of the Investigation in the Pharmaceutical Company

Abstract: In current European legislation on clinical trials much emphasis is placed on the ethical perspective. Every clinical trial carried out with persons must unite a double moral foundation. First, it must start from the fact that the subject of experimentation is a moral person, which implies that it doesn't have a price and a dignity. Second, it must have the appropriate informed consent, where investigators have an obligation to report the *pros and cons* of the investigation, so that once informed he can freely choose to continue forward in this experimentation. In my text, I will defend this perspective and advocate the need from the bioethics is advocated by an ethics applied to pharmaceutical research.

Keywords: bioethics, applied ethics, pharmaceutical company, clinical trials.

²⁹ Doctor Internacional en Filosofía por la *Universidad de Valencia*. Doctor Europeo en Sociología por la *Universidad de Bolonia*. Colegial en el *Real Colegio de España en Bolonia* (Italia). Bachiller en Teología por la *Facultad de Teología san Vicente Ferrer de Valencia*. Premio Extraordinario de Doctorado por la *Universidad de Valencia* 2016. Miembro del *Grupo de Investigación en bioética* de la *Universidad de Valencia*: <http://www.uv.es/gibuv>. Miembro de la junta directiva en la *Asociación Española de Filosofía del deporte*: <http://www.aefd.net/>. Presidente de la *Asociación Patrimonial Colegiata de Mora de Rubielos* (Teruel). Profesor *Instituto Diocesano de Ciencias Religiosas* de Valencia

Introducción

Como decía el famoso filósofo Ludwig Wittgenstein en su más que célebre *Tractatus*: «todo lo que puede ser dicho, puede decirse con claridad: y de lo que no se puede hablar, mejor es callar» (Wittgenstein, 2017). Debemos comenzar aclarando algunos términos a fin de aproximarnos al tema central de nuestro texto que es la pregunta acerca de si es posible hablar de una ética aplicada a los ensayos clínicos en un contexto ético-farmacéutico, viendo cuales deben de ser los medios y fines que deben defenderse desde esta propuesta de ética.

En primer lugar debemos ver que entendemos por medicamento y ensayos clínicos y que dice la actual legislación sobre que enfoque ético se debe aplicar en estos procedimientos de carácter científico. El B.O.E. define medicamento de uso humano como:

toda sustancia o combinación de sustancias que se presente como poseedora de propiedades para el tratamiento o prevención de enfermedades en seres humanos, con el fin de restaurar, corregir, modificar las funciones fisiológicas ejerciendo acción farmacológica, inmunológica o metabólica, o de establecer un diagnóstico médico. (BOE, 14-12-2015:121926-121927)

En segundo lugar, “Ensayo clínico” es definido de la siguiente manera:

Un estudio clínico que cumpla cualquiera de las siguientes condiciones: 1º. Se asigna de antemano al sujeto de ensayo a una estrategia terapéutica determinada, que no forma parte de la práctica clínica habitual del Estado miembro implicado. 2º. La decisión de prescribir los medicamentos en investigación se toma junto con la de incluir al sujeto en el estudio clínico. 3º. Se aplican procedimientos de diagnóstico o seguimiento a los sujetos de ensayo que van más allá de la práctica clínica habitual. (BOE, 14-12-2015:121926-121927)

En el caso de los ensayos clínicos realizados con personas deberán tener el consentimiento informado previo. Aquí surgirá un importante problema ético, pues la persona sujeto de experimentación en los ensayos clínicos tras dar su consentimiento debidamente informado nunca deberá ser tratada como medio, sino como *fin en sí*, no con un precio (como el objeto que se compra), sí con una dignidad.

1. Consentimiento informado en ensayos clínicos: La persona como fin en sí.

Desde el comienzo, el REGLAMENTO (UE) No 536/2014 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 16 de abril de 2014, pone de manifiesto que los ensayos clínicos deben dar prioridad a los derechos del sujeto que se somete a dichos ensayos. Concretamente el texto dice:

En un ensayo clínico hay que proteger los derechos, la seguridad, la dignidad y el bienestar de los sujetos de ensayo, y los datos obtenidos deben ser fiables y sólidos. Los intereses de los sujetos de ensayo deben tener primacía sobre cualquier otro interés. (REGLAMENTO No 536/2014)

Para Pablo Simón la fundamentación última implica un canon moral que se resume en que: «El hombre es persona, un competente comunicativo y, en cuanto tal, tiene dignidad y no precio, y merece la máxima consideración y respeto» (Simón, 2000: 386). Esta primacía ética, que se fundamenta en el canon moral que reconoce la dignidad de la persona por encima de cualquier otro interés, pues como señala acertadamente Immanuel Kant: «en el reino de los fines todo tiene un precio o una dignidad. Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio, eso tiene una dignidad» (Kant, 1992: 71).

De este modo pienso que cualquier ensayo clínico debe partir del hecho de que el sujeto de experimentación es persona moral, lo que implica que no tiene un precio y sí una dignidad. Debe contar con el debido consentimiento informado, donde los investigadores tienen la obligación de informar de los pro y contra de la investigación, para que una vez informado pueda elegir libremente seguir adelante en esta experimentación. La propia reglamentación europea define en el artículo 2 (17) que se entiende por “sujeto de ensayo”: «persona que participa en un ensayo clínico, bien como receptor del medicamento en investigación o bien como control»; y también en el artículo 2 (22) por “consentimiento informado”:

la expresión libre y voluntaria por parte de un sujeto de ensayo clínico de su voluntad de participar en un ensayo clínico determinado, tras haber sido informado de todos los aspectos del mismo que sean pertinentes para su decisión de participar o, en el caso de los sujetos de ensayo menores o incapaces, una autorización o acuerdo de sus representantes legalmente designados de incluirlos en el ensayo clínico.

La investigación en medicina y farmacia es algo tan antiguo como ambas disciplinas y está íntimamente relacionada. Sin embargo, el pasado siglo XX, especialmente con el *Código de Nuremberg*, puso de relieve la importancia de fijar los límites de esta investigación con personas (Simón, 2000: 73). El artículo 1 del referido Código afirma que: «el consentimiento del sujeto de experimentación es absolutamente esencial». Además incluía la primera reflexión en la toma de conciencia de los sujetos de experimentación eran autónomos con derecho y dignidad y por tanto uno de los requisitos éticos imprescindibles para realizar una investigación médica, era contar con el consentimiento informado del sujeto que se someta a dicha investigación (Simón, 2000: 75). Con posterioridad el comité ético de la *World Medical Association* reunido en 1962 aprobó dos años después en 1964, un documento que incluía tres bloques, el primero dedicado a las definiciones, el segundo referido a la experimentación en beneficio del paciente y el tercero dedicado a la investigación que busca exclusivamente la adquisición de conocimientos. Este importante documento es conocido con el nombre de *Declaración de Helsinki*. Es el referente para toda la ética aplicada a la investigación con seres humanos (Simón, 2000: 76). La dorada década de los 60 del siglo XX también dio otro importante documento publicado en 1966 por la Asamblea General de la ONU, me refiero al *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* que en su artículo 7 establece: «nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos».

2. Por una ética de la investigación médico-farmacéutica

En el caso de la medicina y de la farmacia queda claro, desde el mismo *Juramento Hipocrático*, que el médico debe beneficiar y no hacer daño a sus pacientes, sin darles ningún tipo de fármaco que pueda matarles (Laín, 1970). Por tanto la medicina y la

farmacia desde la antigüedad clásica se han querido incorporar en un contexto de beneficencia y no maleficencia aunque en el siglo XX se sumará la autonomía y libre consentimiento del sujeto y por su puesto la justicia.

Juan Carlos Siurana entiende que la investigación tiene como finalidad aumentar los conocimientos en una rama determinada de la ciencia y el investigador es el profesional de la ciencia y como profesional práctica una actividad que le legitima como miembro de la comunidad humana. En esta tarea específica el investigador debe buscar libremente la verdad (Siurana, 2009: 205). Como buscador de la verdad, no debe estar al servicio de ninguna ideología, pues debe actuar con total independencia, neutralidad y objetividad, pero no debe prescindir de los valores éticos implicados en su actividad (Siurana, 2009: 206).

En efecto, como bien afirma Siurana, la ética no coarta la investigación, sino que permite desarrollar el conocimiento más rápidamente, pues enseña al científico por donde debe transcurrir su investigación beneficiando en todo momento a la humanidad. Conviene remarcar algunas características que deben regir el modo de proceder del investigador: 1) No debe aprovechar su situación de privilegio para introducir sus propias cosmovisiones, modos de vida o valoraciones; 2) Deberá ejercer su trabajo por vocación, pues la ciencia no se legitima sino existe en su quehacer cotidiano una primacía del enfoque social y humano; 3) Ante cualquier protocolo de investigación, los hombres de ciencia antes de aplicarlo, deberán preguntarse si daña algún ser humano directamente; 4) Ante el *in crescendo* del poder e importancia que por sus investigaciones obtienen los investigadores, deben tener la responsabilidad de colaborar para humanizar la ciencia (Siurana, 2009: 207-208).

3. Responsabilidad de la investigación médico-farmacéutica: Fines medios.

Tradicionalmente ha existido un punto de confrontación entre el punto de vista de la ciencia y tecnología con el de la ética. Sin embargo, creo —junto con Siurana— que el papel de la ciencia y la tecnología es ofrecer los medios adecuados para obtener fines determinados (Siurana, 2009: 209-210). Por ello tiene razón el recientemente fallecido León Olivé al afirmar que: «los sistemas tecnológicos pueden ser condenables o loables,

según los fines que se pretendan lograr mediante la aplicación, los resultados que de hecho produzcan y el tratamiento que den a las personas como agentes morales» (Olivé, 2000).

Según Javier Gorosquieta (1996: 12), en la elaboración de una ética de la empresa tenemos dos posibilidades: La primera es hacer una “ética abstracta” o bien, una “ética concreta”. En el primer caso, una ética abstracta sería una propuesta de principios generales, mientras que en el segundo caso, la ética concreta se trataría de una propuesta que no se contenta con principios generales, sino que procura ella misma aplicarlos a los problemas generales.

Cualquier práctica logra sobrevivir gracias a las instituciones y en nuestro caso a las empresas que la sostienen y fomentan. Existe una relación tan íntima entre práctica e instituciones que en muchas ocasiones se confunden los bienes internos con los bienes externos de la práctica lo que hace necesario la aplicación de un comportamiento virtuoso, o si se nos permite un quehacer ético. La empresa y la práctica llegan a tener un orden causal único, en donde los ideales y la creatividad de la práctica son vulnerables a la codicia institucional y empresarial al igual que es vulnerable la atención cooperativa al bien por la competitividad lucrativa de la empresa. Por ello afirma MacIntyre que la función de las virtudes en la práctica es clara, pues sin ellas la práctica no podría resistir al poder corruptor de las instituciones y las empresas (MacIntyre, 2001: 241). En palabras de Gorosquieta, en el ámbito de la empresa puede producirse un conflicto o dilema entre los intereses o rendimiento económico y lo que denomina su rendimiento social (Gorosquieta, 1996: 15), es aquí donde debe intervenir la ética aplicada a la empresa farmacéutica, aunque la distinción entre fines-medios, bienes internos o bienes externos podría acercarnos más al problema.

Los bienes internos a la práctica lo son por dos razones: 1) se encuentran internos en cualquier tipo de prácticas como puedan ser el fútbol, o el ajedrez y 2) segundo, porque sólo pueden identificarse y reconocerse participando en este tipo de práctica, desde dentro, no desde fuera. Resulta importante recordar en este punto que MacIntyre sostiene en su argumentación que, además de la búsqueda cooperativa de la excelencia y de los bienes internos a la práctica, es necesaria la observancia a reglas.

La empresa farmacéutica debe distinguir entre los bienes internos a ella y los bienes externos, para lo que se hace necesario distinguir entre motivaciones intrínsecas y

extrínsecas, pero también entre fines internos y externos, pues como decía Aristóteles, el hombre lleva su vida conforme a la prudencia y a la virtud moral, siendo la virtud previamente elegida, como bien intrínseco, la que hace recto el fin propuesto, siendo la prudencia la que elige los medios que nos conducen al fin. Dependiendo de las motivaciones que tengamos elegiremos unos bienes y llegaremos a un fin. Si nuestra práctica está motivada por los bienes externos, es decir, la ganancia económica, la fama y el prestigio, entonces buscaremos los fines externos a la práctica, si contrariamente perseguimos los bienes internos tales como la solidaridad, la responsabilidad, la excelencia, etc. En el caso de la empresa farmacéutica, puede producirse el conflicto de intereses entre el rendimiento económico y el rendimiento social. La ética de la empresa debe enseñarnos que ante este conflicto de intereses debe imponerse la responsabilidad social, sin que se pierda de vista el horizonte de la ganancia económica. La ética aplicada a la empresa farmacéutica debe enseñarnos que la motivación principal tiene que ser un bien para la sociedad, un rendimiento social, dado que se encarga de producir medicamentos que ayudan a paliar las dolencias, sin dejar de lado la ganancia económica, sin la cual no se podrían sostener. El problema ético viene cuando la ganancia pasa de ser un medio necesario para convertirse en el único fin que persigue la empresa, olvidando su responsabilidad para con la sociedad, la salud y el bienestar de toda la humanidad, su rendimiento social. Como afirma Siurana, lo que importa son los seres humanos y la satisfacción de sus necesidades y de sus deseos legítimos (Siurana, 2009: 211).

4. Conclusión:

Para afrontar la problemática que plantean los ensayos clínicos, debemos contar con la aportación de una ética aplicada de la investigación y de los investigadores y de la empresa farmacéutica.

La ganancia económica no debe ser el fin de la investigación en los casos de ensayos clínicos, pues el fin siempre es aportar conocimientos y propiciar un avance que beneficie a la humanidad y a las personas morales que son fines en sí y no medios.

La ganancia económica no debe estigmatizarse, siempre que se la considere un medio y no el fin último de la investigación en ensayos clínicos. El dinero es un medio para

obtener recursos, pagar a los investigadores y así conseguir el fin propuesto: el beneficio de la humanidad.

Desde el punto de vista de una ética aplicada a los ensayos clínicos se debe partir como primer presupuesto del consentimiento informado, lo que implica informar debidamente al sujeto que se somete a la investigación de los ensayos y que conocidos los pro y contra, de su libre consentimiento.

Como señala Pablo Simón la fundamentación última implica un canon moral que se resume en que: «El hombre es persona, un competente comunicativo y, en cuanto tal, tiene dignidad y no precio, y merece la máxima consideración y respeto»

La investigación tiene como finalidad aumentar los conocimientos en una rama determinada de la ciencia y el investigador es el profesional de la ciencia y como profesional práctica una actividad que le legitima como miembro de la comunidad humana. En esta tarea específica el investigador debe buscar libremente la verdad.

El investigador, como buscador de la verdad, no debe estar al servicio de ninguna ideología, pues debe actuar con total independencia, neutralidad y objetividad, pero no debe prescindir de los valores éticos implicados en su actividad.

La ética no coarta la investigación. El hecho de que el investigador no esté al servicio de ninguna ideología, ni busque con su trabajo el mero interés económico, sino que se guíe en su investigación por una perspectiva ética, no implica en ningún momento que la ética pueda coartar su investigación.

En el caso de una ética de la empresa farmacéutica debemos entenderla como una ética aplicada y ética concreta, pues debido al alcance de los problemas que se siguen, se hace necesario buscar una aplicación práctica y concreta, no meros principios generales.

La empresa farmacéutica debe distinguir entre los bienes internos a ella y los bienes externos, para lo que se hace necesario distinguir entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

La ética de la empresa debe enseñarnos que ante este conflicto de intereses debe imponerse la responsabilidad social, sin que se pierda de vista el horizonte de la ganancia económica que es medio y no fin de su práctica.

BIBLIOGRAFÍA:

- Gorosquieta, Javier. (1996). *Ética de la empresa: Teoría y casos prácticos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Kant, Immanuel. (1992). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.
- Laín Entralgo, Pedro. (1970). *La medicina hipocrática*. Madrid: Revista de Occidente.
- MacIntyre, Alasdair. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Olivé, León. (2000). *El bien, el mal y la tecnología; Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México DF/Barcelona: Paidós.
- Simón, Pablo. (2000). *El consentimiento informado: Historia, teoría y práctica*. Madrid: Triacastela.
- Siurana, Juan Carlos. (2009). *La sociedad ética: Indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Barcelona: Protheus.
- Wittgenstein, Ludwig. (2017). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas*, Madrid: Gredos.

LIMITACIONES EN LA APLICACIÓN DEL PRINCIPIO DE BENEFICENCIA EN PROCEDIMIENTOS QUIRÚRGICOS CON UN EXCLUSIVO FIN ESTÉTICO

Emilio García-Sánchez

Universidad CEU Cardenal Herrera

Resumen: No cabe duda de que muchas personas mejoran su imagen corporal y su autoestima a través de procedimientos quirúrgicos estéticos. En este caso, los médicos han logrado cumplir con la beneficencia y el interés del paciente. Pero existen casos no aislados y frecuentes, en los que los pacientes sufren daños corporales y mentales como consecuencia de esas intervenciones. Los procedimientos quirúrgicos implican más riesgos y complicaciones que los no quirúrgicos y algunos de ellos son dolorosos. En este tipo de cirugías estéticas, el mejor interés del paciente, su beneficencia a todos los niveles, exige no solamente que los procedimientos estéticos se realicen de modo seguro, sino que debería también exigirse un informe psicológico favorable previo a la cirugía que descarte posibles alteraciones psicosociales sobre la imagen corporal de los pacientes, alteraciones que por otra parte se han incrementado en la sociedad por la elevada presión estética actual. La aplicación correcta de la beneficencia médica debería contemplar la ejecución de alternativas no quirúrgicas con menos riesgos y cuyos beneficios están probados. ¿Resuelven siempre las cirugías estéticas la causa generadora de la insatisfacción corporal?

Palabras clave: Beneficencia, cirugías estéticas, riesgos, ética

Limitations in the application of the Principle of Beneficence in surgical procedures with an exclusive aesthetic purpose

Abstract: There is no doubt that many people improve their body image and their self-esteem through aesthetic/cosmetic surgical procedures. In this case, the doctors have managed to comply with the beneficence and the interest of the patient. But there are also cases, not isolated and frequent, in which patients suffer physical and mental damage as a result of these interventions. Surgical procedures involve more risks and complications than non-surgical ones and some of them are painful. In this type of aesthetic surgeries, the best interest of the patient, their beneficence at all levels, requires not only that aesthetic procedures be performed safely, but should also require a favorable psychological report prior to surgery to rule out possible alterations psychosocial on the body image of patients, alterations that on the other hand have increased in society due to the current high aesthetic pressure. The correct application of medical beneficence should contemplate the

execution of non-surgical alternatives with fewer risks and whose benefits are proven. Do aesthetic surgeries always solve the cause that generates body dissatisfaction?

Keywords: Beneficence, aesthetic/cosmetic surgeries, risks, ethics.

Introducción

Actualmente, las cinco cirugías estéticas más solicitadas son: mamoplastias de aumento, rinoplastias, abdominoplastias, liposucciones y blefaroplastias (ISAPS: 2017). Requieren anestesia general o local (blefaroplastia), y una o dos noches de hospitalización. Son las cirugías preferidas para satisfacer el deseo de querer sentirse mejor, parecer más joven, ser más atractivo. En las reflexiones que a continuación expongo dejo al margen aquellos casos de personas que acuden a estos procedimientos para reconstruir estéticamente una deformación congénita, un defecto estético causado por accidente o por un tratamiento oncológico o un problema físico que causa estigmatización.

No cabe duda de que muchas personas mejoran su imagen corporal y su autoestima tras una cirugía estética. En este caso, los médicos logran cumplir con la beneficencia y el interés del paciente. Pero existen casos que no son aislados, en los que los pacientes quedan insatisfechos y han sufrido daños corporales y mentales como consecuencia de este tipo de intervenciones estéticas. Tanto en España como en otros países, el área de la medicina estética constituye una de las áreas con más demandas judiciales. Se trata de procedimientos no exentos de riesgos y, por este motivo, merece la pena reflexionar acerca de si estas técnicas estéticas y su metodología clínica están ajustándose plenamente al significado de lo que debe ser el principio de beneficencia médica, que persigue siempre la salud del paciente. Como ha subrayado la ética principialista (Beauchamp-Childress, 2001), lo mejor para el paciente debe estar representado por el beneficio previsto y alcanzado desde un punto de vista integral de su vida bio-psico-social: «este espíritu es el que debe constituir siempre la brújula orientadora del cirujano estético en el momento de la toma de decisiones» (Arriagada, 2016: 115).

Lo que planteo en mi trabajo son algunos límites y ambigüedades sobre la correcta aplicación de este principio ético y médico en esta área médica.

1. Dificultades en la elaboración del balance beneficios/riesgos

Nunca antes había sucedido en la práctica médica que pacientes sanos quieran arriesgar su salud por una cuestión de belleza sometiéndose a una cirugía mayor. La mayoría de los pacientes estéticos de partida están sanos, no tienen una patología diagnosticada y, por tanto, no se pretende en ellos un beneficio terapéutico como en el resto de pacientes. Médicamente hablando «no hay nada que curar» (Satkoske *et al.*, 2015). En la mayoría de estos casos no se suele hablar de urgencia médica. Tan sólo quieren corregir un pequeño defecto físico a veces insignificante o incluso imaginario, o parecer más jóvenes para sentirse mejor.

Dado el buen estado de salud en el que se encuentran, «los médicos todavía tienen mayor obligación y responsabilidad de calcular mejor la probabilidad estadística de los daños y beneficios de cualquier intervención que realicen sobre ellos porque estamos partiendo de que son sanos» (Ubbink *et al.*, 2015: 3). Al constituir este cálculo parte del corazón de la metodología clínica médica, resultaría impropio de una ciencia basada en evidencias como es la medicina que un tratamiento no terapéutico como es el estético diera como resultado una enfermedad en un paciente sano.

En este tipo de operaciones estéticas suele existir una dificultad para elaborar el balance de beneficios/riesgos porque propiamente no se producen beneficios funcionales. No está comprobado que las partes corporales embellecidas produzcan un mejor funcionamiento orgánico (Satkoske *et al.*, 2015). A algunos médicos le resulta más difícil calcular los beneficios estéticos que los beneficios –no estéticos– de operaciones que curan una enfermedad o reestablecen el funcionamiento de un órgano dañado (Mantese *et al.*, 2006: 27).

Por otra parte, las percepciones subjetivas –variables– de los propios pacientes estéticos que son las que determinan la voluntad de operarse, cuando se quieren convertir en necesidades médicas dificultan también el rigor médico del balance. La finalidad estética cubre necesidades más de tipo psicológico y psicosocial: *me quiero sentir mejor, me quiero ver mejor*. Al no haber propiamente lo que se denomina en medicina una “necesidad médica” o una “indicación médica”, resulta más difícil hacer una valoración del beneficio

en base al cual se pueda tomar una decisión de tipo médico. Existe la tendencia a maximizar el beneficio por el solo hecho de que se va satisfacer el deseo estético operándole, restándole importancia a los riesgos objetivos (Widdows *et al.*, 2018).

2. Desproporción entre el objetivo de la beneficencia y la posibilidad real de riesgos físicos y psíquicos

En la medicina general se asumen ciertos riesgos en operaciones que son requeridas por la salud de la paciente, para su recuperación. Pero en los casos en los cuales lo único que desea el paciente es *sentirse o verse mejor*, a algunos médicos les cuesta aceptar que por esa sola razón se tengan que asumir unos riesgos derivados de una cirugía mayor. Algunos hablan de falta de proporcionalidad con respecto a la beneficencia. Consideran que se da una desproporción entre el beneficio obtenido y la posibilidad de altos riesgos (Edmond, 2013: 237). Les desconcierta que la ejecución de intervenciones que no son estrictamente necesarias pueda tener consecuencias negativas para la salud (Satkoske *et al.*, 2015). Las complicaciones quirúrgicas siempre han sido una parte inevitable de la práctica quirúrgica (Adedeji *et al.*, 2009: 735), y, además, la cirugía necesariamente produce un ataque drástico al tejido biológico, constituyendo uno de los motivos que hace más difícil prever las reacciones a tales procedimientos incisivos.

Sorprende que las operaciones sobre estos pacientes sanos empiecen con dolor, motivo por el que se anestesia (Chad *et al.*, 2018: 351). El inicio de las cinco cirugías mencionadas consiste en romper tejidos sanos, dañándolos. Para algunos médicos empezar dañando no deja de resultar una cierta contradicción con el principio de *primum non nocere* (Barone *et al.*, 2015). Y, además, algunas de estas cirugías dejan señales o cicatrices en el cuerpo para siempre, añadiéndose un postoperatorio molesto durante semanas.

Si el objetivo de todo tratamiento médico es la beneficencia, este principio ético y deontológico debería asumir que el procedimiento menos invasivo es el que siempre ha de intentarse primero al ser el más adecuado, sobre todo en los casos en los que el tejido que se va a alterar es sano y funcional (Gallo *et al.*, 2018). El procedimiento menos invasivo siempre es el no quirúrgico y si por parte del médico hay un afán desmesurado por operar cuando existe objetivamente algo que se puede solucionar sin cirugía, entonces, el cirujano

estético no está actuando por un fin médico, poniéndose en duda la ética de su metodología clínica.

Por ejemplo, el procedimiento no invasivo no quirúrgico puede consistir en seguir una dieta, hacer ejercicio físico, seguir una terapia psicológica conductual, o sencillamente no seguir ningún tratamiento en absoluto (Ubbink *et al*,2015). El médico tiene la responsabilidad de que el procedimiento a seguir con un paciente siempre sea el más beneficioso de todos los que existen. Y esto exige no conformarse sin más con cualquier deseo del paciente (Lunceford, 2016: 32). Varios estudios confirman que una buena terapia psicológica en adolescentes y en no adolescentes, tiene efectos positivos sobre la autoestima corporal (Ericksen *et al*,2012) muchas veces mayores que una cirugía estética.

3. El valor médico de la beneficencia psicológica y la necesidad de evaluarla previamente a la operación

En este tipo de operaciones existe un aspecto de la beneficencia que se ha de tener en cuenta: la beneficencia psicológica. El cirujano estético para valorar si la operación solicitada va a ser lo más beneficiosa posible para el paciente, ha de calcular no solo los beneficios físicos sino también en estos casos los beneficios psicológicos de la intervención.

Para ajustar mejor esa beneficencia psicológica y poder garantizarla no hay más remedio que por prudencia valorar la salud mental del paciente previamente a la intervención. Si tengo un paciente vulnerable emocionalmente, con una cierta fragilidad afectiva o una personalidad narcisista, con comportamientos adictivos, tendencias obsesivas, presión externa de pareja o de ambiente laboral, o si me viene con foto, etc., describen signos relevantes para aclararlos con especialista porque las consecuencias psicológicas de la operación podrían ser muy negativas (Ericksen *et al*,2012) siendo lo más recomendable no operar para no hacer daño. Está comprobado que el tipo de personas que hoy día busca cirugía estética para mejorar su apariencia tiene un nivel de preocupación por su imagen y de ansiedad superior a la media de la población general (Lunceford, 2016: 29), y esto puede ser un síntoma significativo. Los casos de peticiones de rinoplastias con finalidad exclusivamente estética se han convertido en la operación más solicitada por los

que padecen dismorfia. Por tanto, es necesario extremar las precauciones en el diagnóstico, porque además ya es conocido que este tipo de personas no suelen confesar sus alteraciones o trastornos en la consulta (Strazdins *et al*,2017).

Uno de los efectos negativos más comunes de las cirugías estéticas consiste en que el resultado final no se corresponda exactamente con lo esperado por el paciente. A veces, las expectativas son tan altas que se genera una frustración, una insatisfacción postoperatoria. Y por la beneficencia, resultaría necesario conocer a priori si el candidato a operarse tolera mucho, poco o nada las frustraciones en su vida. Los pacientes insatisfechos con la cirugía suelen demandar nuevas intervenciones o experimentar depresiones, aislamiento social, problemas familiares, conductas auto-lesivas y hostilidad hacia el cirujano y su equipo (Honigman *et al*,2004). O caer en una carrera adictiva de tratamientos, que está identificado como el primer síntoma de la dismorfia.

Otro efecto negativo sobre la psicología de la persona es la euforia. Cuando el resultado estético es mucho mayor de lo esperado, se genera tal euforia mental que puede acabar en un proceso de ansiedad. La euforia es una alteración psicológica causada por unas emociones que el paciente no sabe gestionar psicológicamente, por lo que necesita ayuda externa.

Por tanto, en aquellos casos en los que haya sospechas de posibles trastornos sobre la imagen, la precaución del médico debe llevarle a buscar una consulta de psicología clínica para despejar dudas. Esta actuación prudente y de buena praxis es lo que exige el principio de beneficencia/no maleficencia que busca reducir al máximo la posibilidad de daño (Adedeji *et al*,2009). En general, aunque esto no se está haciendo en la mayoría de clínicas estéticas, lo prudente es solicitar informe psicológico para evitar dañar al paciente y lograr un efectivo mejoramiento psicológico (De Roubaix, 2011: 12).

Diversos estudios confirman el empeoramiento de la salud mental en aquellos pacientes que previamente a la cirugía tenían alteraciones psicológicas (Von Soest *et al*,2012). Por ese motivo, está desaconsejado operar pacientes con síntomas en los que se manifiesta una distorsión de su imagen corporal y una inconsciencia de las consecuencias negativas (Rees *et al*,2012). Ya existen médicos cirujanos que no operan hasta que no obtienen un informe psiquiátrico favorable (Karimi *et al*, 2012).

El equipo médico debe ser capaz de identificar aquellos casos en los que el resultado psicológico de la cirugía será probablemente nulo o muy pobre debido a un cierto nivel de anormalidad en la autoconciencia del paciente. Por tanto, si el cirujano estético tras una evaluación psíquica llevada a cabo por especialista descubre un daño cognitivo, lo prudente y ético sería no operar. Por la protección de su salud, en ocasiones habrá que hacer comprender delicadamente a esos pacientes que dada su situación lo que realmente les aliviaría no es una intervención quirúrgica sino psicológica o psiquiátrica (Newell, 2011: 320).

Por último, en cuanto a la satisfacción de los deseos estéticos se refiere, la cirugía estética muchas veces trata los efectos de un malestar, pero no resuelve la causa objetiva de por qué alguien se siente en la necesidad de querer someterse a una operación quirúrgica con riesgos. La auténtica beneficencia para que sea verdaderamente médica debería ir a tratar la causa del malestar o de la insatisfacción que es la que motiva que el paciente quiera operarse. Debe intentar eliminar el mal que causa el daño, el complejo o descontento (Gallo *et al*, 2018). Si atiendo solo los efectos y no la causa, probablemente tras la intervención el paciente pueda sentirse bien durante un cierto tiempo, pero dado que con el resultado físico obtenido no se ha resuelto la causa del problema, poco tiempo después buscará o repetir operación u operarse de otra parte.

Buscar y desear el mejor bienestar físico y psicológico no siempre se resuelve con una cirugía, aunque así lo pueda pensar el propio paciente. Si la causa está ubicada en otro ámbito que no tiene que ver con la apariencia física en sí misma (que en la mayoría de las personas es normal), se debería ofrecer un tratamiento o terapia de carácter psicológico para garantizar una más completa beneficencia (Maio, 2011: 353).

BIBLIOGRAFÍA

- Adedeji S., Sokol D.K., Palser T. and McKneally, M. (2009). Ethics of Surgical Complications. *World J Surg*, 33, 732-737.
- Arriagada, J. (2016). Buenas prácticas en cirugía estética: algunas consideraciones desde la bioética. *Rev. Med. Clin. Condes*, 27(1), 113-121.

- Barone, M., Cogliandro, A., La Monaca, G., Tambone, V. and Persichetti, P. (2015). Cognitive Investigation Study of Patients Admitted for Cosmetic Surgery: Information, Expectations, and Consent for Treatment. *Archives of plastic surgery*, 42(1),46-51.
- Beauchamp, T. y Childress J. (2001). *Principles of biomedical ethics*. New York: Oxford University Press, 6th Ed.
- Chad, M., Teven, M.D., and Scott, B. (2018). Plastic Surgery's Contributions to Surgical Ethics. *AMA Journal of Ethics*, 20(4), 349-356
- De Roubaix, J.A.M. (2011). Beneficence, non-maleficence, distributive justice and respect for patient autonomy e reconcilable ends in aesthetic surgery? *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*,64, 11-16.
- Edmonds, A. (2013). Can Medicine Be Aesthetic? Disentangling Beauty and Health in Elective Surgeries. *Medical anthropology quarterly*, 27(2), 233–252.
- Ericksen, W. L., & Billick, S. B. (2012). Psychiatric issues in cosmetic plastic surgery. *The Psychiatric Quarterly*, 83(3), 343–352.
- Gallo, L., Baxter, Ch., Murphy, J., Schwartz, L. and Thoma. A. (2018). Ethics in Plastic Surgery: Applying the Four Common Principles to Practice. *Plast. Reconstr. Surg.*, 142.
- Honigman R. J. , Phillips K. A. , Castle D.J. (2004). A review of psychosocial outcomes for patients seeking cosmetic surgery. *Plast Reconstr Surg.*, 113(4), 1229-37.
- ISAPS: *International Society of Aesthetic Plastic Surgery*. https://www.isaps.org/wp-content/uploads/2018/11/2017-Global-Survey-Press-Release_SP.pdf. [Consultado: 16/11/2018]
- Karimi, K., McKneally, M.F., Adamson, P. A. (2012). Ethical considerations in Aesthetic Rhinoplasty. A Survey, Critical Analysis, and Review. *Arch Facial Plast Surg* 14(6), 442-450.
- Lunceford, B. (2016). Ethical Dimensions of Cosmetic Surgery. *International Journal of Technoethics*, 7(2), 28-46

- Maio, G.(2011). *Ethical Considerations in Aesthetic Medicine*. In C. Raulin and S. Karsai (Eds.), *Laser and IPL Technology in Dermatology and Aesthetic Medicine* (p. 351-356). Berlin: Springer-Verlag
- Mantese, T., Pfeiffer, C., McClinton, J. (2006). Cosmetic Surgery and informed consent. Legal and ethical considerations. *Michigan Bar Journal*, 85, 26-29.
- Newell, B. L. (2011). Informed consent for plastic surgery. Do I cut deeply enough? *Journal of legal medicine*, 32, 315-335.
- Rees, L. S., Myers, S. and Bradbury, E. (2012). A Comprehensive Screening, Education, and Training Tool for the Psychological Assessment of Patients Seeking Aesthetic Surgery: “desirable op?” *Aesth Plast Surg.*,36, 443–447.
- Satkoske, V., Kappel, D. (2015). Plastic Surgery Ethics: Beyond Face Value. *American Society of Palstic Surgical Nurses*, 35(2), 76-79.
- Strazdins, E., Nie, Y. F., Ramli, R., Palesy, T., Christensen, J. M., Marcells, G. N. and Harvey, R. J. (2017). Association of Mental Health Status with Perception of Nasal Function. *JAMA Facial Plast Surg.*,19(5), 369-377.
- Ubbink, D. T, Santema, T. B, Lapid, O. (2016). Shared Decision-Making in Cosmetic Medicine and Aesthetic Surgery. *Aesthetic Surgery Journal*, 36(1), 14-19.
- Von Soest, T., Kvaem, I. L., Wichstrom, L. (2012). Predictors of cosmetic surgery and its effects on psychological factors and mental health: a population-based follow-up study among Norwegian females. *Psychol Med*, 42, 617–626.
- Widdows, H., MacCallum, F. (2018). *The demands of beauty: health care analysis*. Springer.

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN PRÁCTICA CLÍNICA Y EN INVESTIGACIÓN. ¿ESTAMOS HABLANDO DE LO MISMO?

Fernando Calvo Rigual³⁰

Servicio de Pediatría Hospital Lluís Alcanyís (Valencia)

Cristina Ferrer Alberó

Escuela de Enfermería. Universidad Católica Valencia

Jaime Fons Martínez

Fisabio. Valencia

Javier Díez Domingo

Fisabio. Valencia

Resumen: el consentimiento informado (CI) es el documento o proceso que garantiza la entrada autónoma de un sujeto en una investigación o el consentimiento para una prueba diagnóstica o una terapia en la práctica clínica. Se analizan las diferencias en ambos escenarios y se discute si tiene sentido el concepto único de CI. La investigación exige voluntariedad, información, capacidad de decisión, comprensión de la finalidad del estudio, y un acuerdo explícito para participar. La práctica clínica obliga a la firma de un documento antes de la realización de determinadas pruebas diagnósticas o terapéuticas. En dicho documento se explica la naturaleza de la prueba, su indicación, posibles riesgos y alternativas. Si en el primer caso el CI es siempre obligado, en la práctica clínica se discute, más allá de la defensa legal que supone, si es el mejor método de atestiguar adecuada información, comprensión y acuerdo del paciente. Su negativa a la firma del CI no debe llevar automáticamente a la ruptura de la relación clínica. Ante estas diferencias se propone el uso de “requerimiento informado” para la práctica clínica. Este concepto cambia la dirección de la relación: ya no surge del sistema sanitario o del investigador, sino que surgiría del paciente, que, al solicitar ayuda médica, requiere información para tomar una decisión autónoma. El CI sería usado en la investigación, con su marco legal y ético, y una formalización que facilite la comprensión y la decisión autónoma.

Palabras Clave: Consentimiento informado, bioética clínica, ética de la investigación clínica

Informed Consent in clinical practice and in research. Are we talking about the same?

³⁰ Proyecto i-CONSENT (H2020-GA 741856)

Abstract: The Informed Consent is the document or process which guarantees a subject to take part autonomously in clinical research, or the agreement for a diagnostic procedure or treatment in the clinical practice. We analyse the differences of both scenarios and discuss if the concept of IC makes sense. Research needs willfulness, information, assessing competency, understanding, comprehension, and an explicit agreement to participate. In clinical practice it is compulsory to have a signature in the document before any diagnostic procedures or treatments. The document explains the nature of the exam, reasons, risks and other choices. The IC is always compulsory in research. But in clinical practice is used mainly for legal defense. It is unknown if it is the best method to confirm a good information, understanding and agreement. A patients' refusal to sign the document does not automatically result in a loss clinical relations. With these discrepancies in mind, we propose the concept of "Informed request" for clinical practice. This is to change the resulting patient relations; it will no longer be a decision made from the healthcare service or from the clinical researcher, rather it will be from the patient, which upon medical advice, will be able to make the decision for themselves (autonomously). The concept of Informed Consent should be used for research. There is a mandatory legal and ethical frame in order to secure understanding and autonomous choice. The direction in the relation changes: the patient ask for medical help, and, after information, he can make a decision autonomously. Ethics

Keywords: Informed consent, clinical bioethics, ethics in clinical research

Introducción

En un sentido muy general, el Consentimiento Informado (CI) puede definirse como «el requerimiento necesario para asegurar que el médico respeta la autonomía del paciente» (Kon, 2018). Este requerimiento puede traducirse en un mero documento o ser parte de un proceso de información y retroalimentación en el marco de una relación clínica.

Como parte del proyecto I-Consent (H2020-GA 741856) ("Improving the guidelines for Informed Consent, including vulnerable populations, under a gender perspective") se han analizado las características de dicho consentimiento, en la práctica clínica y en la investigación. Dichos escenarios son, en principio, diferentes. Son ámbitos con características propias, lo que hace que planteemos la discusión de si estamos hablando de una misma cosa. La tesis del trabajo es que no, que estamos hablando de dos conceptos diferentes, por lo que la nomenclatura también debiera ser diferente.

Pero antes de desarrollar esta tesis se puede matizar que hay aspectos comunes: la práctica clínica no está exenta de elementos de investigación, y la investigación puede surgir de la práctica clínica (Bluhm & Borgerson, 2018). Los actores (sanitarios) pueden ser

los mismos en la clínica y en la investigación, los sujetos del CI pueden ser los mismos (enfermos a los que se propone incluir en ensayos clínicos), la autonomía del sujeto sigue siendo central en la toma de decisiones. Finalmente, no es menor la importancia de una creciente burocratización de todo lo que rodea el CI. Pero como veremos, las diferencias sobrepasan a las similitudes.

1. El Consentimiento Informado en la práctica clínica y en la investigación. Diferencias

En la práctica clínica se solicita el CI para la realización de pruebas diagnósticas que supongan un riesgo para el paciente, para la aplicación de determinadas terapias y para intervenciones quirúrgicas. Se parte del principio de que «toda actuación en el ámbito de la salud de un paciente necesita el consentimiento libre y voluntario del afectado...» (Ley 10/2014 de Salud de la Comunidad Valenciana). No está claro el límite para definir una prueba o terapia como susceptible de requerir un CI escrito. En nuestro medio, dicho documento surge de la Administración o de sociedades científicas. En el día a día, tanto el sanitario como el paciente consideran el CI como una rutina con elementos de defensa legal, que hay que firmar como requisito para que sea realizada la prueba diagnóstica o el tratamiento. Los listados de documentos de CI se alargan y se incluyen para pruebas que en realidad son rutinarias. Se corre el peligro de centrar la información y el debate con el paciente en la firma de un documento no leído ni comprendido.

En la práctica clínica hay un fuerte componente de beneficencia y no maleficencia, y hay una tensión entre éstas y el ejercicio de autonomía que supone el CI. No son sólo los principios clásicos de la bioética los que están en juego en el encuentro clínico, sino que otros factores juegan un papel fundamental: la empatía y la comunicación son básicas en una relación entre dos actores en la que uno de ellos tiene un grado de sufrimiento que le condiciona una vulnerabilidad (Benito & Garcia, 2016; Ploug & Holm, 2015). Sobre esta compleja relación, la solicitud de firma de un CI puede verse también como una plasmación de la asimetría entre ambos, como intrusión de la organización, y como riesgo de ruptura de la fluidez de la relación.

La investigación biomédica supone la realización de ensayos clínicos en personas, ya sean sujetos sanos o pacientes, que son reclutados por distintos métodos, y a los que se les ofrece participar en un ensayo clínico en el que el beneficio es discutible, ya que, por la propia naturaleza de dicho ensayo, no se busca el beneficio del sujeto, sino la respuesta a hipótesis de trabajo (ventaja de un fármaco sobre otro, eficacia de un fármaco sobre un placebo, etc.).

Los ensayos clínicos y la investigación en general están sujetos a una normativa muy estricta, definida por las guías internacionales (World Medical Association, 2013), normativas legales nacionales y comunitarias, y controlados por los Comités Éticos de Investigación Clínica. Este control debe garantizar que los protocolos de investigación se ajusten a dichas normativas, que no asuman riesgos innecesarios, que dichos protocolos se apliquen con exactitud, que no haya una influencia indebida de los investigadores sobre los sujetos de estudio, y que las relaciones del promotor (habitualmente la industria farmacéutica) con los investigadores se ajuste a la legislación. Todo ello debe quedar plasmado en el documento de CI.

El CI en investigación es pues un documento obligatorio, con legislación de larga tradición, y con unas características formales muy homogéneas. En distintas guías consta tipo y nivel de información que se debe dar, recomendaciones para hacer textos más comprensibles y la obligación de comprobar si el paciente lo ha comprendido. No está tan claro el beneficio del paciente, pues la finalidad del ensayo clínico es el aumento de los conocimientos mediante la comparación entre dos tratamientos o con un placebo, con lo cual el sujeto puede no verse beneficiado. Prima, por tanto, la autonomía del sujeto para decidir su participación o no en esa investigación. Por ello, la libertad de no participar es absoluta (Wada & Nisker, 2015). En escenarios de la vida real en la práctica clínica los CI suelen aplicarse como “permiso” para realizar una prueba diagnóstica o dar un tratamiento. Su rechazo no conlleva la ruptura de la relación clínica.

El CI, tal y como defiende el proyecto I-Consent, es definido más como proceso que como acto puntual en la investigación, ya que la participación en un ensayo clínico no suele limitarse a una acción puntual, sino que se centra en una relación compleja, con presión informativa sobre el sujeto, lo que hace que los investigadores cuiden el mantenimiento de dicho consentimiento a lo largo del tiempo. En la práctica clínica el CI

suele ser solicitado para la realización de un acto puntual, se ofrece una opción “canónica” de entrada, las opciones son limitadas, con un criterio del propio facultativo, y, en ocasiones, el abanico de opciones son las que ofrece el propio sistema sanitario (Agledahl, Forde & Wifstad, 2011).

La obligatoriedad es absoluta en la investigación, y la legislación es muy clara en ello, pero hay lagunas en la práctica clínica. Distintos modelos de CI existen para pruebas diagnósticas o terapias que son rutinarias. Ello muestra la banalización de un documento importante para determinadas medidas diagnósticas o terapéuticas con riesgos, en las que el sanitario puede no tener clara cuál es la mejor opción.

No debiera haber conflicto de intereses en la solicitud de un CI en la práctica clínica, pues siempre va a primar la beneficencia al sujeto, mientras que se habla poco de potenciales conflictos de intereses en la investigación: los investigadores reciben frecuentemente honorarios por su trabajo, y estos profesionales pueden ser los mismos que atienden habitualmente a esos pacientes.

El carácter público del CI en investigación está fuera de toda duda: se rige por la legislación vigente, hay un depósito y custodia del documento, y, en el caso de los menores, hay una información obligada del proceso a la Fiscalía de Menores. El CI en la práctica clínica tiene también un carácter público (es un documento de la historia clínica, y debe custodiarse en ésa), pero entra en el matiz privado de la relación clínica.

En resumen, el proceso del CI en la práctica clínica es en ocasiones más un proceso burocrático que la plasmación de una toma conjunta de decisiones. Y el propio flujo de la relación clínica muestra que la agencia del paciente es muy limitada: existe en la solicitud de ayuda por su parte, pero el propio proceso del CI surge del médico o de la organización: «habría que hacer esta prueba, con sus ventajas y riesgos, y usted debe ‘firmarme’ este documento como demostración de que lo ha comprendido y está de acuerdo».

En la investigación, el tema está más claro: la agencia del paciente o sujeto está centrada en la aceptación o rechazo en la participación, en un marco teóricamente desprovisto de aspectos emocionales, y centrado en la autonomía del paciente.

Por ello se ha propuesto en el ámbito de la práctica clínica, para reforzar más ese carácter de agencia en el paciente, el uso del término “requerimiento informado”, que

conlleve una mayor participación del paciente en la toma de decisiones (O'Neill, 2003). En el modelo clásico la agencia del paciente se manifiesta sobre todo en la petición de consulta. A partir de ahí hay un flujo compuesto de acto médico, propuesta de actuación y firma del consentimiento informado para esa actuación en el que el paciente adopta una actitud pasiva. La firma del consentimiento informado no es más que la plasmación del flujo dirigido por el médico. Un agente autónomo, en cambio, querría estar activo en todos los pasos del proceso. La propuesta de actuación sería analizada y la decisión se tomaría según el siguiente modelo mental: «he considerado mis opciones, que reflejan mis propios valores y preferencias, y quisiera ahora ser operado» (Moulton, Collins, Burns-Cox & Coulter, 2013). Es el paciente quien solicita ser operado tras ser informado, no el médico quien solicita operar al paciente.

2. Conclusión

Teniendo en cuenta las diferencias del Consentimiento Informado en los ámbitos analizados, práctica clínica e investigación, y para hacer más visible la agencia del paciente, se podría introducir un término diferente, el de “Requerimiento Informado” para definir la solicitud del paciente (que no autorización), tras recibir la información pertinente para que se le practicara una prueba diagnóstica o un tratamiento.

De este modo se dejaría el término “Consentimiento Informado” para el ámbito de la investigación, aplicando el término a una situación en la que va a predominar la autonomía del sujeto, ante un requerimiento para participar, hecho en este caso por el médico o el investigador.

BIBLIOGRAFÍA

- Agledahl, K. M., Forde, R. & Wifstad, A. (2011). Choice is not the issue. The misrepresentation of healthcare in bioethical discourse. *J Med Ethics*, 37, 212-215.
- Benito, J. J. & Garcia, S. E. (2016). Informed consent in the ethics of responsibility as stated by Emmanuel Levinas. *Med Health Care Philos.*, 19, 443-453.
- Bluhm, R. & Borgerson, K. (2018). An Epistemic Argument for Research-Practice Integration in Medicine. *J. Med. Philos.*, 43, 469-484.

- Kon, A. A. (2018). Futile and Potentially Inappropriate Interventions: Semantics Matter. *Perspect.Biol.Med*, 60, 383-389.
- Moulton, B., Collins, P. A., Burns-Cox, N., & Coulter, A. (2013). From informed consent to informed request: do we need a new gold standard? *J R.Soc.Med*, 106, 391-394.
- O'Neill, O. (2003). Some limits of informed consent. *J Med Ethics*, 29, 4-7.
- Ploug, T. & Holm, S. (2015). Doctors, Patients, and Nudging in the Clinical Context--Four Views on Nudging and Informed Consent. *Am J Bioeth.*,15, 28-38.
- Wada, K. & Nisker, J. (2015). Implications of the concept of minimal risk in research on informed choice in clinical practice. *J.Med.Ethics*, 41, 804-808.
- World Medical Association (2013). World medical association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 310, 2191-2194.

¿PARA QUE DEBERÍAN SERVIR LOS COMITÉS DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN?

Tirso Ventura

Universidad de Zaragoza. Comité de Ética de Investigación Clínica de Aragón

Beatriz Baón

Oficina Regional de Salud Mental de la Comunidad de Madrid

María González-Hinjos

Comité de Ética de Investigación Clínica de Aragón.

César Loris

Comité de Bioética de Aragón.

Resumen: Los Comités de Ética de la Investigación (CEI) constituyen un avance sustancial para mejorar la calidad ética de la investigación con seres humanos. Pretendemos hacer una reflexión crítica y proponer líneas de mejora para los CEI en el siglo XXI, inmersos en una crisis que afecta a la Investigación Biomédica en general motivada por: recortes de financiación, escasa eficiencia, falta de reproductibilidad de los experimentos, exceso de resultados estadísticamente significativos pero de escasa significación clínica, falta de integridad científica, conflictos de interés, etc. Es función de los CEI contribuir a la garantía pública de que se van a proteger y promover la seguridad, bienestar y derechos de los participantes, en especial las personas vulnerables; el respeto principios de bioética; la calidad científica y la integridad de los investigadores. Para cumplir esta tarea los CEI, mas allá de ser “burócratas o tramitadores”, deberían tener una actitud proactiva mediante: 1. Formación en bioética que promueva la Integridad científica de los investigadores y otros responsables. 2. Asesoramiento previo y seguimiento de las investigaciones para mejorar su calidad científica. 3. Promover un cambio cultural de la importancia social de investigación biomédica, para poder garantizar un servicio real a la comunidad.

Palabras Clave: Ética, Investigación, Comité de Ética de la Investigación (CEI), Integridad Científica.

What should Research Ethics Committees serve for?

Abstract: Research Ethics Committees (REC) constitute a substantial advance to improve the ethical quality of research with human beings. We intend to make a critical reflection, and propose lines of improvement for the REC in the XXI century, immersed in a crisis that affects the Biomedical Research in general motivated

by: funding cuts, poor efficiency, lack of reproducibility of the experiments, excess of statistically significant results but of little clinical significance, lack of scientific integrity, conflicts of interest, etc. It is the function of the RECs to contribute to the public guarantee that they will protect and promote: the security, well-being and rights of the participants, especially vulnerable people; respect bioethical principles; the scientific quality and integrity of the researchers. To fulfill this task, the REC, beyond being "bureaucrats or processors", should have a proactive attitude by: 1. Bioethics training that promotes the scientific integrity of researchers and other responsible parties. 2. Previous advice and monitoring of research to improve its scientific quality. 3. Promote a cultural change of the social importance of biomedical research, in order to guarantee a real service to the community.

Keywords: Ethics, Research, Research Ethics Committees (REC), Scientific Integrity.

Introducción

La Historia de la Ética de la investigación ha sido la historia del conocimiento y comprensión de hechos reprobables y que dieron lugar a recomendaciones para la protección de las poblaciones vulnerables en la investigación (Código de Nuremberg, 1948). La historia del estudio “Tuskegee” (“untreated syphilis in the male Negro”), provocó indignación en 1972 después de que salió a la luz, dio lugar al Informe Belmont e inspiró los Principios de Bioética y los requisitos para el consentimiento informado, la protección de sujetos vulnerables y la evaluación de la investigación por parte de Comités de Ética de Investigación. De igual manera el conocimiento de los “Experimentos de Guatemala” sacados a la luz por la investigadora Susan M. Reverby, “Normal Exposure” and Inoculation Syphilis: A PHS “Tuskegee” Doctor in Guatemala, 1946–1948”, debería inspirar una mejor protección de las poblaciones vulnerables en investigación. El Gobierno de USA financió, entre 1946 y 1948, un estudio para probar la eficacia de la penicilina en enfermedades de transmisión sexual. Para ello 1.300 guatemaltecos (prostitutas, prisioneros, soldados y enfermos mentales) fueron infectados deliberadamente con sífilis, gonorrea y otras enfermedades infecciosas. Este estudio se realizó en un contexto en el que ellos mismos (USA) estaban juzgando a los doctores alemanes que habían estado haciendo experimentos de tifus y malaria con prisioneros de guerra. Los alemanes utilizaron a polacos, rusos y judíos, y los estadounidenses hicieron prácticamente lo mismo en Guatemala sin mostrar un respeto mínimo por los derechos humanos.

Estos hechos y otros más, suficientemente conocidos, condujeron al desarrollo de una serie de códigos, declaraciones y una amplia normativa legal con la pretensión de que hechos así no volvieran a ocurrir. Podemos decir que la autorregulación de los investigadores de principios del siglo XX pasó a una hiperregulación externa desde los años 80 del siglo XX hasta la actualidad.

Uno de los hitos más importantes en este tiempo fue el desarrollo de los Comités de Ética relacionados con la investigación. En España los CEI están regulados por la Ley 14/2007, de Investigación Biomédica y el Real Decreto 1090/2015, por el que se regulan los ensayos clínicos y los Comités de Ética de la Investigación con medicamentos.

Indudablemente los CEI han constituido un avance sustancial para mejorar la calidad ética de la investigación con seres humanos. El transcurso del tiempo nos ha hecho ver que, si bien prácticamente desaparecieron hechos tan luctuosos como los reseñados más arriba, afloraron otro tipo de conductas en el proceso de la investigación que se apartaban de lo que podríamos llamar la buena ciencia o la buena investigación. Las llamadas “malas conductas”, “conductas inapropiadas”, o “no aceptables éticamente”, “*misconduct*”, etc. Es decir, desviaciones de lo que hoy día interpretamos como Integridad Científica o Investigadora. A pesar de que los proyectos de investigación tuvieran un informe favorable de los CEI en su inicio, a lo largo del proceso de investigación se detectaban conductas inaceptables. Todo esto viene a agravar lo que algunos consideran una crisis que afecta a la Investigación Biomédica en general, motivada por recortes de financiación, escasa eficiencia, replicación y traslación de la investigación, exceso de resultados estadísticamente significativos pero de poca utilidad en la clínica, conflictos de interés y falta de integridad científica (Pons, 2018:109-110).

El objetivo de esta comunicación es revisar el alcance de estas malas conductas y remarcar el papel de que deberían tener los CEI para tratar de erradicarlas y promover la Integridad científica entre todos los actores que participan en el proceso de la investigación clínica.

1. Integridad científica

Desde un punto de vista etimológico la palabra *Integritas*, significa “totalidad”. A su vez deriva del adjetivo *integer*, que significa “completo”, “perfecto”, “no tocado”,

“intacto”, expresando también un significado específicamente moral de “pureza”, “inocencia”, “honestidad”, “probidad”. Alude al correcto procedimiento de la práctica de la ciencia, y connota honestidad, transparencia, justicia y responsabilidad. Por tanto, transmite las ideas de totalidad y consistencia morales (Casado, 2016).

De una forma más simple podríamos decir que la integridad científica es el marco de principios y valores para asegurar que la investigación se conduzca de manera honesta, transparente, justa y responsable. Estos principios y valores son fundamentalmente:

- Honestidad intelectual.
- Humildad (“Andar en verdad”).
- Responsabilidad, rigor y objetividad en las actuaciones.
- Imparcialidad e independencia.
- Espíritu colaborativo-interacción científica.
- Predisposición a compartir y conservar recursos.
- Transparencia en los conflictos de intereses.
- Respeto y protección a los sujetos y al medio ambiente.
- Adhesión de los equipos a códigos éticos de conducta.
- Dirección y supervisión rigurosa a los que inician la carrera investigadora

2. Función de los CEI

La función de los CEI se ha basado en velar por la protección de los derechos, seguridad y bienestar de las personas que participen en un proyecto de investigación biomédica y ofrecer garantía pública al respecto, mediante la evaluación de:

- La cualificación del equipo investigador.
- La calidad científica de la investigación.
- La adecuación a los principios éticos
- El balance riesgo-beneficio.
- La especial protección a las personas vulnerables

El porcentaje de informes favorables que dictaminan los CEI son muy altos: salvo excepciones superan el 90% y los investigadores implementan (o justifican) las

modificaciones solicitadas por el Comité durante el proceso de evaluación. Esto significa que el control externo previo funciona (los proyectos que obtienen un dictamen favorable cumplen con las garantías exigidas). Pero, durante el desarrollo de la investigación, las cosas pueden cambiar. Aunque las normas de Ensayos Clínicos y Proyectos de Investigación con carácter invasivo establecen la necesidad de un seguimiento del proceso de investigación, los Comités se enfrentan a numerosas dificultades, que nos llevan a preguntarnos ¿Quién lo hace? ¿Cómo se hace? ¿Se realiza correctamente el protocolo? ¿Se recogen y archivan adecuadamente los datos? ¿Se falsifican, se ocultan o se manipulan los datos y los resultados? ¿Se corresponde lo publicado con lo establecido en el protocolo? ¿Son reproducibles los resultados de la investigación? ¿Se ha comprobado esta reproducibilidad antes de pasar a la fase de innovación y aplicación a los individuos? ¿Cómo se controlan los conflictos de interés?

Si bien es verdad que pocas veces salen a la luz infracciones sobre las personas participantes en proyectos de investigación o ensayos clínicos, se ha incrementado la detección de fraude o malas prácticas científicas que también pueden generar daño a las personas (por la incorporación a la asistencia sanitaria de tratamientos ineficaces o inseguros), así como daños a la sociedad, desacreditación de la investigación y daños a la comunidad científica y un despilfarro de recursos públicos (Steen, 2013) (Stern, 2014).

3. Malas conductas en el proceso de investigar

Desde la década de los ochenta del siglo pasado han ido apareciendo cada vez más noticias alarmantes sobre el incremento de malas conductas en la actividad investigadora. Según D. Gracia, se observa que coincidiendo con la hiperregulación de la actividad investigadora en general, existe la tendencia a confundir la ética con el derecho, pensando que el control administrativo era suficiente para garantizar el buen desarrollo de la investigación. Pero ello no sólo no es así, sino que es precisamente en estas últimas décadas cuando se han disparado las malas conductas o el fraude. Podemos afirmar que la legislación no ha sido capaz de evitar, ni siquiera de controlar, esta práctica tan dañina y preocupante (Gracia, 2013:81-85).

Según la ORI (Oficina de la Integridad Científica) la mala conducta científica significa la fabricación, falsificación, plagio u otras prácticas que se desvían seriamente de las que son comúnmente aceptadas en la comunidad científica para proponer, conducir o informar una investigación. No incluye el error honesto o diferencias en la interpretación de los datos.

Sin entrar en una discusión semántica y desde una perspectiva simple podemos diferenciar dos tipos de malas conductas:

- Las conductas éticamente inaceptables, a las que llamamos fraude. Son las que ocurren cuando se violan los códigos o normas estandarizados entre los científicos: fabricación, falsificación de datos o de resultados y el plagio.
- Las conductas éticamente cuestionables que se producen cuando se actúa por fuera del marco de principios aceptados pero que no están formalmente establecidos en códigos o normas, por ejemplo: autoría ficticia, publicidad engañosa, sesgo de publicación, conflicto de interés, publicaciones amañadas, autoplagio, incorrección de citas bibliográficas, etc.

Es cierto que puede haber diferencias en la intencionalidad de ambos tipos: El fraude requiere intención, mientras que las conductas éticamente cuestionables pueden involucrar intención o pueden ser debidas a la ignorancia. Sin embargo, no hay diferencias en las consecuencias o los efectos que provocan tales conductas: Ambas afectan irrevocablemente la integridad de los datos del estudio y ambas dañan irreparablemente la reputación de investigadores y patrocinadores asociados con los hechos.

Estas malas conductas pueden aparecer en cualquiera de las fases de la investigación: en la propuesta y el diseño del protocolo, en la realización del estudio, en la revisión de los datos, en la elaboración de los informes y las publicaciones, en la autoría, en la tutoría y en otras situaciones.

Según María Casado *et al*, la mala praxis puede estar causada por distintas causas, que podemos resumir en:

- Factores individuales (ambición, vanidad, empecinamiento en una teoría).
- Factores organizativos (falta de políticas institucionales éticas y equitativas; prácticas de supervisión y tutoría inadecuadas; falta de formación en ética e

integridad científica; inercia en los hábitos de trabajo de los grupos de investigación).

- Factores estructurales (mecanismos de evaluación de la investigación: indicadores bibliométricos, índices de citación y factores de impacto (impactología); presión para obtener resultados, para obtener fondos con los que financiar las investigaciones, aparición de nuevas áreas de innegable potencial terapéutico que generan mayor interés económico y social.

El impacto de las malas conductas en investigación es importante, ya que pueden afectar a la seguridad de los ciudadanos y a la sociedad en general: el despilfarro de los recursos destinados a la investigación, el perjuicio que causa la generación de datos poco fiables a la Medicina Basada en la Evidencia y como consecuencia a las Guías de Práctica Clínica, el daño a la confianza de la sociedad en el Proceso de Investigación, el cuestionamiento sobre los controles a los que se somete al Investigador y al Patrocinador.

4. Responsabilidad Compartida

Hoy día, como ya hemos dicho antes, la investigación en general, y la investigación biomédica y con seres humanos en particular comparten numerosos factores con otras disciplinas y con otros ámbitos sociales. Se acabó el tiempo de la investigación unipersonal y aislada. Como dice el primer artículo de la Declaración Universal sobre Bioética y derechos humanos de la UNESCO (2005): «La Declaración trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales».

Esto nos lleva a considerar las innumerables conexiones que puede haber en todo proceso investigador y el gran número de implicados en el proceso:

- El ciudadano, como colaborador con la investigación o beneficiario de la investigación.
- Investigadores.
- Academia-Universidad.
- Promotores-Industria-Comercio.
- Instituciones públicas y privadas.

- Agencias patrocinadoras y reguladoras de los recursos.
- Revistas con sus Editores.
- Medios de difusión públicos y privados.

Por lo tanto, no cabe duda de que es necesaria una co-responsabilidad entre distintos agentes sociales para que la investigación sea “de excelencia”.

El proceso de investigación es cada vez más complejo y, desgraciadamente, a pesar de las regulaciones, han ido apareciendo actitudes y conductas que nada tienen que ver con el objetivo de la investigación y de la ciencia: buscar conocimiento que nos ayude a entender el mundo y que tengan como fin beneficiar a los pacientes, a la sociedad.

5. ¿Qué papel deberían tener los CEI?

En España, excepto en algunos centros de investigación, no se empieza a hablar de códigos de buenas prácticas de investigación hasta el año 2007, con la publicación de la Ley de Investigación Biomédica, donde se recoge que el Comité de Bioética de España tendrá la función de establecer los principios generales para la elaboración de códigos de buenas prácticas de investigación científica, que serán desarrollados por los Comités de Ética de la Investigación. Esta misma Ley cita que los CEI tendrán la función de desarrollar códigos de buenas prácticas de acuerdo con los principios establecidos por el Comité de Bioética de España y gestionar los conflictos y expedientes que su incumplimiento genere. En este sentido, en el año 2010, el Comité de Bioética de España emite un documento de “Recomendaciones del Comité de Bioética de España con relación al impulso e implantación de Buenas Prácticas Científicas en España”.

Afortunadamente y aunque no con la rapidez deseada, se han ido desarrollando estos códigos y al menos están en marcha en los principales centros de Investigación de España: Instituto de Investigación Carlos III, CSIC, PRRB, Universidades de Barcelona, Madrid, Valencia, Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud, Universidad de Zaragoza, entre otros.

En el año 2015 la Declaración Nacional sobre Integridad Científica, entre otras cosas, recomendaba a las instituciones que deberían comprometerse en la creación de entornos científicos adecuados, fomentando una conducta responsable en investigación,

estimulando las buenas prácticas científicas, impulsando actividades formativas para sensibilizar, concienciar y educar en esta materia y, en definitiva, promoviendo una cultura institucional de integridad científica. A los efectos pretendidos, las instituciones procurarán la inclusión de los principios de la integridad científica en sus programas de formación y definirán órganos competentes y procedimientos para la identificación, tratamiento y gestión de la mala praxis científica.

Por lo tanto se puede entender la responsabilidad de los CEI en el desarrollo de aquellas medidas dirigidas a prevenir y eliminar las malas conductas a través de la promoción de la Integridad científica. Para ello los CEI deben salir de su exclusivo papel de evaluadores para pasar a ser agentes facilitadores y proactivos:

- Facilitadores, en el sentido de ejercitar su función facilitadora del desarrollo de la investigación, que consistiría en no subestimar el posible valor de la investigación, es decir el reconocimiento del bien social de la investigación cuando está bien diseñada y realizada. Ayudar a los investigadores para hacer que su investigación sea de excelencia sin dejar de proteger a los sujetos participantes,
- Proactivos, mediante el asesoramiento previo y durante el proceso de la investigación en aquellos aspectos éticos que pudieran surgir. Deberían promover una cultura de honestidad y colaborar en la formación ética de los investigadores sensibilizando y concienciando. Por último, colaborando en el desarrollo y adopción de códigos de buenas prácticas en su medio.

6. Conclusión.

Aunque la responsabilidad primordial respecto a la integridad de la investigación recae en los propios investigadores y en la institución, es necesario que los CEI participen en el fomento y formación de una cultura institucional de integridad de la investigación. Deben colaborar con los agentes implicados: los investigadores como individuos, la comunidad investigadora, las entidades financiadoras, las instituciones investigadoras, las universidades, los poderes públicos para definir y aplicar medidas que fomenten la integridad de la investigación y prevenir y subsanar la mala conducta en la investigación.

BIBLIOGRAFIA

Casado, M.; do Céu Patrão Neves, M.; Lecuona, I.; Carvalho, A.S.; Araújo, J. (2016). Integridad científica en investigación e innovación responsable.

Documento de la Cátedra de Derecho. Universidad Autonoma. Barcelona.
<http://www.publicacions.ub.edu/refs/observatoriBioEticaDret/documents/08489.pdf>

Código de Nuremberg (1948).

Declaración Nacional sobre Integridad Científica.
http://www.fgcsic.es/sites/default/files/declaracion_nacional_integridad_cientifica_definitiva.pdf

Fanelli D (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data. *PLoS ONE*, 4(5), e5738.

Gracia D (2014). Investigación Clínica: balance y perspectivas. *EIDON*, nº 42, diciembre, 81-85.

Pons, J. M.V; Adam, P. (2018). La investigación biomédica en la encrucijada y vías de salida. *Med Clin (Barc)*, 151(3), 109–110

Recomendaciones del Comité de Bioética de España con relación al impulso e implantación de Buenas Prácticas Científicas en España. Comité de Bioética de España (2010).

Steen, R.G.; Casadevall, A.; Fang, F.C. (2013). Why Has the Number of Scientific Retractions Increased? *PLoS One*, 8(7), e68397.

Stern, A. M.; Casadevall, A; Steen, R. G.; Fang, F. C. (2014). Financial costs and personal consequences of research misconduct resulting in retracted publications. *eLife*, 3, e02956.

PROFUNDIZANDO EN LA DELIBERACIÓN:
UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN ENTRE EL COMITÉ DE
ÉTICA ASISTENCIAL Y LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
ENFERMERÍA DE TERUEL

Concepción Gómez Cadenas

Escuela Universitaria de Enfermería de Teruel; Servicio Aragonés de Salud; Comité de
Ética Asistencial del sector de Teruel

M^a Jesús Almazán Calvé

Servicio Aragonés de Salud; Comité de Ética Asistencial del sector de Teruel

Lourdes Ortiz Villanueva

Servicio Aragonés de Salud; Comité de Ética Asistencial del sector de Teruel

Isabel Rilova Fernández

Servicio Aragonés de Salud; Comité de Ética Asistencial del sector de Teruel

Magdalena Linge Martín

Servicio Aragonés de Salud; Comité de Ética Asistencial del sector de Teruel

Concha Thomson Llisterri

Servicio Aragonés de Salud; Comité de Ética Asistencial del sector de Teruel

Amelia Ceresuela López

Servicio Aragonés de Salud

Resumen: Para deliberar se requiere habilidad, conocimiento y actitud. En el Comité de Ética Asistencial (CEA) se percibe la necesidad de practicar el Método Deliberativo (MD) y son escasas las ocasiones para hacerlo. Por ello, se desarrolló la colaboración del CEA y la Escuela Universitaria de Enfermería (EUE), creando una agenda conjunta para practicar el MD. Partiendo de esta experiencia se está investigando la dinámica y funcionamiento del CEA como órgano consultor. Población de estudio: profesionales asistentes a las deliberaciones. Estrategias de recogida de información: observación participante, grupo focal y cuestionario de valoración. En el grupo focal se propuso como líneas de debate la necesidad de practicar la

metodología deliberativa, sus aspectos importantes y la conveniencia de la colaboración CEA-EUE. Resultados: se aprecia conocimiento y frescura en las aportaciones de los alumnos y su actitud disciplinada en la aplicación del MD. Esta metodología les aporta una mirada crítica en el análisis de la realidad asistencial, ayudando a contemplarla desde diferentes puntos de vista y se promueve la empatía, destacando la importancia del currículum oculto.

Palabras clave: Método deliberativo, colaboración Comité de Ética Asistencial, Escuela Universitaria de Enfermería.

An experience of collaboration between the committee of assistance ethics and the university school of nursing of Teruel

Abstract: To deliberate requires skill, knowledge and attitude. In The Assistance Ethics Committee (AEC) the need to practice the Deliberative Method (DM) is perceived and there are few occasions to do it. For this reason, the collaboration of AEC and the University School of Nursing (UEN) was developed, creating a joint diary to practice the DM. Based on this experience, we are investigating the dynamics and functioning of the AEC as a consulting body. Study population: AEC members attending the deliberations. Information collection strategies: participant observation, focus group and assessment questionnaire. In the focus group, the need to practice deliberative methodology was proposed as lines of debate; its important aspects and the convenience of AEC-UEN collaboration. Results: knowledge and freshness are appreciated in the contributions of the students and their disciplined attitude in the application of the DM. This methodology gives them a critical look in the analysis of the healthcare reality, helping to contemplate it from different points of view as empathy is promoted, highlighting the importance of the hidden curriculum.

Keywords: Deliberative method, collaboration Assistance Ethics Committee, University School of Nursing

Introducción

Es importante que los estudiantes conozcan que en la práctica clínica aparece frecuentemente la incertidumbre y que dispongan de herramientas para decidir adecuadamente. Al escenario clínico se suman los valores de los miembros implicados en el caso, y las posibles dudas que nos lleven a un conflicto ético por enfrentamiento de dos o más valores (Gracia, 2013).

Para deliberar utilizamos el MD del profesor Diego Gracia (Gracia, 2001), que pasa sucesivamente por tres niveles (hechos, valores y deberes) y se compone de doce pasos:

A) Deliberación sobre los hechos. Analizar todos los datos clínicos, psicológicos, y sociales. Comienza con:

1. Presentación del caso: lectura detallada del suceso que motiva la consulta al CEA
2. Se aclaran dudas acerca del diagnóstico, pronóstico y tratamiento.
3. Conocimiento de preferencias del paciente: calidad de vida y aspectos contextuales.

B) Deliberación sobre los valores. Identificar los problemas éticos implicados. Para poder evidenciar los valores enfrentados se aconseja:

4. Formular preguntas que se haría la persona que consulta.
5. Sólo se deliberará sobre la que suscita el problema.
6. Identificación de los valores en conflicto.

C) Deliberación sobre los deberes: buscar los “cursos de acción”.

7. Cursos de acción extremos. Lesionan completamente los valores opuestos. Se marcan los límites a donde no debemos llegar, porque de hacerlo, sería una “tragedia”³¹.
8. Identificación de los cursos de acción intermedios.
9. Elección del curso o cursos de acción óptimos. El que respeta en mayor medida los valores enfrentados. Puede ser una sucesión de varios intermedios.

D) Pruebas de consistencia:

10. Legalidad: que no es contrario al marco jurídico.
11. Temporalidad: no se responde con excesiva precipitación.
12. Publicidad: se puede argumentar y defender públicamente.

Reflexiones sobre la deliberación:

- El objetivo es la toma de decisiones prudentes o razonables.

³¹Las tragedias griegas son una muestra de situaciones en las que se vulnera totalmente el valor opuesto. Diego Gracia explica que tragedias clásicas como Antígona se narraban y teatralizaba con una finalidad pedagógica para el público, consistente en enseñar que nunca se debe optar por los cursos extremos en primera instancia, y si al final se opta, es porque no ha quedado más remedio y se han agotado todas las posibilidades intermedias.

- Si el conflicto no tiene solución o sólo tiene una salida, no precisa deliberación. Se delibera cuando existen varias soluciones, tratando de encontrar la que más respete los valores enfrentados.
- Deliberar es investigar e intentar analizar los problemas en toda su complejidad, ponderando los principios y valores implicados, así como las circunstancias y consecuencias de los mismos. No es un simple diálogo, ni un método de consenso, y menos aún es persuadir, convencer, demostrar.
- La deliberación ética debe pasar por todos los niveles y no quedarse sólo en los hechos, tampoco pasar directamente a los deberes.

Para deliberar es necesario:

- Conocer el tema a tratar, el MD, y saber analizar y argumentar racionalmente.
- Habilidades como la capacidad de escucha, voluntad de diálogo, gestión de la incertidumbre, sinceridad y autocrítica.
- Actitudes: humildad intelectual, actitud paciente, madurez psicológica y humana.

La solución ha de ser la mejor que se pueda dar en ese momento y con los medios disponibles, teniendo en cuenta que no es nunca cierta, sino probable (Gracia, 2013).

El profesor Diego Gracia sostiene que se puede enseñar Ética desde tres modos docentes.

- Modo clásico de lección magistral: el profesor transmite conocimientos de manera uni-direccional.
- Modo práctico dirigido a la consecución de habilidades: repetir actos buenos y convertirlos en hábitos.
- Modo de actitudes: lleva a modificar comportamientos y promovería buenas maneras (Gracia, 2007).

Asumimos que «a deliberar se aprende deliberando». En los CEAs no hay muchas ocasiones de practicar el método, por ello nos planteamos:

Objetivo general: explorar la experiencia de la colaboración de miembros del CEA en las deliberaciones sobre casos realizadas con los alumnos en la EUE de Teruel.

Objetivos específicos: crear una agenda para la colaboración EUE y CEA, y reflexionar sobre la dinámica de funcionamiento del CEA como órgano consultor.

1. Metodología³²

Para gestionar la participación de los miembros del CEA, en reunión ordinaria de enero de 2017 se informó del proyecto y se aportó una programación preliminar sobre los temas y los días en los que se harían deliberaciones en la EUE³³.

Todas las deliberaciones fueron sobre casos reales, excepto la de la película *Truman*³⁴, que se realizó como una práctica de Bioética Narrativa (Domingo y Feito, 2013). Se insiste en la obligación de confidencialidad. Se permitió asistir a profesionales ajenos al comité para abordar temas de interés que no quedaban cubiertos. También asistieron estudiantes de Psicología en prácticas, a petición propia.

Se asignó en todos los casos un reparto de roles consistente en:

- Presentadora del caso.
- Moderadora.
- Secretaria.

La población que participó en este estudio fueron los asistentes a las clases de deliberación, y los alumnos de la EUE, aunque no se estudia en este trabajo el discurso de ellos, ya que su percepción está siendo investigada en otro proyecto paralelo.

La población de estudio fue de 12 asistentes, de los cuales:

- 7 eran miembros del CEA: 1 psicóloga, 1 matrona, 1 trabajadora social y 4 enfermeras.
- 3 eran estudiantes de Psicología en prácticas.
- 2 eran profesionales sanitarios externos al CEA: 1 médica y 1 enfermero.
- Se realizó un análisis cuantitativo, a partir de un cuestionario de valoración, que sólo cumplimentaron 8 participantes de la población de estudio. La escala utilizada fue de 1 a 5 (1= Nulo, 2= Algo, 3= Bastante, 4= Mucho, 5= Total), para valorar: 1) el interés mostrado por los alumnos; 2) la participación de los alumnos; 3) la participación de los miembros del CEA; 4) la relación del caso

³² Este trabajo entronca con un estudio cualitativo para conocer la experiencia con los alumnos sobre la práctica deliberativa en las clases que se está realizando desde 2016 y que contendrá la percepción y opinión de los alumnos de tres cursos consecutivos de la Escuela Universitaria de Enfermería de Teruel.

³³ La selección de temas sobre los que debían tratar los casos se ajustó a las necesidades programa docente de la asignatura de Ética y Legislación Sanitaria en el grado de Enfermería de la Universidad de Zaragoza.

³⁴ Véase en este mismo volumen: Truman. Practicando la deliberación a propósito de una película.

con la parte previa técnica/teórica; y 5) el nivel de participación de alumnos frente al CEAS. Este último punto se descartó a posteriori, ya que no fue muy bien definido, pero aparece reflejado en las gráficas porque varias personas lo completaron. No obstante, no se tuvo en cuenta para las conclusiones.

Además de esto, se diseñó una investigación cualitativa (Cuesta, 2006) basada en:

- Observación participante: se pidió a todos los asistentes que realizaran esta técnica a partir de tres preguntas abiertas: ¿qué ha sucedido? ¿Qué es lo que más me ha llamado la atención? ¿Cómo ha sido la actitud del grupo?
- Cuaderno de campo: tres investigadores, que asistieron a todas las deliberaciones, recogieron información sobre sus percepciones de manera individual y posteriormente se triangularon los datos.
- Grupo focal: participaron 8 personas con selección intencionada. Los criterios fueron la variedad en el nivel de conocimiento del MD y diferencias en la antigüedad en el CEA.

La reunión se realizó en el aula docente de un Centro de Salud. Se explicó la dinámica grupal, el papel de la moderadora y se recordó que el objetivo era valorar la colaboración del CEA con la EUE, tratando de recabar información significativa sobre la experiencia. Se solicitó consentimiento para realizar la grabación. Se abrió la participación con dos preguntas generales: ¿qué te ha parecido la experiencia de la deliberación en las clases de la EUE? ¿Qué te ha aportado?

A continuación, se plantearon las tres líneas de interés:

- La deliberación: profundizar en el conocimiento sobre esta práctica y su función en la formación de los jóvenes.
- difusión del CEA: la oportunidad de que esta colaboración sirva para dar a conocer el CEA, a los alumnos y a los profesionales que colaboran y asisten.
- Nuevas líneas de investigación y/o colaboración: vincular la resolución de casos con la formación necesaria para los consultores. Conocer a partir de los casos presentados los diferentes aspectos sobre los que los CEAS pueden trabajar.

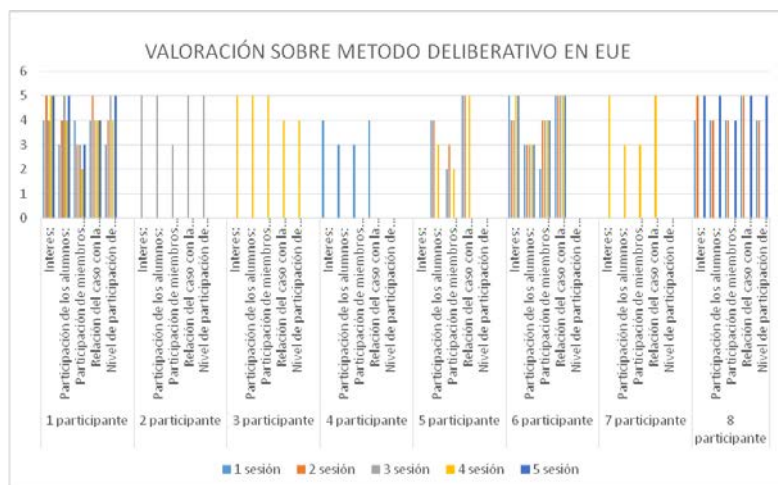
Finalizó el grupo dando respuesta a tres cuestiones: ¿se necesita practicar la Deliberación? ¿Es importante el MD? Ventajas o desventajas de la colaboración CEA-EUE.

Se grabó durante una hora y quince minutos y se transcribió para poder analizar el contenido del discurso, que consiste en segmentarlo y posteriormente establecer las categorías. Esta tarea fue realizada de manera individual por tres personas que posteriormente triangularon los datos para establecer los resultados.

2. Resultados

Se creó una agenda para la deliberación en la EUE que fue difundida a los miembros del CEA periódicamente. Se realizaron cinco Deliberaciones: la primera fue un caso sobre abusos sexuales a una niña atendida durante un voluntariado en Bolivia y la presentó una médica ajena al CEA; la segunda, sobre la película *Truman* comentada por una enfermera del CEA; la tercera fue sobre un caso de rechazo al tratamiento de un paciente oncológico y expuesta por una enfermera del CEA; la cuarta trató sobre un paciente con discapacidad intelectual contenido físicamente presentado por un enfermero ajeno al CEA; y la quinta fue un caso sobre interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y objeción de conciencia expuesta por una matrona del CEA.

En estos gráficos podemos observar la puntuación dada por los participantes, así como que el primer y el sexto fueron los únicos que asistieron a todas las sesiones. El segundo, tercero, cuarto y séptimo solo asistieron a una de las sesiones, y el quinto y el octavo a tres. Por esta gran variabilidad en la recogida de datos, se analiza únicamente la media aritmética de los resultados.



La media en todas las sesiones fue: “el interés de los participantes” se encuentra

entre un 4/5 (mucho/bastante); “la participación de los alumnos” fue de un 3,8 y del 3,3 del CEAS, bastante en ambos casos; “relacionando el caso con la teoría que se había impartido durante la mañana” fue de 4,7 (casi total); y “la participación de los alumnos frente al CEA” fue de 4,3 (mucho/bastante).

2.1. Resultados de la investigación cualitativa

Observación Participante

Todos los participantes respondieron a las tres preguntas abiertas. Las tres investigadoras principales pusieron en común y analizaron las anotaciones de sus cuadernos de campo. Los resultados obtenidos fueron:

- La implicación es mayor cuando el alumno ha tenido una experiencia sobre el tema.
- Se aprecia cierto alejamiento emocional por parte de los alumnos ante los conflictos éticos relacionados con el final de la vida.
- El caso que mayor interés suscita es el de los abusos, motivado por el tema y por la exposición pasional de la ponente.
- El caso con mayor participación por parte de los alumnos fue el de la IVE, debido a la edad de los mismos.

Grupo focal

Tras analizar el discurso surgido del grupo focal se obtienen las siguientes categorías:

1. La práctica del MD entre el CEA y los alumnos EUE supone una mejora en la práctica para los miembros del CEA, y un aprendizaje y motivación hacia la asignatura de ética para los alumnos. *Mejora la técnica del MD cuando se practica entre los miembros del CEA/Alumnos.*
2. Con el MD se realiza un análisis exhaustivo del proceso de salud contemplando sus aspectos éticos tanto desde el punto de vista social, como de las características de la persona y del sistema sanitario. *El MD permite un análisis exhaustivo de todo el proceso de salud.*

3. El uso del MD es la forma de llegar a encontrar y definir los valores que existen en el proceso de salud. Enfrentar dichos valores tiene que ver con el perfil del alumno y del profesional y su práctica ayudará a humanizar a los futuros sanitarios. *Es la forma de encontrar los valores del caso que se analiza.*
4. La colaboración del CEA con la EUE ha servido para visibilizar ante los alumnos al comité y valorar sus funciones
Se encontraron dos temas emergentes:
 1. El consultor en bioética será un profesional sanitario miembro del CEA, que facilitará la consulta de casos.
 2. Se propone que los cursos de “Iniciación a la bioética” que realizan los MIR incluyan al menos 3 prácticas del MD.

3. Conclusiones

Las ventajas de esta actividad para los alumnos son:

1. Aprender habilidades, como trabajar en equipo con respeto, colaboración y confianza de modo interdisciplinar, además de fijar conocimientos.
2. Reconocer la importancia de la ética en la práctica sanitaria encaminada a la excelencia profesional.
3. Practicar la deliberación ayuda a relacionándose con profesionales que les acercan a la práctica clínica.
4. Visibilizar y valorar los CEA.

Las ventajas para el CEA son:

1. Una oportunidad para realizar ejercicios de deliberación de una forma más ordenada propiciada por el entorno académico, aunque “menos reales”.
2. Deliberar con jóvenes aporta frescura, ilusión, originalidad e imaginación. Se crea “lenguaje/contexto/tópicos” común entre estudiantes y profesionales que facilita la comunicación ética.
3. Sirve para hacer difusión del CEA entre los alumnos y los colaboradores externos, dando a conocer la labor de este de una forma práctica.

Se cumplió el objetivo de crear una agenda de colaboración entre la EUE y el CEA

para el curso 2016-2017 y se intentará mantener durante los próximos cursos.

BIBLIOGRAFÍA

Domingo Moratalla, T. (2011). *Bioética y cine: de la narración a la deliberación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. San Pablo.

Domingo Moratalla, T. y Feito Grande, L. (2013). *Bioética narrativa*. Madrid: Escolar y Mayo.

Gracia Guillen, D. (2004). *Cómo arqueros al blanco. Estudios de Bioética*. Madrid: Triacastela.

Gracia Guillen, D. (2007). Hacia un enfoque socrático de la enseñanza de la bioética. *Naturaleza y gracia: revista cuatrimestral de ciencias eclesiásticas*, 1(3), 401-428.

Gracia Guillen, D. (2001). La deliberación moral: el método de la ética clínica. *Med. Clin.*, 117, 18-23. Disponible en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0025775301719987> 8.

Gracia Guillen, D. (2008). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Triacastela

Gracia Guillen, D. (2013). *Valor y precio*. Madrid: Triacastela.

León, F. J. (2008) Enseñar bioética: cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores. *Acta Bioethica*, 14(1), 11-18. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/554/55414102.pdf>.

Ortega y Gasset, J. (1923). ¿Qué son los valores? Iniciativa a la Estimativa. *Revista de Occidente*, 4. Disponible en:

Pose, C. (2009). *Lo bueno y lo mejor*. Madrid: Triacastela.

Pose, C. (2001). *Bioética de la responsabilidad. De Diego Gracia a Xabier Zubiri*. Madrid: Triacastela.

Cuesta Benjumea, C. (2006). Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud. *Nure Investigación*, 25. Disponible en:

http://www.nureinvestigacion.es/home_nure.cfm

2. PROBLEMAS ACTUALES Y NUEVOS RETOS DE LA BIOÉTICA

ACTUALIZACIÓN DE LA OBRA DE KOHLBERG: UN ESTUDIO DE SUS APORTACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

Joan Llopis-Ballester

Lucas Serrano-Pastor

Javier Esparza-Reig³⁵

Universitat de València.

Resumen: Kohlberg murió el 1987, pero sus enseñanzas siguen inspirando entre los estudiosos de la moral. A partir de la obra del autor, se recuperó la confianza en poder estudiar científicamente la Psicología Moral, abandonando el presupuesto especulativo, labor por la cual se le quiso dedicar un merecido espacio en el *Anuari de Psicologia* de la SVP (Societat Valenciana de Psicologia). Con el objetivo de desgranar sus aportaciones más importantes, se ha optado por utilizar una metodología cualitativa de tipo descriptivo a través del análisis, comparación y posterior síntesis de los distintos artículos científicos presentes en el *Anuari de Psicologia* sobre la obra del autor. Los resultados han mostrado cómo los expertos centraron sus esfuerzos en evidenciar las aportaciones que Kohlberg ha hecho a ámbitos tan diversos como el aprendizaje ético, la toma de decisiones morales o las ideologías en educación, lo que lleva a destacar la relevancia de su legado y las contribuciones que su obra deja a las líneas presentes y futuras en la investigación bioética.

Palabras clave: Psicología, Desarrollo moral, Aprendizaje ético, Educación moral

³⁵ Departamento de Psicologia Bàsica. Facultat de Psicologia. Universitat de València. Agda. Blasco Ibañez, 21. 46009-València. Miembros de la Unidad de Investigación “Pensamiento e interacción social”.

Following the Steps of Kohlberg

A Tribute of the *Anuari de Psicologia* of the SVP

Abstract: Kohlberg died in 1987, but his teachings still inspire the scholars of moral. Having studied the author's work, the confidence in being able to scientifically study the Moral Psychology was recovered, abandoning the speculative assumption. For this reason, he was dedicated a deserved place in the *Anuari de Psicologia* of the SVP (Societat Valenciana de Psicologia). In order to break down his main contributions, it has been chosen to use a descriptive and qualitative methodology through the analysis, comparison and subsequent synthesis of the different scientific articles included in the *Anuari de Psicologia* regarding the author's work. The results have shown how experts focused their efforts on demonstrating the contributions that Kohlberg has made to areas as diverse as ethical learning, moral decision-making or ideologies in education. This highlights the relevance of his legacy and the benefits that his work leaves to present and future investigation lines in bioethical research.

Keywords: Psychology, moral development, ethical learning, moral education.

1. De sus orígenes

Hablar de Kohlberg es hablar de la historia viva de la psicología moral: de sus inicios y de sus bases, pero también de las perspectivas de futuro. Hace ya más de 30 años de su muerte, pero aún hoy día la mayoría de los principios básicos desarrollados en su teoría se siguen aceptando y discutiendo a partes iguales, señales ambas de una actualidad argumentativa. Pareciera que con Kohlberg se inició el estudio en materia de moral psicológica, pero pensando esto estaríamos faltando a todos aquellos que sirvieron de precedente y caldo de cultivo para el fundamento de este nuevo campo de estudio científico. No podemos olvidar el trabajo de Jean Piaget, psicólogo suizo que, en paralelo al desarrollo de la Psicología genética, desarrolló una construcción teórica del juicio moral, introdujo métodos para su estudio y aportó datos empíricos que respaldaban su teoría. Es Kohlberg quien, años más tarde, recupera el trabajo de Piaget y desarrolla su teoría de los 6 estadios del desarrollo moral sobre la base de la perspectiva evolutivo cognitiva; teoría que podemos encontrar entre su obra más reconocida: el *Manual de medida del Juicio Moral*. Otros de los autores de los que se nutrió fueron George Herbert Mead, James Mark

Baldwin y el pragmatista John Dewey, así como de la colaboración interdisciplinar con otros campos de estudio, entre los que cabe destacar la Filosofía moral kantiana.

2. De la teoría del desarrollo moral a la educación democrática

Pero atribuirle a Kohlberg solo la teoría del desarrollo moral sería faltar a la verdad. Son varios los ámbitos en que este ha trabajado e influido profundamente, hasta el punto de hacer tambalear los paradigmas presentes en ese momento. De hecho, gran parte de su labor no se ha desarrollado, como se cree en general, en el campo de la investigación, sino más bien en el terreno educativo. Entre sus principales logros está la creación del modelo de comunidad justa (*justcommunity*), un programa donde alumnos y profesores colaboran de manera democrática y participativa para implicar y responsabilizar a los primeros en su propio proceso de aprendizaje ético y crecimiento moral (Kohlberg, Power y Higgins, 2008). Pero mantener este enfoque requiere algo más que voluntad: necesita de la transformación del estilo docente, así como de la reestructuración de la organización y la comunidad educativa. Sabiendo de la importancia de la motivación en los estudiantes, adquiere mucha importancia la consecución de un clima de confianza, seguridad y estima entre aprendices y maestros. La comunidad justa no busca sino alcanzar la total internalización de los conocimientos, resultado del proceso de autonomía. Esto, en palabras extraídas de la teoría piagetiana, implica la evolución desde un entendimiento moral heterónomo (obediencia a normas provenientes de un “*otro*” con autoridad sobre el “*yo*”) a una comprensión moral autónoma, donde los preceptos surgen de la razón del propio sujeto empoderado. Esta diferenciación dual (sumada a la etapa premoral que aquí no nos compete y que abarcaría los primeros cinco años de vida) es desarrollada más tarde por Kohlberg, atendiendo a la separación entre estadios del desarrollo del razonamiento moral. De este modo, la etapa heterónoma pasa a equipararse, en términos relativos, con la primera etapa de la teoría de los estadios, es decir, con la primera fase de la moral preconventional. Siguiendo en esta línea, la etapa autónoma piagetiana se asemejaría al segundo estadio (etapa 2), mientras deja entreabierta la puerta al resto de etapas y estadios, que Kohlberg se encarga de desarrollar a lo largo de su obra. El sexto estadio surge de una reconstrucción racional a partir de la constante colaboración que mantenía dicho autor con Habermas, Así

pues, hay tres aspectos que permiten caracterizar el último nivel del desarrollo moral: las operaciones de justicia, el descentramiento y el punto de vista moral (Oraisón, 2017) y tan solo cuando se hayan alcanzado estas propiedades podremos hablar de una consecución de los objetivos de la *Just Community*. Para evitar vacilaciones sobre el provecho y beneficio del modelo de Comunidad Justa, cabe destacar la materialización que Kohlberg y su equipo hicieron en los dos proyectos más reconocidos: la comunidad de la Carcel Niantic en Connecticut, con mujeres guardias y reclusas, y la comunidad del instituto Ring & Latin High School de Cambridge, entre profesores y estudiantes. Ambas mantuvieron un gobierno democrático y tenían objetivos similares respecto del desarrollo moral, la empatía y el respeto y soporte mutuo, así como un clima de encuentro positivo. A pesar del gran logro y la irreprochable tarea de mejora ética, la esperanza de vida de estas colectividades era limitada y alcanzaba los 5 o 10 años, hecho por el cual fue criticada y alabada a partes iguales por numerosos expertos del campo de la moral.

3. De las críticas a la síntesis conceptual

Inicialmente, al tiempo que Kohlberg comenzó sus investigaciones sobre el razonamiento moral, puso el foco en el juicio moral y no en las acciones ni en sus consecuencias (Tey y Buxarraís, 2017). Si nos trasladamos al campo de la praxis, es fácilmente observable la existencia de un desajuste entre el juicio y la acción moral en la educación actual. La ética es una práctica que se vive desde la emoción y, por tanto, se trata de saber vivirla, sentirla y experimentarla, y también pensarla y comprenderla desde el lenguaje (Vallverdú, 2007). De hecho, según diversos autores, Kohlberg no tuvo en cuenta la influencia de una variable que podría haber tenido como aliada: la afectividad, la manera de relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos es el tercer pilar en la relación educativa (Tey y Buxarraís, 2017), y haberla minusvalorado puede haber repercutido en el resultado de los estudios llevados a cabo por el equipo del psicólogo estadounidense.

Más allá del pensamiento del autor, si atiendiéramos al aprendizaje ético como enfoque integrador del cambio moral, conseguiríamos que se produjese una transformación real en la manera de interpretar y reaccionar a los sucesos del mundo; es decir, conseguiríamos un mejor desarrollo moral en el plano de la acción.

Otra de las críticas más ampliamente divulgadas y discutidas es la realizada por Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, durante la década de 1980. Según su tesis, el autor no consideraba el razonamiento moral de las mujeres a lo largo de su teoría, hecho por el cual aparecía un sesgo machista y eurooccidental, del mismo modo que descuidaba conceptos como la solidaridad y la afectividad en su estudio de la moral. Para el maestro, el último nivel evolutivo del razonamiento moral concebía el concepto de justicia como universal y principio máximo. La solidaridad, la responsabilidad y el cuidado del otro, en cambio, serían ingredientes del concepto de justicia amplificado y profundizado del estadio 6 (Oraisón, 2017). Finalmente, Kohlberg concluyó que las contribuciones de Gilligan (1982) fueron en la línea de ampliar el dominio moral, pero no lo veía como una alternativa a su forma de entender la moral.

No fue menor la detracción que recibió Kohlberg al considerar la psicología moral y la filosofía moral kantiana como disciplinas hermanas que debían colaborar conjuntamente en pos de la definición conceptual y pragmática del campo de estudio. Mantuvo constantes diálogos con Jürgen Habermas y consideraba esta colaboración como un carril de doble vía, comprendiendo la complementariedad entre ambas especialidades. Pero pronto esta alianza se vio cuestionada y varios autores creyeron firmemente en la necesidad de “psicologizar” la moralidad, redefiniendo y preservando la línea fronteriza que separa las dos modalidades, pero manteniendo un contacto «como buenos vecinos» (Lapsley y Narvaez, 2008). Aunque fueron muchos los autores que marcaron las principales consecuencias negativas de esta mutua influencia, acabó imponiéndose la opinión de aquellos quienes defendían el argumento mixto, considerando la importancia que tiene esta alianza para el progreso de la Psicología Moral.

Es curioso observar el resultado que se deriva de este vaivén de teoremas. Y es que a pesar de las críticas que la obra de Kohlberg recibía al paso de los años, sorprende la tranquilidad, pericia y madurez con que el autor conseguía atender a las reprobaciones de sus detractores, tras lo cual establecía contacto con ellos y les ofrecía una colaboración con un único objetivo: mejorar humildemente su teoría, sumando los esfuerzos y correcciones que otros especialistas habían realizado y asumiendo el dinamismo que toda ciencia debía tener.

4. El compromiso con la práctica

Una teoría sin aplicación se queda huérfana, pues la función de los axiomas no es otra sino el progreso. Y una ciencia sin utilidad se queda estancada en las redes del saber, pues no ser de servicio para el público implica ausencia de interés por el mismo. Y sin interés no hay exploración. Y sin exploración no hay avance. Así lo reflejan Escámez (et. al., 2007) mostrando interés por las funciones que desempeñan los valores en la vida diaria de las personas.

Cumpliendo estas máximas, encontramos numerosos campos que se han beneficiado, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y durante este inicio de siglo, de la teoría moral de L. Kohlberg. Ejemplo de ello son las tres aplicaciones en las que nos vamos a centrar en este estudio:

4.1. El programa de compromiso social de la cárcel del Dueso, Cantabria.

El centro penitenciario de “El Dueso” se ha caracterizado por estar a la vanguardia del desarrollo e innovación carcelaria de todo el Estado español. Conscientes del problema penal existente, han desarrollado, desde hace más de 25 años, una metodología basada en la prosocialidad y el desarrollo moral de los reclusos. La idea de poder trabajar el desarrollo moral dentro de la cárcel se remonta al año 1960 (Kohlberg, Power y Higgins, 2008). Partiendo de la duda sobre el origen del comportamiento altruista en prisión (muchos autores apuntan que se debe al interés para conseguir permisos penitenciarios y otros beneficios), se pretende desarrollar un programa impulsor del altruismo y las conductas de ayuda donde los internos vayan más allá del aprendizaje e interioricen los valores como propios y beneficiosos. La intervención se componía de un conjunto de debates morales, oportunidades de participación social y una mayor implicación en la vida del grupo penitenciario. Como hecho anecdótico, debido a la dificultad para trabajar los dilemas morales de manera directa en este medio, se hizo uso de una herramienta diferente que permitiera la discusión y el debate: el cine (Álvarez y Gimeno, 2017).

4.2. Utilidad y vigencia de los Dilemas Morales para evaluar y desarrollar la moral de los alumnos.

Tan solo hay que ojear cualquiera de los escritos de Kohlberg para reparar en la importancia que la técnica de los dilemas morales ha tenido en su obra teórica y educativa. A través del uso de este método, el psicólogo estadounidense y su equipo buscaban una mejora en el desarrollo del razonamiento moral de los participantes en el programa. El objetivo principal era la construcción de estilos de pensamiento justos y autónomos a partir de las experiencias de interacción social (Beltrán, 1987; Puig Rovira y Martínez Martín, 1989). Ahora bien, el problema llega cuando sugerimos un programa como el que Kohlberg proponía hace ya más de 30 años. Tanto la literatura como los recientes estudios realizados nos muestran la validez de la técnica de los dilemas morales aún en la actualidad; sin embargo, se ha podido constatar que los dilemas hipotéticos utilizados por Kohlberg han quedado obsoletos debido al cambio en el sistema de valores en la sociedad contemporánea. Estas circunstancias han llevado a los expertos a tener que elaborar nuevos dilemas que sean cercanos a la realidad del alumnado, con la finalidad de implicarles emocional y sentimentalmente y conseguir así el valioso desarrollo moral que buscan (Pérez et al., 2017).

4.3. La transformación de la praxis moral en psicoterapia.

Hay dos posiciones contrastadas en el entendimiento clásico de la moralidad: la posición deontológica postula que ciertas acciones son siempre amorales, independientemente de cuan buenas sean las intenciones o resultados y que las decisiones morales se basan en respuestas innatas y automáticas (Kant, 2008). La posición utilitaria postula que la acción correcta es la que provoca un bien mayor, independientemente de los medios utilizados y que las elecciones se basan en un razonamiento de deliberación evaluativa (Mill, 1989; Bentham, 1983).

¿Pero cómo influye la psicoterapia en la praxis moral? ¿Modifica esta el modelo a partir del cual la persona evalúa el contenido moral antes de tomar una decisión? Según el estudio iniciado el 2014 por el profesor y psicólogo Mikel García de la UJI, tras analizar el comportamiento y las respuestas de 499 sujetos, se rechazó la H_0 . y, por tanto, se entiende

que hacer psicoterapia sí está asociado al incremento de elecciones utilitaristas por encima del modelo de elección deontológico (García, 2017).

5. Discusión y consideraciones finales, una mirada hacia el futuro:

El futuro ha llegado y no es un hecho menor la realidad a la que se ofrece la obra de Kohlberg: sus escritos y artículos aparecen entre los más citados en materia de la moral, mientras que el autor aparece entre los 100 autores más influyentes de las Ciencias Sociales. Resulta comprensible que, como experto en tal ámbito, haya recibido numerosas críticas a su teoría, muchas de las cuales se han gestado en el seno de su propio equipo de colaboradores. A pesar de ello, cabe destacar la profesionalidad con que Kohlberg afrontó siempre las reprobaciones de sus detractores, atendiéndolas de manera directa e intentando dejarles un espacio en el foco del debate. Sorprende la manera en que mantenía el contacto con sus detractores ofreciéndoles la posibilidad de colaborar en la mejora de su propia teoría a partir de la discusión y la co-construcción. Aún hoy día son muchas las que se atreven a reformular y adaptar la teoría kohlbergiana a la realidad investigadora que les compete.

Lo que sí está claro es que Kohlberg marcó un punto de inflexión en el campo de la moral, y de forma más concreta en la Psicología Moral, especialidad que él mismo ayudó a vertebrar desde sus inicios. Es por ello que la Societat Valenciana de Psicologia (SVP) no se quiso perder la oportunidad y se permitió la licencia de reivindicar la figura de Kohlberg a partir del análisis del impacto de su obra en el *Anuari de Psicologia* del 2017.

Las líneas futuras de la investigación moral no están claras ni definidas, pero es fascinante ver la multiplicación de estudios que se ha dado en las últimas décadas y que confirman lo que ya pensábamos: la Psicología Moral está más sana que nunca.

BIBLIOGRAFÍA:

Álvarez, J. A. y Gimeno, C. (2017). Influència de Kohlberg en el programa de compromís social del centre penitenciari de “El Dueso”. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18 (2), 183-196.

- Beltrán, J. (1987). *La Psicología de la Educación como Ciencia*. Madrid: Eudema.
- Bentham, J. (1983). *Deontology; together with a table of the springs of action; and the article on utilitarianism (The Collected Works of Jeremy Bentham)*. Oxford, England: Oxford University Press. (Original work published 1879).
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El Aprendizaje de Valores y Actitudes. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- García, M. (2017). La psicoteràpia transforma la praxis moral? *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18 (2), 89-115.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Higgins, A. (2017). Lawrence Kohlberg i el seu llegat. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18 (2), 13-21.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación para una Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Alianza (trabajo original publicado en 1785).
- Kohlberg, L.; Power, F.C. y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Luque, O. (2004). A propòsit dels deu anys de la Societat Valenciana de Psicologia. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 10 (2), 101-103.
- Martí-Vilar, M., Samper, P., i Díez, I. (1997). L'impacte de L. Kohlberg en la Psicologia Contemporània (1989-1997). *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 4 (1), 24-39.
- Mill, J. S. (1989). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza (Trabajo original en 1863).
- Narvaez, D. y Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43 (2), 156-172.
- Oraisón, M. M. (2017). La presa de decisions morals. Diàlegs i contribucions entre Kohlberg, Mead i Habermas. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18(2), 39-60.
- Pérez, C.; García García, F. J. i Zayas, B. (2017). De Piaget a Kohlberg: utilitat i vigència del ús de dilemes morals amb l'alumnat universitari. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18 (2), 163-181.

- Puchol, I., Martí-Vilar, M., i Adell, M. (2014). Decurs de l'anuari de psicologia de la SVP: els primers vint anys. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 15 (2), 263-272.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Tey, A. i Buxarrais, M. R. (2017). Més enllà de Kohlberg: l'aprenentatge ètic per a la coherència entre judici, sentiments i accions morals. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18 (2), 23-38.
- Vallverdú, J. (2007). "Mi cuerpo es un templo de Dios". Carisma y emoción en los sistemas religiosos. *Iztapalapa: revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 63, 135-154.

EL DERECHO A LA INFORMACIÓN: CONOCIMIENTO DE LA LEGISLACIÓN POR PARTE DEL PERSONAL DE ENFERMERÍA DE UN SERVICIO DE URGENCIA HOSPITALARIO.

Miguel Martín Rodríguez

José Martín Rodríguez

María José Hernández Ruipérez

Estrella Leva Jumilla

María Victoria Zaragoza Campos

Ignacio Abellán Ros

Hospital General Universitario “Santa Lucía” de Cartagena (Murcia)

Resumen: En la actualidad, transcurridos más de quince años desde su entrada en vigor con el correspondiente desarrollo normativo que se ha realizado en el ámbito autonómico, resulta interesante estudiar el conocimiento que los profesionales de enfermería del servicio de urgencias del H.G.U. “Los Arcos del Mar Menor” en San Javier, tienen sobre la ley Ley 41/2002, de 14 de Noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Con el convencimiento de que el conocimiento de esta Ley 41/2002 es una obligación legal por parte de los profesionales de enfermería, y que este hecho está directamente relacionado con los procedimientos técnicos e instrumentales que se realizan al aplicar el Plan de Cuidados de Enfermería; el presente artículo intenta promover la oportuna divulgación de esta significativa Ley, en la que pueda surgir una discusión pedagógica sobre la misma, a la vez que una reflexión en la que no nos limitemos sólo a los conceptos que alcanza; sino que además, se valoren hechos tales como el poder de decisión actual de los individuos enfocado desde el continuum salud-enfermedad o los límites que la propia legislación establece a la toma de decisiones por parte de los individuos dentro del contexto sanitario.

Palabras clave: legislación sanitaria, personal de enfermería.

The Right to Information: Knowledge of the Legislation by Nursing Staff of a Hospital Urgency Service.

Abstract: At the present time, passed more of fifteen years from your coming into force with the correspondent item normative development that has come true in the autonomous space, proves to be interesting to study the knowledge than the professionals of infirmary of the emergency services of the University General Hospital “Los Arcos del Mar Menor” in San Javier, have on the Law 41/2002, of

November 14, basic regulating of the autonomy of the patient and of rights and obligations on the subject of information and clinical documentation.

With the conviction that the knowledge of this Law 41/2002 is a legal obligation on behalf of the nursing professionals, and that this fact directly is related to the technical and instrumental procedures that come true when applying the Nursing Care Plan; the present article tries to promote the opportune broadcasting of this significant Law, in which a pedagogic discussion on the same can happen, at the same time as a reflection in which we do not limit ourselves to only the concepts that it attains; rather besides, appraise him once such like power were made out of present-day decision of the individuals addressed from the continuum health-disease or the limits that the own legislation establishes to the decision making on behalf of the individuals within the sanitary context.

Keywords: Sanitary Legislation and nursing staff.

Introducción

La protección de la autonomía de los enfermos ha sido una preocupación constante de nuestros legisladores desde la entrada en vigor de la Constitución en diciembre del año 1978. En este sentido, podemos indicar que tras la promulgación de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, los pacientes empezarán a ser etiquetados como usuarios de los servicios de salud con numerosos derechos atribuidos; derechos entre los destaca por su significación el derecho a la información.

Por otro lado, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tras la entrada en vigor de la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica (LBAP) y, fruto de las competencias transferidas en materia de sanidad, se promulgó la Ley 3/2009, de 11 de Mayo, de los Derechos y Deberes de los Usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia, publicada en el Boletín Oficial de la Región de Murcia número 114, de 20 de Mayo de 2009.

En la ley 3/2009, el derecho a la información y al consentimiento informado fueron tratados en el Título IV “Derechos en materia de información y participación sanitaria”, Capítulo I “Información sanitaria” (arts. 29 a 33) y Título V “Derechos relativos a la autonomía de la decisión”, Capítulo I “Libertad de elección y consentimiento informado” (arts. 41 a 46).

Así pues, el desarrollo del estudio en el que se enmarca el texto que viene a configurar este artículo atendiendo a dos importantes consideraciones, siendo la primera la apreciación y el cumplimiento que los profesionales de enfermería del servicio de urgencias del Hospital General Universitario “Los Arcos del Mar Menor” (San Javier. Murcia), realizan a tal contexto normativo; y una segunda, en la que nos interesa señalar que estos profesionales realizan en su quehacer laboral diario numerosos y diversos procedimientos, siendo gran parte de ellos de naturaleza invasiva y, necesitándose por ello, de un consentimiento informado previo por parte del enfermo, tutor o representante legal del mismo.

Lo anteriormente indicado debe de encaminarnos de forma segura al tratamiento empírico que otorgamos a aquellos elementos que se configuran centrales en el estudio que hemos realizado así: la autonomía de los enfermos, su derecho a ser informados y el consiguiente consentimiento informado, entendiéndolo tal y como queda establecido en la propia Ley Básica de Autonomía del Paciente:

La conformidad libre, voluntaria y consciente de un paciente, manifestada en el pleno uso de sus facultades después de recibir la información adecuada, para que tenga lugar una actuación que afecta a su salud (Art. 3).

Por otro lado, consideramos que el consentimiento informado, como tal, es un tipo de conducta profesional en la que se deben de ver reflejados tanto la Enfermera que realiza el proceso de informar, como todo el Equipo de Enfermería, siendo varios los determinantes a verificar de dicho proceso:

- La unión que como equipo profesional exista en la institución.
- Directrices que emanan del equipo de gestión.
- Recomendaciones de las comisiones de historias clínicas y de calidad.

Señalar, que en la aplicación del consentimiento informado se describen ventajas en aras de una mejora en la calidad del proceso asistencial:

- 1º Asocia los contenidos del proceso terapéutico con una patología en concreto.
- 2º Hace más cercana la adopción de una decisión de forma sencilla.
- 3º Genera compromiso en los profesionales y motivación en los pacientes.

Así, y como epílogo a esta introducción, constatar que cuando un profesional de enfermería incluye el proceso informativo en su Plan de Cuidados y logra la bidireccionalidad del mismo, este puede convertirse en una de las claves del éxito de su actividad profesional.

1. Objetivos.

El objetivo general de nuestro estudio es:

Explorar y analizar los conocimientos que sobre el “consentimiento informado” tienen los profesionales de enfermería del servicio de urgencias del H.G.U. “Los Arcos del Mar Menor”.

A su vez, nos planteamos conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Valorar el uso de la figura jurídica del Consentimiento Informado por parte de las Enfermeras de Urgencias.
- Documentar los registros de consentimiento informado existentes para su uso por Enfermeras de Urgencias.

2. Metodología

Para valorar en qué grado se cumple con la legislación vigente referente al consentimiento informado en relación a los procedimientos invasivos realizados por los profesionales de enfermería del servicio de urgencias en cuestión, se ha procedido a realizar un estudio descriptivo, mediado por la experiencia profesional a través de un cuestionario entregado a los profesionales implicados.

El criterio de inclusión único era ser parte de la plantilla de Enfermería de dicho centro, independientemente de la relación laboral existente entre la Enfermera y la Institución respectiva y que desearan participar voluntariamente en el estudio.

El cuestionario entregado se estructura en dos bloques: en el primero se realizan preguntas de características sociodemográficas de las que interesan extraer los datos

correspondientes a la edad, sexo y años de experiencia profesional como enfermeras de quienes quisieron colaborar en el estudio y respondieron al cuestionario planteado.

El segundo bloque del cuestionario quedó conformado con una encuesta validada³⁶, cerrada y autoaplicable al personal anteriormente descrito, adaptada y adecuada al entorno donde se debía de responder.

El instrumento de valoración (encuesta) consta de 19 preguntas sobre el tema de interés en el estudio: el consentimiento informado. Evalúa los conocimientos sobre consentimiento informado: concepto; objetivos; fundamento legal y ético; modelo y aplicación. Las preguntas son cerradas politómicas.

El estudio se desarrolló durante el mes de abril de 2018, previa notificación a los sujetos participantes en la realización de la encuesta que, la información originada se interpretaría respetándose el anonimato conforme a la legislación vigente.

Así, en la realización del estudio participaron 36 profesionales de enfermería.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS-18 para el procesamiento de datos y el análisis descriptivo, previamente se tabularon los cuestionarios con el programa informático Microsoft Excel 2013.

3. Resultados

3.1 Descripción de la muestra:

En cuanto a la distribución por edades, la edad de las participantes en este estudio es variable, oscilando entre los 26 años y los 63 años.

Relativo a la experiencia en el servicio de urgencias, se puede decir que la media de antigüedad, de los individuos que trabajan actualmente en el servicio se sitúa en 8 años.

En referencia a la distribución por sexo de los individuos que trabajan en el servicio, se puede decir las mujeres representan el 70,2 % mientras que los hombres el 29,8 % restante.

1. Novoa R. (2013). *Nivel de conocimiento sobre consentimiento informado en la práctica médica en internos de medicina en el Hospital Nacional Dos de Mayo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor San Marcos. Perú. Consultada el 10 de marzo de 2018. Disponible en: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/464>

3.2 Resultados de los ítems:

Ítem 1: ¿Cómo define “Consentimiento Informado” en la práctica sanitaria?:

Firma de un documento necesario en la historia clínica. Lo corroboran un 32,9% de los encuestados.

Ítems 2 y 3: La obtención del consentimiento informado en el campo de la salud intenta y su objetivo primordial es:

El 52,64% de los encuestados piensan que el consentimiento informado se obtiene como medio de protección legal.

Ítem 4: La aplicación adecuada del consentimiento informado se basa en el siguiente tipo de relación profesional sanitario – paciente:

Relación contractual lo asumen un 34%.

Ítem 5: La aplicación del consentimiento informado se fundamenta en el siguiente principio de la bioética sanitario:

Autonomía: lo refrendan un 36,66% de los encuestados.

Ítem 6: Uno de los beneficios al aplicar el consentimiento informado es:

El 26,32% opina que el paciente compromete al profesional a realizar un procedimiento diagnóstico terapéutico.

Ítem7: Respetar las preferencias (autonomía) del paciente significa:

Un 35,72% considera que mejora la relación médico-paciente.

Ítem 8: El fundamento legal del consentimiento informado en la práctica sanitaria se encuentra descrito en:

Un 34,78% opina que todas son opciones válidas.

Ítem 9: Para que el consentimiento informado sea válido es necesario:

El 45,12% toma como opción la capacidad mental adecuada del paciente de tomar decisiones.

Ítem10: Las fases del proceso de consentimiento informado son:

De los consultados un 36,66% consideran que el consentimiento informado consta de fase de interacción médico-paciente, fase de elección del paciente.

Ítem 11: ¿Se debería dar más explicaciones que las aportadas en el formulario de consentimiento informado?:

Un 32,9% de los consultados, piensan que se debe de aportar más información, solo si el paciente lo solicita.

Ítem 12: ¿Cómo cree usted que debería aplicarse el consentimiento informado en los pacientes?:

Un 42,3% opina que el personal sanitario que aplica el procedimiento, entrega el formulario al paciente para que sea el mismo quien lo lea.

Ítem 13: El paciente, quien suscribe el consentimiento informado, debería tener las siguientes características:

La mayoría, 72% piensa que deben de tener todas las características descritas

Ítem 14: ¿Cuánto tiempo debe disponer el paciente desde el inicio de aplicación del consentimiento informado hasta la firma del mismo?:

Un 33,84% opina que el tiempo necesario que haga falta.

Ítem 15: ¿Considera importante la firma de un testigo en el formulario de consentimiento informado?:

La mayoría de los consultados, 68,28% siempre.

Ítem 16: El formulario de consentimiento informado firmado por el paciente:

Un 32,9% considera que no libera de responsabilidad ante un procedimiento inadecuado, aunque el daño esté o no considerado en el documento firmado.

Ítem 17: Respecto al médico que solicita la firma del consentimiento informado:

Un 35,08% opina que debe pedir autorización el profesional que realiza el procedimiento.

Ítem 18: ¿El paciente puede rechazar el procedimiento diagnóstico y/o terapéutico después de firmar el formulario de consentimiento informado?:

El 45,12% de los encuestados dice que puede rechazar el consentimiento en cualquier momento.

Ítem 19: ¿Debería entregarse al paciente una copia del documento de consentimiento informado?:

Un 78,96% dice que siempre hay que entregar copia del documento de consentimiento informado.

4. Discusión

Aunque el conjunto de referencias bibliográficas consultadas postula que proporcionar información al paciente, es una medida efectiva para que él mismo, tome la decisión más acertada sobre su proceso, haciéndose así partícipe del tratamiento; sin embargo, en el caso del estudio que hemos desarrollado, nos encontramos con un hecho representativo: un porcentaje importante de los sujetos participantes (profesionales de enfermería de Urgencias)no realizan el acto de informar y si lo hacen, es con un conocimiento no actualizado del tema de estudio en cuestión.

Además, podemos observar que en el contexto descrito en el párrafo anterior se produce otro hecho importante en el que se constata que estos profesionales de enfermería se responsabilizan, como tales, de la realización de distintos procedimientos invasivos que ejecutan pero con la “singularidad” de no haber obtenido previamente un consentimiento informado del usuario al que se le realiza o su representante legal, en su caso.

Constatadas las afirmaciones anteriores, sería deseable que la muestra consultada en el estudio que hemos realizado se ampliara para poder extrapolar los resultados obtenidos de forma significativa.

No obstante, como análisis de partida, el estudio realizado sí que resulta positivo al mostrarnos una idea de cuál puede ser la situación actual; situación en la que se puede valorar una oportunidad de mejora en aras de una mejor asistencia sanitaria por parte de los profesionales referidos y en el que los elementos autonomía del paciente, información y consentimiento informado sean núcleos centrales de la transferencia bidireccional de comunicación efectiva, eficiente y con calidad, que debe de establecerse en toda relación terapéutica.

5. Conclusiones

Habiendo constatado deficiencias formativas sobre el conocimiento de la legislación sanitaria en materia de derecho a la información en los sujetos que han participado en el estudio que hemos realizado, concluimos este artículo señalando dos cuestiones que consideramos primordiales:

- * Una primera es la necesidad de que los profesionales de enfermería conozcan adecuadamente la legislación actual para evitar sesgos en el momento de proporcionar información sobre los procedimientos terapéuticos que realizan y solicitar el consiguiente documento de consentimiento informado.
- * Una segunda conclusión consiste en reivindicar la inclusión de los profesionales de enfermería en programas de formación sobre la legislación sanitaria vigente, hecho considerado necesario y fundamental para quienes deben de proveer una atención integral con unos cuidados de calidad, efectivos y eficientes.

BIBLIOGRAFÍA.

Código Deontológico de la Enfermería Española. Resolución 32/89 del Consejo General de Enfermería de España, de 14 de julio de 1989. Madrid: Consejo General de la Enfermería de España

Federación Europea de profesionales de Enfermería (2007). *Código Ético y Deontológico de la Enfermería Europea*. Autor.

Constitución Española de 1978, BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, BOE núm. 102, de 29 de abril de 1986.

Ley 41/2002 de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Ley 3/2009, de 11 de mayo, de los Derechos y Deberes de los usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia, Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 114, de 20 de mayo de 2009.

Martín Rodríguez, M. et al (2009). El consentimiento informado en Enfermería de Urgencias y Emergencias. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería de Urgencias y Emergencias*, 8.

Novoa R. (2013). *Nivel de conocimiento sobre consentimiento informado en la práctica médica en internos de medicina en el Hospital Nacional Dos de Mayo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor San Marcos. Perú.

- Sánchez González, M.A. (1996). El Consentimiento informado: Un derecho del enfermo y una forma distinta de tomar las decisiones. *Cuadernos del Programa Regional de Bioética*, 2.
- Seoane, J.A. (2006). El significado de la Ley Básica de Autonomía del Paciente en el Sistema Jurídico Sanitario Español. Una propuesta de interpretación. *Derecho y Salud*, 1 (12), pp. 41-60.
- Serna Meroño, E. (2014). La protección de las personas con discapacidad y el respeto a su autonomía en el ámbito personal y familiar. En García-Ripoll Montijano, M.; Lecicena Ibarra, A. y Cizur Menor, A. (coord.), *Estudios Jurídicos Sobre la Protección de las Personas con Discapacidad*. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.
- Torralba Madrid (2013). *Formación Bioética en Enfermería*. Murcia: Ed. Diego Marín.

EVOLUCIÓN ÉTICA Y LEGAL DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN ESPAÑA: UN NUEVO RETO PARA LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA.

José Martín Rodríguez

María Victoria Zaragoza Campos

Verónica García Lafuente

Miguel Martín Rodríguez

María José Hernández Ruipérez

Estrella Leva Jumilla.

Hospital General Universitario “Santa Lucía” de Cartagena (Murcia)

Resumen: Sabiendo que en España la fundamentación ética del consentimiento informado corre a cargo, esencialmente, de autores como Gracia o Simón; posicionándonos en el contexto en el que este instrumento jurídico se imbrica significativamente con la autonomía del individuo, resulta interesante que observemos la evolución deontológica que el consentimiento informado ha experimentado en la profesión enfermera desde el siglo XX. Además, si bien es cierto que con su desarrollo profesional la Enfermería acentúa su carácter ético y legal; hoy día los enfermeros asistimos a lo que podemos calificar como una situación dual en la que debiendo de proporcionar información a un paciente y requerir de éste su consentimiento informado, si se precisa, antes de realizarle cualquiera de los procedimientos que podemos efectuar de forma independiente; desde la aprobación y entrada en vigor de la Ley 41/2002 de 14 de noviembre, sólo tres Comunidades Autónomas proporcionan expresamente cobertura legal a los profesionales de enfermería en aspectos relacionados con el derecho a la información sanitaria. En este sentido, nos interesa conocer cuál ha sido el desarrollo legislativo en las Comunidades Autónomas desde la promulgación de la Ley 41/2002.

Palabras clave: Ética de enfermería. Cuidados de enfermería. Consentimiento informado.

Ethical and legal evolution of informed consent in Spain: a new challenge for nursing professionals.

Abstract: Knowing that the ethical foundation of the informed consent in Spain spreads to position, essentially, of authors like Gracia or Simon; placing oneself in the context in which this legal instrument imbricates himself significantly with the autonomy of the individual, it proves to be interesting that we observe the deontological evolution that the informed consent the nurse from the XXth century has experimented in the profession. Even though it is true that with your career development the Infirmary accents its ethical and legal character; Today male nurses attend what we can rate like a dual situation in which owing

to give information to a patient and to require of this their informed consent, if it is described in detail, before accomplishing for him any of the procedures that we can make of independent way. from approval and entrance in force of the Law November 14's 41/2002 only three Autonomous Regions give specifically to legal coverage the nursing professionals in aspects related with the right to the sanitary information. In this sense, the legislative development in the Autonomous Regions from the enactment of the Law we are interested in knowing what has been 41/2002.

Key words: Nursing ethics, nursing care, informed consent.

Introducción

Como preámbulo del contenido textual de este artículo, evocamos algunas de las palabras que configuran el cuerpo de la Tesis Doctoral de García Huerta, en el sentido de que la fundamentación ética del Consentimiento Informado (C.I.) en España corre a cargo, esencialmente, de los profesores Diego Gracia y de Pablo Simón; siendo otra figura a destacar la del jesuita Dr. Francesc Abel i Fabre³⁷.

No obstante, iniciar una aproximación teórica a la cuestión principal que nos preocupa, el Consentimiento Informado, resultaría, si cabe, indeterminada si no realizamos una mención expresa al hecho que, caracterizando al C.I. como objeto principal de nuestro interés, lo vertebramos de tal forma que se constituye como su elemento más significativo: la autonomía de las personas.

En este sentido, no podemos obviar que paralelamente a los importantes cambios científicos tecnológicos producidos en la sanidad, principalmente a partir de los siglos XVIII y XIX, se inicia un recorrido en el que empezarán a ponerse de manifiesto posicionamientos éticos relacionados con circunstancias tales como la vida de las personas, la muerte de éstas, la autonomía y la dignidad de éstas; posicionamientos que favorecerán la emersión de ciertos instrumentos normativos que constatarán la evolución de la autonomía de los pacientes.

Entre esos instrumentos normativos cabe citar el C.I. y como extensión de éste las denominadas instrucciones previas o voluntades anticipadas; en las que se constata,

³⁷ García Huerta, M. (2015). *Conocimientos, actitudes y práctica clínica del consentimiento informado en el bloque quirúrgico en el área de salud de Soria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Medicina/Escuela Universitaria de Fisioterapia, Departamento de Medicina, Dermatología y Toxicología. Valladolid.

acudiendo a Tobar Torres, «un desarrollo de la teoría general del consentimiento informado»³⁸.

El tratar la autonomía de las personas con carácter general o como en nuestro caso, con la particularidad de entender esta autonomía desde un punto de vista sanitario asistencial hace que nos situemos ante un hecho concreto, el de la autonomía, que ha sido objeto de numerosos debates, sobre todo desde el último tercio del pasado siglo.

Así, autores como Guerra Vaquero han centrado parte de su producción científica en el tratamiento de esta importante cuestión constatando que son varias las perspectivas desde la que la autonomía puede valorarse y estudiarse³⁹.

Ahora bien; estando constituida, la autonomía del paciente, como un bien jurídico que emana de derechos constatados en nuestra *Carta Magna*: me refiero a Derechos tales como el derecho a la vida y la integridad física, el de la libertad, ..., no debemos soslayar que siendo los principios de la Bioética el de no maleficencia, el de justicia, el de beneficencia y el de autonomía, este último principio se ha configurado como elemento imprescindible en el momento de realizar una configuración ética sobre el C.I., a la vez que se le ha atribuido por diversos autores una preeminencia sobre los demás principios.

En este sentir se expresa el profesor Puyol, al señalar el que esa preeminencia puede explicarse mediante «una triple reducción: la identificación de la bioética con la ética clínica, la identificación de la ética clínica con el principio de autonomía, y la identificación de la autonomía con el consentimiento»⁴⁰.

Asimismo, es interesante reseñar la proposición de Marcos del Cano, en el sentido que, «la autonomía exige, por tanto, el reconocimiento de la libre decisión individual sobre los propios intereses siempre que no afecte a los intereses de un tercero y exige el respeto a la posibilidad de adopción por los sujetos de decisiones»⁴¹, palabras que adquieren gran

³⁸Tobar Torres, J.A. (2012). Advance Health Care Directives, Advance Care Planning, and the patient's rights to dignity and autonomy. State of issue at international level and the possibility of exercise in Colombian law. En *Revista Colombiana de Bioética*, 1 (7), pp. 140–62.

³⁹ Guerra Vaquero, A.Y. (2016). *Voluntades anticipadas: Optimización y gestión de su información en España y la Unión Europea* (Tesis Doctoral). UNED, Facultad de Derecho, Departamento de Filosofía Jurídica. Madrid.

⁴⁰ Puyol, A. (2012). Hay bioética más allá de la autonomía. En *Revista de Bioética y Derecho*, 25, 45-58. Consultado el 23 de marzo de 2018. Disponible en: http://www.ub.edu/fildt/revista/pdf/RByD25_ArtPuyol.pdf.

⁴¹ Marcos Del Cano, A.M. (1999). *La eutanasia, estudio filosófico-jurídico*. Madrid: Editorial Marcial Pons.

notoriedad cuando valoramos la situación actual de nuestro sistema sanitario caracterizado por una serie de valores de forma tanto implícita como explícita.

Valga como ejemplo el *Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización*; en el que observarían parte de los valores anteriormente mencionados (artículo 5 o su Anexo 2.7).

Ahora bien, evidenciándose que el pilar fundamental sobre el que se va a sentar la regulación normativa de la autonomía de los pacientes y el consentimiento informado en España, es la *Ley 41/2002 de 14 de noviembre, Básica Reguladora de la Autonomía del Paciente y de Derechos y Obligaciones en materia de Información y Documentación Clínica* (L.B.A.P.) y señalando su artículo 2.6 que:

Todo profesional que interviene en la actividad asistencial está obligado no sólo a la correcta prestación de sus técnicas, sino al cumplimiento de los deberes de información y de documentación clínica, y al respeto de las decisiones adoptadas libre y voluntariamente por el paciente. (Ley 41, 2002).

Se impone como tal, que los profesionales sanitarios que intervengamos en la actividad asistencial ofrezcamos, dentro de nuestro correspondiente ámbito de competencias profesionales legalmente reconocido, toda aquella clase de información necesaria para que los pacientes concedan libre, voluntaria y conscientemente su aprobación o, en su caso, rechazo a un determinado tratamiento que le ha sido planteado previamente por el profesional sanitario.

En este sentido, la información que se proporcione al paciente o personas vinculadas a él (a este respecto debemos de estar a lo que especifica el artículo 5 L.B.A.P.) debe de ser precisa sobre la finalidad del tratamiento, los medios disponibles que pueden utilizarse, diagnóstico, pronóstico y posibles riesgos que se circunscriban al hecho tanto de aceptar como rehusar el tratamiento que se le esté indicando; es decir, la información que ofrezcan los profesionales sanitarios debe de antecederse a la concesión del consentimiento porque para que el C.I. sea legítimo, se debe de haber recibido y comprendido esa necesaria información.

Constatada la argumentación anterior tanto jurisprudencial como doctrinalmente, conviene señalar, a tenor de lo especificado en los artículos 148.1 y 149.3 de nuestra Constitución, que todas nuestras Comunidades Autónomas han legislado sobre aspectos relativos a la información sanitaria y al C.I.

Además, interesando especialmente a los profesionales de enfermería, si bien es cierto que el desarrollo normativo autonómico sobre el consentimiento informado se ha basado en realizar referencias específicas a la L.B.A.P. o en introducir más o menos matices característicos, sólo la legislación autonómica castellanoleonesa, la extremeña y la murciana han realizado el reconocimiento específico de estos profesionales.

Así, la Ley 8/2003, de 8 de Abril, sobre derechos y deberes de las personas en relación con la salud de Castilla y León, es la Ley autonómica que mayor cobertura legal (en todos los aspectos relacionados con el derecho a la información) dispensa al profesional de enfermería, al reconocer en su artículo 21 tanto la figura del médico responsable, como la del enfermero responsable.

La Ley 3/2005, de 8 de Julio, de información sanitaria y autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura reconoce la figura del *enfermero o enfermera responsable*, vinculando el término *técnicas* al derecho de información; aunque en su Título IV “Derecho a la autonomía del paciente”, Capítulo III “Consentimiento informado” (arts.23 a 29), señala que los documentos de consentimiento informado sólo pueden ser firmados por el médico encargado del procedimiento.

Finalmente la Ley 3/2009, de 11 de Mayo, de los Derechos y Deberes de los Usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia tratará el derecho a la información y al consentimiento informado en el Título IV “Derechos en materia de información y participación sanitaria”, Capítulo I “Información sanitaria” y Título V “Derechos relativos a la autonomía de la decisión”, Capítulo I “Libertad de elección y consentimiento informado”.

En su artículo 11.1.j), señalará:

«A que se le asigne un médico, identificado para el paciente, que será su interlocutor principal con el equipo asistencial y el responsable de garantizar los derechos de información. Se asignará un enfermero en los casos en que proceda», y en el artículo 33.2 se indica que:

A los efectos de dar cumplimiento a lo dispuesto en el apartado anterior, los centros, servicios o establecimientos sanitarios deberán asignar a cada paciente un médico responsable, que será su interlocutor principal con el equipo asistencial y, en su caso, un enfermero responsable del seguimiento de su plan de cuidados. (Ley 3, 2009).

También es interesante que, en este contexto, señalemos que la Consejería de Salud de la Comunidad de Andalucía publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía^o 152, del 6 de Agosto de 2009, la Orden de 8 de julio de 2009, por la que se dictan instrucciones a los Centros del Sistema Sanitario Público de Andalucía, en relación al procedimiento de Consentimiento Informado.

Esta Orden, en su Anexo 1, elimina el acceso exclusivo de los facultativos médicos a los documentos de consentimiento informado, proponiendo un modelo de documento de consentimiento que puede ser firmado por otros profesionales sanitarios.

Como epílogo, evocar que, con su desarrollo profesional, la Enfermería española no ha perdido su carácter ético sino que incluso lo ha acentuado notablemente; siendo fruto de ese carácter tanto el **Código Deontológico de la Enfermería española**, aprobado por *Resolución nº 32/89 del Consejo General de Enfermería española*, con su posterior corrección de errores y modificación por *Resolución nº 2/1998*; como otros Códigos Deontológicos que la Enfermería española dispone, en el ámbito de la territorialidad de sus respectivos Colegios Profesionales de carácter Autonómico; siendo ejemplos de esto último el Código de ética y Deontología de la Enfermería de la Comunitat Valenciana de 2010 o el Código de ética de los enfermeros y enfermeras de Cataluña de 2013.

Tanto el primero como los segundos, tratarán a lo largo de su contenido la información asistencial y el consentimiento informado.

BIBLIOGRAFÍA.

Constitución Española de 1978, BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

García Huerta, M. (2015). *Conocimientos, actitudes y práctica clínica del consentimiento informado en el bloque quirúrgico en el área de salud de Soria* (Tesis Doctoral).

- Universidad de Valladolid, Facultad de Medicina/Escuela Universitaria de Fisioterapia, Departamento de Medicina, Dermatología y Toxicología. Valladolid.
- Guerra Vaquero, A.Y. (2016). *Voluntades anticipadas: Optimización y gestión de su información en España y la Unión Europea* (Tesis Doctoral). UNED, Facultad de Derecho, Departamento de Filosofía Jurídica. Madrid.
- Junquera De Estefani, R. (2018). La autonomía: un concepto ético y jurídico. En Fundación Europea para el Estudio y la Reflexión Ética (Dir.), *Cuadernos de ética en clave cotidiana* (pp. 15-19). Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.
- Ley 2/1998, de 15 de junio, de Salud de Andalucía, BOJA núm. 74, Andalucía, España, 4 de Julio de 1998.
- Ley 10/2001, de 28 de junio, de Salud de Extremadura, Diario Oficial de Extremadura núm. 76, Extremadura, España, 3 de julio de 2001.
- Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de documentación e información clínica, BOE núm. 274, Madrid, España, 15 de noviembre de 2002.
- Ley 8/2003, de 8 de abril, sobre derechos y deberes de las personas en relación con la salud, Boletín Oficial de Castilla y León suplemento al número 71, Castilla y León, España, 14 de Abril de 2003.
- Ley 5/2003 de 9 de octubre, de declaración de voluntad vital anticipada, BOJA núm. 210 Andalucía, España, 31 de octubre de 2003.
- Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias, BOE núm. 280, Madrid, España, 22 de noviembre de 2003.
- Ley 3/2005, de 8 de Julio, de información sanitaria y autonomía, Diario Oficial de Extremadura núm. 82, Extremadura, España, 16 de Julio de 2005.
- Ley 9/2005, de 30 de septiembre, reguladora del documento de instrucciones previas en el ámbito de la sanidad, Boletín Oficial de La Rioja núm. 132, La Rioja, España, 6 de octubre de 2006.
- Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja, Boletín Oficial de La Rioja núm. 33, La Rioja, España, 9 de marzo de 2006.
- Ley 8/2008, de 10 de Julio, de salud de Galicia, Diario Oficial de Galicia núm. 143, Galicia, España, 24 de Julio de 2008.

- Ley 3/2009, de 11 de mayo, de los Derechos y Deberes de los usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia, BORM núm. 114, Murcia, España, 20 de mayo de 2009.
- Ley 2/2010, de 8 de abril, de derechos y garantías de la dignidad de la persona en el procesode la muerte, BOJA núm. 88, Andalucía, España, 7 de mayo de 2010.
- Ley 16/2010, de 3 de junio, de modificación de la Ley 21/2000, de 29 de diciembre, sobre los derechos de información concerniente a la salud y la autonomía del paciente, y la documentación clínica, Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña núm. 5647, Cataluña, España, 10 de junio de 2010.
- Ley 5/2010, de 24 de junio, sobre derechos y deberes en materia de salud de Castilla-LaMancha, Boletín Oficial de Castilla-La Mancha núm. 131, Castilla-La Mancha, España, 9 de Julio de 2010.
- Ley Foral 17/2010, de 8 de noviembre, de derechos y deberes de las personas en materia de salud en la Comunidad Foral de Navarra, Boletín Oficial de Navarra núm. 139, Navarra, España, 15 de noviembre de 2010.
- Ley 10/2011, de 24 de marzo, de derechos y garantías de la dignidad de la persona en el proceso de morir y de la muerte, Boletín Oficial de Aragón núm.70, Aragón, España, 7 de abril de 2011.
- Ley 10/2014, de 29 de diciembre, de Salud de la Comunitat Valenciana, Diario Oficial de la Comunidad Valenciana núm. 7434, Comunidad Valenciana, España, 31 de diciembre de 2014.
- Ley 1/2015, 9 febrero, de derechos y garantías de la dignidad de la persona ante el proceso final de su vida, Boletín Oficial de Canarias núm. 30, Canarias, España, 13 de febrero de 2015.
- Ley 4/2015, de 23 de marzo, de derechos y garantías de la persona en el proceso de morir, Boletín Oficial de las Illes Balears núm. 44, Islas Baleares, España, 28 de marzo de 2015.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, BOE núm. 180, Madrid, España, 29 de julio de 2015.
- Marcos Del Cano, A.M. (1999). *La eutanasia, estudio filosófico-jurídico*. Madrid: Editorial Marcial Pons.

- Orden de 8 de julio de 2009, por la que se dictan instrucciones a los Centros del Sistema Sanitario Público de Andalucía, en relación al procedimiento de Consentimiento Informado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 152, Andalucía, España, 06 de agosto de 2009.
- Puyol, A. (2012). Hay bioética más allá de la autonomía. En *Revista de Bioética y Derecho*, 25, 45-58.
- Tobar Torres, J.A. (2012). Advance Health Care Directives, Advance Care Planning, and the patient's rights to dignity and autonomy. State of issue at international level and the possibility of exercise in Colombian law. *Revista Colombiana de Bioética*, 1 (7), pp. 140–162.

ÉTICA, BIOÉTICA Y DESARROLLO HUMANO EN LA ERA DEL POSTHUMANISMO

Miriam Magdalena Sanders Bruletti⁴²

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Resumen: Teniendo en cuenta la influencia positiva que los descubrimientos científicos han ejercido en la historia de la humanidad, se realiza una reflexión de primera instancia que con la mirada en el transhumanismo —como movimiento que pretende transformar al hombre mediante el desarrollo y fabricación de tecnologías a efectos de mejorar las capacidades humanas, tanto a nivel físico como psicológico o intelectual— genera debate ético. La era del posthumanismo puede constituir un progreso y ubicarse al lado de la persona humana o enfrentarla. Ocasionando que el mejoramiento humano —entendido como utilización de tecnologías para seleccionar o modificar aptitudes y características humanas— se aleje de un biomejoramiento y acerque a una artificialidad con apariencia de humanidad o por el contrario sea un colaborador del ser humano, bajo un manto de posibilidad prudente y reflexiva de mejora de la persona. En este esquema, hay que atreverse a conjeturar que tanto el poder político de turno como el económico ocupan un espacio en la cuestión. Se aspira a que la comunidad científica encuentre un punto de equilibrio consensuado, para que el límite permita asentarse sobre principios humanistas con criterio evolutivo. Advirtiendo que la temática se relaciona con la robótica y con la neurociencia, no recorreré esos caminos por delimitación del objeto de estudio.

Palabras: transhumanismo, ética, mejoramiento humano, poshumanismo, poder.

Ethics, Bioethics and Human Development in the Era of Posthumanism

Abstract: Taking into account the positive influence that scientific discoveries have exerted in the history of humanity, a reflection of first instance is made that with the look at transhumanism —as a movement that aims to transform man through the development and manufacture of technologies to Effects of improving human abilities, both physically and psychologically or intellectually— generate ethical debate. The post-humanism era can be a progress and be placed next to the human person or face it. Causing that human improvement —understood as the use of technologies to select or modify human aptitudes and characteristic— moves away from a bi-improvement and approaches artificiality with the appearance of humanity or on the contrary is a collaborator of the human being, under a cloak of possibility prudent and thoughtful improvement of the person. In this scheme, it is necessary to dare to conjecture that the political power of turn as the economic one occupies a space in the question. It is hoped that the scientific community

⁴²Abogado. Profesor en Ciencias Jurídicas. Especialista en Elaboración de Normas Jurídicas. Cargo directivo por concurso en la Legislatura Porteña. UFLO. magdalenabrulletti@yahoo.com.ar.

will find a consensual point of equilibrium, so that the limit allows settling on humanistic principles with evolutionary criteria. Noting that the subject is related to robotics and neuroscience, I will not go through these paths by delimiting the object of study.

Keywords: transhumanism, ethics, human improvement, posthumanism, power.

1. Generalidades y biopoder

En el área tan vasta de la tecnología asociada al mejoramiento humano, nos encontramos desde la industria cosmética, la moda y las clínicas estéticas; donde se genera día a día un tipo de belleza con gran número de vulnerables; como también con modos de intervención genética muy variados, que van desde

Las terapias génicas, «en la que se insertan genes deseables» en las células o en los embriones, como la cirugía genética, en la que se «desactivan» genes que producirían efectos adversos; otra vía indirecta, donde entrarían tanto la farmacología genética como la selección de embriones, tras cuyo análisis se implanta sólo el más deseable —éste es el controvertido diagnóstico genético preimplantatorio, y una tercera vía menos directa, la del diagnóstico genético prenatal. (Buchanan et al, 2002: 5-7)

Ello culmina con la empatía hacia los robots y sus variadas relaciones con la persona humana. Con el abandono progresivo de lo natural, que obliga a redefinir el paradigma natural-personalista-racional por una obsecuente racionalización de la vida con el mito del progreso indefinido como los nuevos ejes en derredor de los cuales se encuentra la sociedad.

De este modo, el transhumanismo como paso al posthumanismo se instala en las comunidades con la «utópica idea de vencer a la muerte mediante la manipulación genética y los ciborgs, humanos compuestos de elementos orgánicos y dispositivos cibernéticos surgidos de los avances tecnológicos» (Cynthia Kenyon, 2017).

Ante ello, es necesario el funcionamiento de principios adecuados. Ciertamente el principio de precaución como el de responsabilidad pueden colaborar para con la ciencia a efectos de determinar no sólo la viabilidad de la técnica sino el respeto de la dignidad de la persona; como se observa a partir del detenido análisis que Hans Jonas realiza de ellos. Por

razones históricas Europa se hace más eco de los mismos que EEUU, que prefiere los tres principios bioéticos de Beauchamp y Childress.

Un ejemplo del transhumanismo tomado al azar permite comprender mejor la cuestión: los transgénicos y el glifosato⁴³ en su interrelación con la salud. ¿Hasta qué punto lo transgénico es un descubrimiento que contempla a la humanidad y va en busca de su mejora? ¿Antes de usar glifosato se han tenido en cuenta los males que conllevan a la sociedad? ¿Se ha desatendido a los vulnerables o se ha dado paso al biopoder, que lleva en sus entrañas a la biopolítica-económica de los menos desfavorecidos? Es muy factible que alguien en estos momentos piense que me ubico en un país como Argentina, de historia agrícola ganadera, y que pretendo un gaucho que cultiva la tierra a mano... No se trata de eso, que sería subdesarrollo. Busco respeto por el hombre, que es producto exclusivo de la naturaleza, para los no creyentes y honrar a esa misma naturaleza. En una criatura que es la misma para ateos como para creyentes, para estos últimos Dios les dio vida para que su dignidad no sea violada, sino cuidada y amada.

Patologías como malformaciones, cáncer y neumopatías infantiles, entre otras, — producto del uso de nuevos pesticidas— ¿son expresión de adelanto científico y mejora-bienestar para los humanos?

En el resto del orbe encontramos hechos de caracteres semejantes... ¿y el cambio climático?... ¿es el mundo que queremos?

2. El mejoramiento humano

La expresión “mejoramiento humano” condensa en esencia el objetivo de modificar el genoma humano en direcciones desconocidas. Cualquier combinación sería en este caso posible, de forma que los únicos límites provendrían tanto de la tecnología como de nuestra capacidad imaginativa. El núcleo del debate es hasta qué punto resulta legítimo alterar aspectos referidos, no a la salud, sino a cuestiones estructurales de nuestra especie como el sistema intelectual, cognitivo o volitivo (Sangrador Pelluz, et al, 2014).

⁴³«No sólo la soja es adicta al glifosato: también se usa para el maíz transgénico y una gran variedad de cultivos. Donde cae el glifosato, sólo crecen los organismos genéticamente modificados. Todo lo demás muere». Sitio de internet: <https://www.iprofesional.com/negocios/212108-alimentos-salud-agroquimicos-Argentina-envenenada-prolifera-el-cancer-y-las-malformaciones-por-el-uso-de-quimicos-p>.

Los conservadores estadounidenses han argumentado que: a) «la modificación del genoma humano viola nuestra dignidad, simbolizada por el factor X, que a su vez deriva de la tesis kantiana sobre nuestra capacidad para realizar elecciones morales» (Fukuyama, 2004); b) en esencia estamos ante “la idea más peligrosa del mundo” (Fukuyama, 1992); c) y muestra la otra cara del ser humano, la del gusto por lo morboso, como el incesto o el canibalismo (“factor *yuck*” o “deseo de repugnancia” Kass, 1997). Kass, también rechaza la reproducción artificial (Ponce, 2006), a la homosexualidad, al matrimonio no clásico (Kass, 2013), al pluralismo cultural, etc.; en función directa de su oposición el materialismo ateo y al socialismo (Lopez Baroni, 2014:128-130).

Pero estos dos autores norteamericanos no se encuentran alejados de la política, ya que Kass fue el presidente del Comité de Bioética de Bush, y Fukuyama vocal. «Sus valores son los propios de quienes detentan el poder fáctico en EEUU, los WASP (Blancos Anglosajones Protestantes), y cualquier hecho que inquiete este orden constituye una amenaza» (Lopez Baroni, 2014:132).

No obstante lo expresado por López Baroni, que es comprobable, entiendo que en la bioética hay que ubicar al ser humano en una ontología del hombre apropiada, que otorgue respeto a su dignidad intrínseca y desde allí interpretar las cuestiones. Desde este ángulo y en este caso la opinión de los conservadores estadounidenses se nutre acabadamente. Además, tiene en cuenta la antropología del hombre. Todo lo cual delinea muy bien en sus estudios Fukuyama, sustentados en sus ideas de una moral personalista de orientación aristotélico-tomista.

Yo tiendo a decidir qué es deseable en base al consenso social. Mi papel es determinar qué es tecnológicamente factible. Todo lo que puedo hacer es reducir el riesgo y aumentar los beneficios (Church, 2013).

No parece que la expresión augure un paradigma de biotecnología demasiado responsable, para con una criatura que merece el mayor de los respetos y consideración como unidad única. Enrique Burguete referencia un estatuto antropológico que lo distingue de los demás seres, con cualidades específicas que posee desde el primer momento de su existencia, que lo alejan del concepto de persona social y que desde su autonomía exige respeto y amor desde su *sum ergo cogito*, por oposición a Descartes. Por lo tanto, el utilitarismo y la

tecnocracia no pertenecen a la esfera de protección del humano. No puede aparecer una medición entre mayor o menor riesgo. Ello sería relativizar la dimensión e importancia del ser humano acercándolo a un nivel de cosificación. Asimismo, la expresión de Church acercaría el tema a una visión donde la audiencia social, en términos del trialismo de Ciuro Caldani, es quien determina que hacer y que no, ya sea a nivel legislativo, ejecutivo o judicial.

En la actualidad, la idea de mejoramiento humano también se ha mancomunado con otros niveles más sofisticados como la nanotecnología, las tecnologías de la información, la robótica, entre otras que determinan un modo de relación del hombre con la sociedad diferente a la actual, al igual que requieren de una estructura socio-económica diversa a la que estamos viviendo.

Lo brevemente reseñado hasta aquí permite vislumbrar que las aristas del tema son múltiples y que presentan un elevado nivel dilemático que requiere un trabajo arduo y serio para lograr un objetivo sano para la humanidad.

3. Perspectiva bioética

Si se parte de la distinción entre bioética clínica y bioética global, se observa que la primera es una ética aplicada al campo de la medicina y las biotecnologías, que intentada respuestas a dilemas morales concretos (nacimiento, reproducción, prolongación de la vida, muerte) en la aplicación y utilización de nuevas tecnologías. Mientras que la segunda plantea una extensión del campo de la ética a la vida en general y se interesa por la supervivencia de la biósfera y del hombre en una perspectiva planetaria, que busca el cuidado y conservación de la vida en el planeta y la supervivencia de la especie dentro de él.

Ahora bien, en ambas hay un criterio de aplicabilidad en común: “nuestro hombre”, ser que vive y convive con otros y con su entorno, de los cuales se nutre, necesita y da, en un incesante intercambio, como con la misma tierra. Por ello es indispensable una ética que se ubique a su lado y que construya un mejoramiento humano que en su marco social lo contenga con sabia delicadeza.

No se trata de un para defenderlo de enfermedades. No se puede negar que la ciencia —muchas veces— camina para ese lado, pero tampoco que falta mucho tiempo cronológico para que se validen fehacientemente criterios científicos que permitan a la comunidad científica aplicar sus resultados al ser humano. Un investigador chino realizó un cambio genético en gemelas, dicha intervención no fue avalada siquiera por la sociedad, los políticos ni por los científicos chinos. Lejos de brillar por su quehacer está siendo cuestionado y hasta catalogado como irresponsable por su falta de ética y cuidado para con la salud, no ya del hombre individuo, sino de la sociedad entera (Pascual et al., 2018).

Como se observa el transhumanismo no va emparentado a la sociedad en abstracto, desde el momento que el hombre se halla implicado, piénsese por ejemplo en el sistema laboral y en los grandes descubrimientos y aplicaciones tecnológicas que lo reemplazan como el robot que lo ayuda en los quehaceres y el que le hace compañía cuando está solo; ¿puedo decir que se trata de un cuasi humano con derechos? ¿Tendremos que pensar en un sistema laboral distinto al convencional, para que el hombre pueda sobrevivir? Si se observa la realidad, se están perdiendo puestos de trabajo, el reemplazo por las máquinas es inexorable y cada día mayor. ¿Desde dónde proviene este gran avance? ¿Quién y quienes están detrás de todo ello? ¿Quién es el destinatario que se beneficia? ¿Existe un criterio mercantil en todo ello? Se me aparecen nuevamente las figuras del biopoder y de la indiferencia para con la naturaleza humana.

Puede entenderse, sin temor a equivocarse que el mejoramiento humano toca los talones del transhumanismo, y que el delgado límite que debe separar a ambos se desdibuja fácilmente ante el poder irrefrenable de la tecnología. Al menos hasta que no se delimiten exhaustivamente los escenarios y temas del segundo no puede sostenerse que el transhumanismo se ubique en la esfera del mejoramiento humano. El espacio de actuación es distinto.

No todo lo que concierne al mejoramiento humano es desechable, como no todo lo que cae dentro de la esfera del transhumanismo lo es. La ética de la prudencia es la única que puede indicar hasta donde sí y hasta donde no. Para ello, las bases de una filosofía cuya ontología se base en el respeto al hombre lo hará posible. Porque transhumanismo y mejoramiento humano hallan el punto de contacto en la razonabilidad intrínseca que a ellos

debe llevar la bioética. Aquí razonabilidad bioética clínica y bioética global se contactan necesariamente.

4. Naturaleza

Parafraseando a Diego Gracia: Es sabido que en el espacio de los fenómenos naturales no cabe predicar juicios morales (a nadie se le ocurriría predicar la moralidad o inmoralidad de que los cuerpos sean atraídos por la Tierra con una aceleración de $9,8 \text{ m/s}^2$). Por qué ocurre tal cosa responde a la inexistencia de un sujeto de libertad responsable de tales fenómenos. Esto quiere decir que sólo dentro del ámbito de cuestiones que tienen que ver con la decisión, con la elección y, en última instancia, con la libertad humana, tiene sentido hablar de moralidad. Como ha señalado Diego Gracia, «la naturaleza no es moral ni inmoral, sino amoral; sólo la persona es formalmente moral» (Gracia, 1989: 183).

La libertad humana paralela a la ética de lo “bio” es la que debe actuar responsablemente ante estas temáticas. De lo que se infiere, si en la naturaleza se encuentra inmerso el hombre, con sus defectos y virtudes y fundamentalmente con su status ontológico; la moral, lo bueno y lo malo para si aparecen inexorablemente como niveles de elección.

En la nueva existencia futura, que se plantea teóricamente en algunos casos y en otros con técnicas que deben realizarse pasando los límites de los países, por alterar cuestiones esenciales del orden jurídico y el consecuente postulado de la dignidad humana, se plantea la necesidad de intentar adentrarse en ese mundo del que nos hablaban las películas de ficción, pero hoy con visos de realidad, para realizar una lectura interna que permita discernir el escenario del futuro, con avances, pero con respeto a la persona humana.

Hace 100 años atrás las técnicas de reproducción humana asistida eran impensables, hace 40 años atrás se consideraban peligrosas para la raza humana, hoy ya se habla de gametogénesis.

Como sostiene Jurado, cuando se hace del progreso científico guiado por su propio éxito técnico un fenómeno natural (es decir, una actividad natural a la que no cabe poner límites, y que se justifica a sí misma de acuerdo con sus propios criterios técnicos –y con sus relativas consecuencias económicas–), entonces «el progreso científico técnico mismo ha devenido ideológico» (Jurado, 2017). Por ejemplo, «los avances en la mejora genética (eugenesia), parecen quedar así justificados de suyo, y el problema aparece cuando dicha justificación no sólo afecta a los avances con fines terapéuticos, sino también a otros cuyas adversas consecuencias no es difícil advertir» (Jurado, 2017).

5. Conclusiones

El trabajo científico prudente y reflexivo guiará a la humanidad hacia el bien propio y común de la ciudadanía. Sin generar discriminación por razones económicas entre las personas y posibilitando un trato respetuoso y digno.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, Hannah (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral.
- Ballesteros, Jesús (1989). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Buchanan, Allen; Brock, Dan W.; Daniels, Norman y Wikler, Daniel (2002). *Genética y justicia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Burguete, Enrique (2017). El estatuto antropológico del embrión humano. *Observatorio de Bioética*, UCV. <https://www.observatoriobioetica.org/2017/04/el-estatuto-antropologico-del-embrion-humano/18907>
- Cortina, Adela (1992). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos
- Church, George M. (2013). Volved a la vida, por favor. *Investigación y ciencia*, 445, 46.
- Esteve, Ferran (2017). El trashumanismo que ya está aquí: inmortalidad y antiaging, los mantras de los genetistas de moda. *Forum Libertas, Diario Digital*. <http://www.forumlibertas.com/hemeroteca/transhumanismo-ya-esta-aqui-inmortalidad-antiaging-los-mantras-los-genetistas-moda>
- Fukuyama, Francis (1992). *El Fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

- Gracia, Diego (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema.
- Habermas, Jürgen (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Jonas, Hans (2014). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Jurado, Javier (2017). Blog de la Asociación Arjai La galería de los perplejos. La actualidad de “Ciencia y técnica como ideología” de J. Habermas. <https://arjai.es/2015/05/17/ciencia-y-tecnica-como-ideologia-j-habermas/>
- Kenyon, Cynthia (2017). La genetista de la inmortalidad (03-06-2017). En *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/ciencia/cuerpo-humano/20170603/423149237254/cynthia-kenyon-gen-envejecimiento-esperanza-vida.html>
- López Baroni, Jesús (2015). El papel de la biotecnología en el mejoramiento humano, El debate sobre el mejoramiento humano en la bioética norteamericana. En César Ortega Esquembre, Andrés Richart Piqueras, Víctor Páramo Valero y Christian Ruíz Rubio (Eds.) *El Mejoramiento Humano. Avances, Investigaciones, Reflexiones Éticas y Políticas* (pp. 128-137). Granada: Comares
- Maritain, Jacques (1932). *Distinguer pour unir ou les degrés du savoir*. Paris: Desclée de Brower.
- Ortega Esquembre, César (2017). Eugenesia y autoría moral. Lectura de una tesis habermasiana. *Pensamiento*, 73(276), 489-492.
- Pascual, Victoria y Vidal Liy, Macarena (2018). El científico chino que modificó los genes de dos bebés admite otra fecundación con embriones alterados. *El País*. 28-11-2018 https://elpais.com/elpais/2018/11/28/ciencia/1543381113_429352.html
- Sangrador Pelluz, Cristina; Gonzalez Bermejo, Diana y Soler, Enrique (2015). Medicamentos y otras sustancias químicas utilizadas en el mejoramiento humano. En César Ortega Esquembre, Andrés Richart Piqueras, Víctor Páramo Valero y Christian Ruíz Rubio(Eds.). *El Mejoramiento Humano. Avances, Investigaciones Reflexiones Éticas y Políticas* (pp. 238-250).Granada: Comares.
- Toscano López, Daniel Gihovani (2008) El bio-poder en Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 25(51), 39-57.

NUEVAS ESTRATEGIAS PARA EL CONTROL DEL TABAQUISMO

Susana Calvo Pascual⁴⁴

Universitat de València

Dr. Manuel Martí-Vilar⁴⁵

Universitat de València

Resumen: La primera dependencia que se presenta en los individuos fumadores es la psíquica, por ello lo inmediato es facilitarles un apoyo psicológico. Los comportamientos prosociales dotan de capacidad al fumador para situarse en el punto de vista del otro, consiguen un descentramiento del propio espacio psíquico y en consecuencia les ayuda a distanciarse del consumo del cigarrillo. En el estudio en curso sobre el papel de la prosocialidad aplicada en el tabaquismo, a los pacientes que acuden a la consulta se les asesora en Prosocialidad Aplicada (PsA) o en Afrontamiento Cognitivo Conductual (ACC). Se ha observado que el 66% son mujeres, fuman 20 cig/d, tienen una dependencia física alta y psicológica fuerte. El 60% tiene afectación en la radiografía de tórax y el 66% consigue dejar de fumar. Los cuestionarios sobre PA que se pasan a todos los pacientes, muestran medias distintas según si al grupo se le asesora en PsA o en ACC, siendo más altas en los que reciben la PA, estas diferencias muestran una tendencia significativa. Con estos resultados se ve como la Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) y los Inventarios Prosociales (IP) ayudan en el proceso de dejar de fumar.

Palabras clave: Prosocialidad aplicada, Tabaquismo, Dependencia psíquica, Convenio Marco de la OMS para el Control del Tabaco.

New Strategies for the control of tobacco use

Abstract: Psychic dependence is the first presented in smokers, by the way, what is firstly done is to provide them psychological support. Prosocial behaviour brings smokers the capacity of being in the other's point of view, it reaches a decentring of the psychic self-space and it helps them to put distance to cigarette consumption. In the study in progress which is talking about the paper of the applied prosociality in tobacco use, they are giving two types of counsel to that patients that come to the consulting room: Applied Prosociality (PsA) or Cognitive-Behavioural Management (ACC). It has been observed that 66% are women, smoking 20 cigarettes a day, they have a high physical dependence and a strong psychological dependence.

⁴⁴ Médica Neumóloga en Clínica Chiva de Valencia. Estudiante de Postgrado de la Universitat de València. scpa@separ.es

⁴⁵ Profesor Titular de Universidad. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de València Manuel.Marti-Vilar@uv.es

60% of sample has an affectation in the thorax X-ray and 66% can give up smoking. PsA questionnaires that have been done by all the patients show different measurement depending on the counsel, whether it was PsA or ACC. Subjects receiving PA counsel got higher measurement, and these differences showed a significant tendency. According to these results, we can observe how the Prosocial Quality Communication (CPP) and the Prosocial Inventories (IP) help in the process of give up smoking.

Keywords: Applied prosociality, Tobacco use, Psychic dependence, WHO Framework Convention on Tobacco Control.

1. Apoyo psicológico en el tabaquismo

El tratamiento del tabaquismo tiene dos pilares fundamentales y ninguno de los dos puede faltar para conseguir una tasa de abstinencia óptima. A esta conclusión se llegó ya hace años y está demostrado científicamente (Fiore, 2008). Estos tratamientos son complementarios: el asesoramiento psicológico y el tratamiento farmacológico. La necesidad de ambos tratamientos va dirigida tanto a enfermos afectos únicamente de tabaquismo como a aquellos que se les añade otra enfermedad, por ejemplo, la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica –EPOC– (Buljubasich y Lühning, 2016). Esta enfermedad es causada por el tabaco, en la mayoría de los casos, y desarrolla una afectación bronquial y/o pulmonar que difícilmente se recupera tras el abandono del tabaco.

La primera dependencia que se presenta en los individuos fumadores es la dependencia psíquica y es, por esto, que lo inmediato es facilitarles un apoyo psicológico y el tratamiento farmacológico.

Las tasas de abstinencia en los mejores de los casos son del 50% (De Granda-Orive, 2017). Con el objetivo de quererla aumentar se están explorando nuevos acercamientos al apoyo psicológico como el *mindfulness* o la Prosocialidad Aplicada detallada a continuación. Se buscan respuestas en la genética, que den pistas para orientar mejor el tratamiento. Las enzimas hepáticas informan acerca de los metabolizadores lentos o rápidos de los productos de la nicotina, es decir: la nicotina va a ser metabolizada en el sistema citocromo P450 por la enzima CYP2A6 a cotinina, y ésta a su vez es metabolizada a trans-3'-hydroxycotinina (3HC) igualmente por la enzima CYP2A6. Estos pasos enzimáticos con sus respectivos metabolitos se han denominado: la Razón de Metabolitos de la Nicotina (NMR): 3- hidroxycotinina/cotinina (3HC/Cotinina), se trata de un marcador de

abstinencia. Por ejemplo: los metabolizadores rápidos de la nicotina presentan unas menores tasas de abstinencia (De Granda-Orive, 2017). Este marcador de abstinencia ya ha sido validado desde hace dos años (Allenbay, et al, 2016), no obstante son necesarios más estudios para avanzar en la relación entre la NMR y la respuesta al tratamiento.

Entendemos por “Prosocialidad Aplicada” (PsA) lo siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos según el criterio de éstos, o metas sociales objetivamente positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 1995: 16).

En el Laboratorio de Investigación de Prosocialidad Aplicada (LIPA) de la Universitat Autònoma de Barcelona se ha objetivado que aquellas personas que realizan acciones prosociales de forma habitual son capaces de situarse en el punto de vista del otro, esto favorece que con menos frecuencia se den situaciones de enfado o de ira. Estas acciones prosociales aportan beneficios como el aumento de la autoestima a través de la percepción del logro al constatar beneficios también para los receptores, la conquista de los propios pensamientos, la flexibilidad y apertura al cambio. Se experimentan emociones muy positivas y se adquiere un descentramiento del propio espacio psíquico porque se ha puesto en su lugar personas cercanas, este anteponer al otro favorece la ganancia de tiempo en cuanto que aleja el momento de fumar y reduce el síndrome de abstinencia, por lo que se avanza en el proceso de dejar de fumar.

2. Resultados iniciales de la influencia de la prosocialidad aplicada en el tabaquismo

Desde finales del 2017, se ha iniciado la captación de pacientes que quieren dejar de fumar, y se han incluido en el estudio sobre la influencia de la PsA en el tabaquismo.

Metodología:

Al llegar el paciente a la consulta de tabaquismo, según la cantidad de cigarrillos que fume y si es hombre o mujer, se le asigna en un grupo de forma aleatoria estratificada y se le adjudica el asesoramiento psicológico que va a recibir: la Prosocialidad Aplicada (PsA) o el Afrontamiento Cognitivo Conductual (ACC). Todos los pacientes responden a dos cuestionarios autoadministrados sobre la PsA. Estos dos cuestionarios son: la Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) y un cuestionario basado en las 10 categorías prosociales: ayuda física, servicio físico, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad, que han servido para confeccionar los Inventarios Prosociales (IP). El estudio concluye normalmente con la cuarta visita del programa de tratamiento del tabaquismo.

Aquellos que reciben asesoramiento psicológico con la PsA responden los cuestionarios con más agilidad y los que reciben asesoramiento con ACC tienen menos herramientas para responder a los cuestionarios, así se puede comparar cómo influye la formación y aplicación de la PsA en el proceso de dejar de fumar. El tratamiento farmacológico que reciben es el de primera línea como tratamiento actual del tabaquismo, es decir, la varenicilina y/o la terapia sustitutiva con nicotina en forma de parches o chicles.

Se recogen los datos de la historia clínica: edad, sexo, enfermedades de base y datos de la historia específica de tabaquismo con los test correspondientes: test de Fagerström sobre la dependencia física, test de Glover-Nilsson sobre la dependencia psicológica, test de recompensa, índice de dureza, grado de motivación mediante una escala visual analógica, intentos previos reales para dejar de fumar, el índice acumulado en años/paquete, abandono del tabaco y recaída, pruebas de medida de la nicotina por medio de la cotinina en orina y del monóxido de carbono en aire espirado. Se les ha solicitado una radiografía de tórax, una espirometría y una analítica. El estudio va dirigido a una muestra de 91 pacientes a partir de los 18 años, fumadores que quieren dejar de fumar y acuden a la consulta de tabaquismo.

Resultados:

Se detallan los resultados preliminares y analizados con el programa estadístico SPSS 15.0 con una significación correspondiente a un error alfa de 0.05.

De los primeros 12 pacientes que han finalizado el estudio se ha observado que la edad media es de 58 años con una desviación típica ± 13 años, respecto al sexo: el 66.7% son mujeres, fuman una media de 20 cig/d, con un acumulado de 34 años/paq, tienen una dependencia física alta y psicológica fuerte. El monóxido de carbono en aire espirado es de 22 ppm (el valor normal en pacientes no fumadores es < 5 ppm), la media de los niveles de cotinina en orina es de 8.000 ng/mL (el valor normal en pacientes no fumadores es < 100 ng/mL). Los intentos previos para dejar de fumar son 1-3 y el test de recompensa ambas (negativo y positivo). El 83% tiene enfermedad de base y el 60% afectación en la radiografía de tórax. El 66% consigue dejar de fumar y la mayoría con vareniclina. Los cuestionarios sobre PsA que se pasan a todos los pacientes muestran medias distintas según si al grupo se le asesora en PsA o en ACC. La media del CCP en ACC es de 50, y los que han recibido PsA, 56. De los Inventarios prosociales, la media de los que han recibido ACC es de 80, y los de PsA, 89. Así se objetiva que las medias han sido más altas en los que han recibido PsA. Posteriormente se comparan las medias con una prueba de muestras independientes y se obtiene un resultado no significativo: para CCP, 0.2, y para el IP, 0.1 (Tabla 1), pero con una tendencia significativa.

Cuando se realizó la prueba Levene para comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas, en ambos cuestionarios se cumple el supuesto de homogeneidad, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1

Pruebas t para el cuestionario de CCP y el Inventario Prosocial

	t	gl	Significación (bilateral)	Diferencia de medias
CCP	0.92	10	0.38	6.00
IP	1.14	10	0.28	9.00

Conclusiones:

Partiendo de una muestra pequeña, se asumen las limitaciones que pueden tener los resultados. Estos son preliminares a la muestra total de 91 pacientes. En este caso son 12 pacientes, que divididos en dos grupos se comparan 6 pacientes en cada uno de ellos. Con estos resultados se cumple el objetivo del estudio: la PsA influye en el proceso de dejar de fumar. Los cuestionarios de PsA autoadministrados a los pacientes con asesoramiento en PsA parecen influir en el tratamiento para dejar de fumar con una tendencia significativa, dada la muestra reducida estudiada. Las mujeres acuden más que los hombres a la consulta para dejar de fumar como ocurre en el estudio EAGLES (2016). Los pacientes que acuden presentan un grado de tabaquismo grave como en el estudio de Barruecos *et al* (2005) o el de Jiménez Ruiz *et al* (2009). El tratamiento más utilizado es la vareniclina ya que, tal y como se ha demostrado en el estudio EAGLES con 8144 participantes, es más efectiva que los parches de nicotina y el bupropión. La mayoría consigue dejar de fumar durante el proceso de abandono. Para saber la abstinencia real o el éxito para dejar de fumar se necesitaría un seguimiento más largo, al menos de 6-12 meses tras el abandono que no es el objetivo del estudio.

3. ¿Por qué insistir en el abandono del tabaco? Pistas para avanzar en el control del tabaquismo

Pese a los estudios ya realizados y otros muchos en marcha, aún el tabaquismo sigue cobrando vidas. Avanza la epidemia del tabaco y actualmente el tabaquismo acaba con la vida de más de 7 millones de personas en el mundo cada año.

La OMS ha publicado en marzo de 2018 nuevas orientaciones acerca de la reglamentación de los productos de tabaco para lograr una protección máxima de la salud pública. Concretamente, se han centrado en el mentol como uno de los aditivos del tabaco. En España ya se empezó a informar a las autoridades y a la población que las compañías tabacaleras han utilizado el mentol en los cigarrillos para propiciar el consumo de tabaco, estimular el inicio, intensificar la adicción y dificultar el abandono (Solano *et al*, 2011).

Otro punto crucial para el control del tabaco es proteger las políticas que van en contra de los intereses comerciales de las tabacaleras y los efectos destructivos del tabaco en el medio ambiente (OMS, 2018).

Uno de los objetivos del presente volumen es diseñar un nuevo modelo de desarrollo humano que nos haga más libres y a la vez más responsables para construir un mundo mejor para todos. Cuando el individuo deja de fumar la emoción que experimenta es indescriptible, igual que el aumento de la autoestima o la recuperación de las condiciones físicas que había perdido: como el olfato, el gusto, el poder expulsar la mucosidad bronquial con mayor facilidad, el color de la piel, la luminosidad de la misma, etc. Tales sujetos ganan gran parte de lo que habían perdido, pero sobre todo ganan libertad, ya no están sometido a tener que salir del domicilio para comprar tabaco, su mente está libre de condicionantes que se relacionan con el consumo de esta droga y además se convierte en un promotor para el abandono del tabaco en el ambiente que le rodea.

Estas actitudes que se adquieren tras experimentar que la abstinencia es una realidad comprobada, ayudan a construir un mundo mejor, primero para sí mismos, ya que no se presentarán las múltiples enfermedades derivadas del fumar, para sus allegados que recibirían las consecuencias de la enfermedad, se acabarían las discusiones para dejar de fumar, lo hace más consciente y adquiere la responsabilidad con el mundo, se convierte en agente de bienestar siendo faro de luz y progreso social.

En estudios recientes se ha objetivado que la prosocialidad favorece la satisfacción de la vida (Zuffianò, Martí-Vilar y López-Pérez, 2018). La salud psicológica y física ayuda a fomentar una sociedad donde el desarrollo humano no se vea condicionado por los propios límites, sino que sea capaz de mirar hacia el futuro implicándose plenamente en mejorar el presente.

BIBLIOGRAFÍA

Allenby C. E., Boylan K. A., Lerman C. y Falcone M. (2016). Precision Medicine for Tobacco Dependence: Development and Validation of the Nicotine Metabolite Ratio. *J Neuroimmune Pharmacol*, 11 (3), 471-83. <http://dx.doi.org/10.1007/s11481-016-9656-y>

- Anthenelli, R.M., Benowitz, N. L., West, R., St Aubin, L., McRae, T., Lawrence, D., Ascher, J., Russ, C., Krishen, A. y Evins, A.E. (2016). Neuropsychiatric safety and efficacy of varenicline, bupropion and nicotine patch in smokers with and without psychiatric disorders (EAGLES): a double-blind, randomised, placebo-controlled clinical trial. *The Lancet*, 387 (10037), 2507-2520. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30272-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30272-0)
- Barrueco, M., Jiménez Ruiz, C., Palomo, L., Torrecilla, M., Romero, P. y Riesco, J.A. (2005). Veracidad de la respuesta de los fumadores sobre su abstinencia en las consultas de deshabituación tabáquica. *Arch Bronconeumol*, 41 (3), 107-175. <http://dx.doi.org/10.1157/13071584>
- Buljubasich, D., Lühning, S. (2016). Apoyo psicológico durante la deshabituación tabáquica de los pacientes con EPOC. *Monogr Arch Bronconeumol*, 3 (8), 228-232. Recuperado de <http://separcontenidos.es/revista/index.php/revista/index>
- De Granda-Orive, J. I., De Granda-Beltran, A. M., Segrelles-Calvo G., López-Padilla D., Jiménez-Ruiz, CA. y Solano-Reina, S. (2017). Avances y líneas de investigación en el tratamiento y diagnóstico del tabaquismo. *Sanid. mil.*, 73 (1), 57-65.
- Jaén, CR. (2010). *Guía de tratamiento del tabaquismo*. Sociedad Española de Neumología y Cirugía Torácica, SEPAR. Madrid.: Editorial Respira.
- Jiménez Ruiz, C., Mayayo, M., Cicero, N., Besada, J., Ruiz Martín, J., Cristóbal, M. y Astray, J. (2009). Resultados asistenciales de una unidad especializada en tabaquismo. *Arch Bronconeumol*. 45 (11), 540-544. <http://dx.doi.org/10.1016/j.arbres.2009.06.007>
- Organización Médica Colegial de España (2011) *El CNPT advierte que los cigarrillos con mentol son más adictivos y atraen a los jóvenes*. Recuperado de <http://www.medicosypacientes.com/>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Convenio Marco de la OMS para el control del tabaco*. Recuperado de <https://www.who.int/fctc/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2017) *Informe sobre la epidemia mundial del tabaquismo. Vigilar el consumo de tabaco y las políticas de prevención*. Recuperado de <https://www.who.int/es>

- Organización Mundial de la Salud (2018) *Nuevas orientaciones sobre la reglamentación de los productos de tabaco para lograr una protección máxima de la salud pública*. Recuperado de <https://www.who.int/es>
- Organización Mundial de la Salud (2018) *La COP8 del CMCT de la OMS concluye con una nueva estrategia para acelerar las iniciativas de control del tabaco y medidas de transparencia reforzadas para contrarrestar la interferencia de la industria tabacalera*. Recuperado de <https://www.who.int/es>
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Solano, S., Solano, G. T. y Vaquero, P. (2011). El cigarrillo mentolado: inicio, dependencia, daño y dificultades para el abandono. *Prevención del tabaquismo*, 13 (2), 54-56.
- Zuffianò, A., Martí-Vilar, M. y López-Pérez, B. (2018). Prosociality and Life Satisfaction: A Daily-Diary Investigation among Spanish University Students. *Personality and Individual Differences*, 123, 17-20. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.042>

TRUMAN: PRACTICANDO LA DELIBERACIÓN A PROPÓSITO DE UNA PELÍCULA

Concepción Gómez Cadenas⁴⁶

Servicio Aragonés de Salud

Jesús Herrero Gómez

Universidad de Zaragoza

Isabel Rilova Fernández

Servicio Aragonés de Salud

Lourdes Ortiz Villanueva

Servicio Aragonés de Salud

Nani Granero Moya

Servicio Andaluz de Salud.

Concepción Thomson Llisterri

Servicio Aragonés de Salud

M^a Teresa Laínez Lorente

Servicio Aragonés de Salud

Resumen: Con la película *Truman*, protagonizada por Ricardo Darín en el papel de Julián, un actor que padece cáncer y rechaza el tratamiento, reflexionamos sobre temas de interés para la formación en bioética: la planificación anticipada de decisiones, la autonomía para decidir, el deseo de adelantar la muerte, el suicidio asistido, etc. También lo hacemos sobre aspectos menos clínicos como el humor en la terminalidad, las emociones, la amistad y/o el valor de las relaciones personales y no personales (*Truman* es el nombre de la película y del perro de Julián, su mascota, amigo o incluso su “otro hijo”). Lo original de este trabajo fue imaginar una continuación de la película que planteara un conflicto ético y a partir de aquí realizar la deliberación distribuyendo los siguientes roles: una enfermera asumió el papel del personaje que presentaba el

⁴⁶ Para este trabajo hacemos referencia sólo a los intérpretes que interesan para la posterior deliberación. Para ver la ficha completa puede visitar cualquiera de estos enlaces:
<http://www.filmaffinity.com/es/film193232.html>; <http://www.imdb.com/title/tt3754940>

conflicto, profundizando en los hechos técnicos y contextuales. Otra persona ejerció de moderadora contando con el apoyo de una secretaria y una observadora. Esta dinámica unida a las bondades del cine permite que la bioética narrativa sirva para practicar el método deliberativo del profesor Diego Gracia con rigor.

Palabras clave: películas cinematográficas, narración, bioética, método deliberativo

Truman. Practice of deliberation on the purpose of a film

Abstract: Using the film *Truman*, starring Ricardo Darin in the role of Julian, an actor who has cancer and refuses treatment, we ponder topics of interest for training in bioethics: anticipated decision planning, autonomy to decide, the desire to hasten death, assisted suicide, etc. We also do so on less clinical aspects such as humour in terminality, emotions, friendship and/or the value of personal and non-personal relationships (*Truman* is the name of the film and Julian's dog, his pet, friend or even his "other son"). The originality of this work was to imagine a continuation of the film which would pose an ethical conflict and, from there, to perform deliberation by distributing the following roles: a nurse assumed the role of the character who presented the conflict, delving into the technical and contextual facts. Another person acted as moderator with the support of a secretary and an observer. This dynamic, coupled to the benefits of the cinema, permits Narrative Bioethics to serve as a rigorous practice of Professor Diego Gracia's deliberative method.

Keywords: motion pictures, narration, bioethics, deliberative method

Introducción

El cine traslada a la pantalla asuntos importantes para la sociedad de su tiempo, permitiendo a los espectadores tener experiencias que en algunas ocasiones no conoce o sobre las que no ha reflexionado mucho, o, incluso, en alguna ocasión preferiría ignorar, como es en este caso la vivencia, tanto del protagonista, como de quienes lo acompañan, del final de la vida. Esta experiencia puede ser muy profunda y totalizadora, aunque al ser contemplada a distancia, permite una protección de las emociones, por ello, puede ser una herramienta extraordinaria para acercar a las personas jóvenes, especialmente estudiantes de profesiones sanitarias, a este tema, con el que van a encontrarse en su quehacer diario y que a menudo no van a apreciar desde esta perspectiva (Domingo, 2011)

La propuesta de Tomás Domingo es que la bioética necesita de la narrativa de manera muy evidente para trabajar con los valores, especialmente con los del otro. Necesitamos la imaginación para “ponernos en sus zapatos” y cumplir con la obligación de

respetar todos los valores, cuando tenemos un problema ético, ya que se deben precisar posibles cursos de acción que nos alejen de posturas dilemáticas fáciles, que optan entre una solución extrema, que siempre son una mala solución, al sacrificar los respectivos valores enfrentados. Además, el cine puede aportar a la bioética la oportunidad de practicar la deliberación como proponemos en este caso (Domingo y Feito, 2013).

Además, para utilizar la película practicando la deliberación, necesitamos conocer que el Método Deliberativo (MD) del profesor Diego Gracia consta de 12 pasos distribuidos en tres niveles: deliberación sobre los hechos, deliberación sobre los valores y sobre los deberes.

1º Nivel, cognitivo o intelectual: conocer bien los hechos, se usan los datos aportados por los sentidos. Vienen dados por la película y la extensión imaginada. 2º nivel, evaluativo o emocional: evaluar, estimar o apreciar los valores que siempre son soportados por hechos y que a menudo cuesta visibilizar. De la existencia de valores enfrentados deriva la situación problemática que necesitamos deliberar para dar una respuesta y llegar así al 3º Nivel, volitivo o práctico, los deberes, éste es el verdadero momento de la ética donde se encuentran las respuestas a la pregunta de “¿qué debo hacer para resolver este conflicto?” Donde hay un hecho hay al menos un valor, y puede haber más. El deber ético consiste siempre en volcar el segundo momento en el primero: es decir, se trata de añadir valor a los hechos (Gracia, 2012).

Es imprescindible pasar por cada uno de ellos de manera ordenada y no reducir la deliberación a sólo uno de ellos. La deliberación ética sólo se logra al llegar al tercer momento. Es importante también no pasar del primero al tercero olvidando los valores, ya que en ese caso tampoco haremos una buena deliberación, de hecho, no resolveremos el problema ético y posiblemente lo reduzcamos a un problema clínico sin serlo.

Finalmente se comprueba que el curso de acción óptimo supera las llamadas pruebas de legalidad, publicidad y temporalidad (Gracia, 2012).

I. Deliberación sobre los hechos 1. Presentación del caso. 2. Aclaración y análisis de los hechos clínicos. Diagnóstico, pronóstico y tratamiento. 3. Conocimiento de las preferencias del paciente, la calidad de vida y aspectos contextuales.	II. Deliberación sobre los valores 4. Identificación de problemas éticos implicados. 5. Elección de problemas a analizar. 6. Identificación de los valores en conflicto.
III. Deliberación sobre los deberes 7. Identificación de los cursos de acción extremos. 8. Identificación de los cursos de acción intermedios. 9. Elección del curso(s) de acción óptimo(s).	IV. Pruebas de consistencia 10. Prueba de la legalidad. 11. Prueba de la temporalidad. 12. Prueba de la publicidad

A continuación, se presenta la película, centrándonos en qué temas se derivan de su argumento. Después se realiza la ficha técnica de los personajes que nos interesan para la deliberación. Sólo nos detendremos en tres que sirven de contexto y complemento para el conflicto que presentamos en el siguiente apartado, donde imaginamos una continuación para generar el problema ético en una de las protagonistas. Este conflicto se deliberó en dos ocasiones con dos foros diferentes: los alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería de Teruel (EUE) y el Comité de Bioética de Aragón. Expondremos cómo se hizo este ejercicio y qué conclusiones se derivaron de ello.

1. Truman

a. Ficha técnica

Título: Truman. Título original: Truman. País: España. Año:2015. Director: Cesc Gay. Música: Nico Cota, Toti Soler. Fotografía: Andreu Rebés. Montaje: Pablo Barbieri. Guion: Cesc Gay, Tomás Aragay.

Intérpretes: Ricardo Darín (Julián), Javier Cámara (Tomás), Dolores Fonzi (Paula), Pedro Casablanc (Médico), Oriol Pla (Nico)

Sinopsis: Julián recibe la visita inesperada de su amigo Tomás que vive en Canadá. Los dos amigos junto a Truman, su perro, compartirán, a lo largo de cuatro intensos días, momentos emotivos y sorprendentes provocados por la difícil situación que está pasando Julián. Premios: Premios Goya (2015) Mejor película, director (Cesc Gay), Mejor actor (Ricardo Darín), Mejor actor de reparto (Javier Cámara) y Mejor guión original. Festival de San Sebastián (2015): Mejor actor (Ricardo Darín y Javier Cámara). Premios Feroz (2015): Mejor actor (Darín) y guión. Productoras: Imposible Films / BD Cine

b. Temas para la reflexión

El protagonista principal es Ricardo Darín en el papel de Julián, un actor de teatro que padece un cáncer avanzado y decide abandonar el tratamiento. Esto motiva que su amigo Tomás (Javier Cámara) lo visite durante 4 días, en principio para intentar convencerlo de que no abandone el tratamiento. Sin embargo, se convierte en el acompañante de lo que entendemos como la planificación anticipada de decisiones. Estas decisiones serán clínicas, como cuando visita al médico; así como personales, especialmente las referidas al futuro de su perro “Truman”. Vemos que el nombre de la película se refiere al papel que representa el perro en la vida de Julián, y que interpretamos como lo que debe resolver antes de morir.

Otra figura muy importante en la película es Paula (Dolores Fonzi), su prima y cuidadora habitual, quien presentará el conflicto ético del que se tratará más adelante.

Esta película permite reflexionar sobre gran número de temas, entre otros los siguientes (Granero-Moya y Gómez, 2016):

- La autonomía de las personas para decidir en el entorno sanitario
- El rechazo de un tratamiento
- La relación clínica
- Los fines de la medicina
- La planificación de las decisiones sanitarias
- Las relaciones de cuidado
- El deseo de adelantar la muerte
- El suicidio médicamente asistido
- La muerte en la sociedad actual

- El afrontamiento de la enfermedad
- Comunicar malas noticias
- Integrar la muerte en la cotidianidad
- Muerte digna
- Toma de decisiones compartidas
- Necesidades emocionales de las personas enfermas
- El humor en la enfermedad
- Conversaciones que ayudan
- El valor terapéutico de la amistad

Antes de empezar la deliberación se ponen de manifiesto las emociones de melancolía, abatimiento, enojo, desamparo y desolación, que se revela en los personajes que están viviendo la proximidad de la muerte. Aunque también disfrutamos del humor, la gratitud, el amor y la alegría con el que se abordan temas complicados como el propio funeral o la necesidad de analgesia. La planificación anticipada es el eje que vertebra la película, en la que Julián realiza las tres acciones importantes con las personas que han significado algo en su vida:

- Despedirse
- Dar las gracias
- Pedir perdón (Ogando, 2007)

Finaliza Julián planteando cómo quiere terminar su vida, sin perder la autonomía. Estamos hablando del escenario de “suicidio asistido”. Este tema queda abierto en la película y por ello se imagina una continuación que definitivamente enfrentará dicha situación a su cuidadora, Paula, quien se había manifestado contraria a esta propuesta.

3. Imaginación y deliberación con reparto de roles

Para proceder a la deliberación, se precisa que los integrantes hayan visto la película. Una vez realizada la introducción de los temas anteriormente reflejados, se propone un “después...”, donde se narra cómo Paula que se ha quedado al cuidado de Julián nos pide una recomendación ante el problema ético que le supone la demanda de su

prima para que le acompañe en el momento de quitarse la vida. Sabe que ella no está de acuerdo, y será él quien se tome la medicación que un médico amigo le ha facilitado, pero no desea estar solo. Este punto se explica con detalle, añadiendo que Paula es enfermera oncológica (para nuestro ejercicio ayudará en la clarificación de los hechos clínicos).

Una vez expuesto esto, presentamos a las personas que van a colaborar en la deliberación:

1. La moderadora, que controla tiempos, da turnos de palabra, y evita que la deliberación se salga de su cauce.
2. La secretaria que escribe y proyecta en un *power point* los diferentes puntos del MD, para que los participantes puedan seguir el orden. Su labor es también de interpretar los comentarios para poder escribirlos con sentido y responda al significado de quien la propone. Esto es especialmente importante en la deliberación sobre los valores que se formulan.
3. Una observadora, que al finalizar hará una evaluación de cómo se ha hecho la deliberación.
4. La presentadora del caso. Que es la persona que supuestamente tiene el conflicto. En este caso, se trata de una enfermera que trabajaba en oncología y ello facilitó la deliberación sobre los hechos al aclarar todos los comentarios técnicos.

El MD se realizó en dos ocasiones. La deliberación sobre los hechos en ambos casos fue amplia, respondiendo tanto a los temas clínicos, como sociales y familiares.

Para deliberar sobre los valores surgieron algunas de las siguientes preguntas: si nosotros estuviéramos en el papel de Paula: ¿deberíamos respetar su decisión o intentar convencerle de lo contrario?, ¿Julián está tomando esta decisión con plena capacidad?, ¿La postura tomada por Julián es egoísta o por el contrario la sociedad es egoísta y antepone sus miedos al apoyo a quienes sufren y desean morir?

Y, por último, la pregunta principal que es la que la persona que representa a Paula considera como su problema principal: ¿hasta qué punto debe respetar la voluntad de Julián, la cual es contraria a sus principios?

Esta pregunta y las anteriores variaron muy poco en ambas deliberaciones. Una vez definida, se evidencian qué valores son los que se están enfrentando: por una parte, la

autonomía de Julián y por otra parte las creencias y los principios de Paula. Pero también aparecían otros valores que se agrupan y se muestran en el siguiente cuadro:

Autonomía de Julián	Creencias y principios de Paula
Derecho a una muerte digna	El cuidado
Calidad en el final de la vida	Vida biológica

En la deliberación sobre los deberes, se comienza planteando los cursos de acción que se consideran extremos y que nos sirven para hacer evidente que si optamos por uno de ellos vulneraremos totalmente el valor o valores contrarios. Optar por uno de ellos sería siempre una mala opción y supondría una tragedia (Gracia, 2004). En ambas deliberaciones, los extremos consistían en respetar su voluntad, pero dejándolo a su suerte frente a impedirle suicidarse incapacitándole si fuera necesario, e incluso obligándole a tratarse. Entiéndase, que se proponen estos cursos de forma exagerada, de manera que a veces pueden resultar casi irreales, como es la situación. En cualquier caso, en un extremo tendríamos el abandono y en el otro la incapacidad.

Entre estos cursos surgieron varios cursos intermedios, la mayoría consistía en solicitar ayuda para la cuidadora, activar al equipo de cuidados paliativos domiciliario, pedir apoyo psicológico, etc. También surgieron cursos que se aproximaban a uno de los cursos extremos y se propuso facilitar un traslado a Ámsterdam donde el suicidio asistido es legal y Julián podía ser acompañado por su hijo. No obstante, no se consideró este como curso óptimo barajando conjugar primero los cursos que facilitaban la atención en domicilio, que incluso pudieran permitir una sedación paliativa (intermitente o continuada, según fuera necesario) para controlar aquellos síntomas que, en su caso, fueran refractarios como por ejemplo la disnea. Aclarar que lo óptimo en cada caso puede ser una propuesta diferente, ya que no buscamos respuestas absolutas y exactas sino respuestas prudentes, razonadas y que permitan gestionar de la mejor manera posible los medios que disponen los protagonistas.

En ambas deliberaciones, todo el proceso conllevó una reflexión profunda y serena sobre los temas que acompañan al escenario que se plantea sobre la muerte médicamente asistida.

3. Conclusiones

Se extraen dos grupos de conclusiones. Las primeras con relación a la película:

Truman es idónea para la bioética narrativa porque: muestra emociones, muestra y acerca la realidad de la muerte y permite reflexionar sobre:

- El afrontamiento de una enfermedad terminal y la importancia de la Planificación Anticipada de Decisiones.
- Las relaciones y los valores que en esta etapa final son importantes como son: el amor, la amistad, la valentía, el cuidado, la compasión, la libertad o la independencia.

Como conclusiones sobre el ejercicio de deliberación a propósito de esta película:

- Utilizar *Truman* como sustrato para la deliberación es recomendable porque los personajes están tan bien contruidos que resulta muy fácil empatizar con ellos y reconocer sus valores. Esto permite comprender el problema moral, sin haber vivido esa experiencia.
- La bioética narrativa unida a la distribución de roles permite, aplicando la metodología del profesor Diego Gracia, deliberar con mucho rigor.
- Deliberar con los alumnos con esta película permite que estos reflexionen sobre temas que no son propios de su edad como es el final de la vida, la dignidad, la fragilidad y la planificación anticipada de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Domingo, T. (2011). *Bioética y cine: de la narración a la deliberación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Domingo Moratalla, T. y Feito Grande, L. (2013). *Bioética narrativa*. Madrid: Escolar y Mayo.

- Gracia Guillen, D. (2004). La deliberación moral, el método de la ética clínica. En Diego Gracia Guillén y Javier Júdez Gutiérrez. (Eds.), *Ética en la práctica clínica* (pp, 21-32). Madrid: Triacastela.
- Gracia Guillen, D. (2012). Fundamentando la ética clínica. En J. P. Beca y C. Astete (Eds.), *Bioética Clínica* (pp.32-49). Santiago-Buenos Aires: Mediterráneo.
- García Martínez, J. L.; Gallegos Salazar, D; Gómez Moruno, C; Suberviola Collados, V. J.; Blanes Pérez, C. y Costa Alcaraz, A. M. (2012). Reconocimiento y cine: nuevas formas de aproximarnos. *Revista medicina y cine*, 8(1), 19-29.
- Granero-Moya, N. y Gómez Cadenas, C. (2017). Truman: de la amistad, de la vida y de la muerte. *Revista medicina y cine*, 13(1), 22-30 Disponible en: http://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/15835/16330
- Monforte-Royo, C.; Sales, J. P. y Balaguer, A. (2016). The wish to hasten death: Reflections from practice and research. *Nurs Ethics*, 23(5), 587-9.
- Ogando, B. y García, C. (2007). Morir con propiedad en el siglo XXI. *Rev Calidad Asistencial*, 22(3), 147-53.
- Séneca (2011). *Sobre la amistad, la vida y la muerte*. Madrid: EDAF.
- Torralba Roselló, F. (2002). *Ética del cuidar: fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: Maphre.
- Ten Have, H. (2012). Bioética: el arte de la interpretación y la deliberación. En L. Feito; D. Gracia y M. A. Sánchez García (Eds.). *Bioética el estado de la cuestión*. Madrid: Triacastela.

HORIZONTES DE POST-ECOLOGÍA Y SUS REPERCUSIONES EN LA BIOÉTICA

Joshua Beneite Martí

C.O. Tomás de Osma III (Alcer Turia)

Resumen: El tradicional paradigma ecológico ha sido desplazado por una concepción radicalmente distinta de la Naturaleza y de sus procesos fundamentales. Característico del paradigma ecológico es la visión de la Naturaleza como un reino autónomo marcado por el equilibrio al que resulta imperativo referirnos para la construcción de una civilización sostenible. Sin embargo, el nuevo paradigma post-ecológico afirma que esta visión arcádica de la Naturaleza es una construcción puramente intelectual y, lejos de la referencialidad, nos propone que lo necesario es recrearla. Tras considerar la relación de este viraje con la tradicional discusión Modernidad/Posmodernidad, señalamos cuatro figuras actuales de la post-ecología y qué retos plantean para la bioética.

Palabras clave: Naturaleza, ecología, post-ecología, anti-especismo

Horizons of post-ecology and their implications in bioethics

Abstract: The traditional ecological paradigm has been displaced by a radically different conception of Nature and its fundamental processes. Characteristic of the ecological paradigm is the vision of Nature as an autonomous kingdom marked by the balance to which it is imperative to refer for the construction of a sustainable civilization. However, the new post-ecological paradigm affirms that this Arcadian vision of Nature is a purely intellectual construction and far from referentiality proposes that what is necessary is to recreate it. After considering the relationship of this shift with the traditional discussion Modernity / Postmodernity, we point out four current figures of post-ecology and what challenges they pose for bioethics.

Keywords: Nature, ecology, post-ecology, anti-speciesism

1. ¿Un nuevo paradigma (post)ecológico?

Lo conocidocomo“paradigma ecológico”ha ejercido el papel de fundamento de la bioética y, en general, de la ética ecológica⁴⁷;pero en la actualidad enfrentamos un

⁴⁷ La bioética, en tanto que la vida y la muerte —al igual que todo lo que sucede entre ambos momentos— son cuestiones radicalmente ecológicas, vendría a ser una rama de la ética ecológica siempre y cuando ésta última sea entendida en un sentido amplio que no se limite a las habituales cuestiones conservacionistas (ni,

horizonte de cambio: el paso desde este anticuado paradigma hacia otro de orden post-ecológico, especialmente perceptible en determinados campos de conocimiento. El sustrato filosófico desde el que emerge este viraje es la superación del triple mito vinculado tradicionalmente a la idea de Naturaleza. Conocida la elaboración que dicho término ostenta, comprendemos como Naturaleza aquel holón donde se agrupa a la totalidad de entes y sus paisajes materiales; reservando *naturaleza* para toda propiedad o cualidad inherente a determinada entidad. El primer término correspondería al nivel ontológico, mientras que el segundo al de lo óntico; nuestro interés se centrará en el primero.

La expresión “paradigma ecológico” puede abordarse desde una perspectiva kuhniana. Representa un «cambio en el concepto de mundo» (Kuhn, 1971: 176-211) que explica, predice y legitima produciendo un discurso orientador de la sociedad al nivel científico, filosófico, político y ético. En términos lyotardianos, es algo como el gran relato ecologista que marcó el desarrollo civilizatorio a partir de los años 60-70 del siglo XX. Las bases de este paradigma descansan sobre un triple mito acerca de la Naturaleza cuyos pilares son: (i) la creencia en la independencia de la Naturaleza respecto de cualquier fuerza humana o divina (Borgmann, 1995: 32; McKibben, 2003: 105); (ii) la asunción de una “metáfora del equilibrio” según la cual se la concibe como un sistema autosostenido que tiende a la estabilidad y el clímax determinista (Cuddington, 2001: 476; McKibben, 2003: xx); (iii) un imperativo axiológico de referencialidad legitimado por los dos postulados anteriores (Worster, 1995: 76; McKibben, 2003: 90 y ss.). Se diría que la Naturaleza es una entidad sólidamente auto-organizada, auto-sostenida y absolutamente independiente que, junto a una metafísica del equilibrio y de la radical necesidad de su economía jerárquica, da paso al criterio axiológico-normativo de la adecuación referencial (o imitación) de nuestra civilización hacia la estructura y el desarrollo al modo que tienen lugar en los sistemas naturales. Sin embargo, la realidad responde a otra caracterización.

El paradigma ecológico, como lo han expuesto diversos autores (Catton y Dunlap, 1980; Bellver, 1995; Riechmann, 2009: 265), no da cuenta suficiente de la realidad alumbrada por la “ecología del caos” (Worster, 1993: 162). Perspectiva desde la cual se considera que los ecosistemas son sistemas abiertos alejados del equilibrio, cuyo

por supuesto, a la mera defensa del bienestar de los animales no humanos) sino que se la considere como la lógica organizativa, y administrativa, de la vida terrestre sobre cada compartimento de su morada cósmica.

funcionamiento se debe al establecimiento de relaciones con distintos organismos, recursos y paisajes a diferentes escalas que se han sujetos a diversas perturbaciones. Por ello, el “nuevo paradigma post-ecológico”, según lo que apuntan Hörl y Burton desde el realismo especulativo, se distancia en algunos aspectos cruciales del antiguo paradigma. Se ha dado «un giro en el significado de “ecología”» que apunta hacia una “ecología sin naturaleza”: no solo se ha «abandonado toda referencia a la naturaleza», sino que cada vez más la ecología «se ocupa de aspectos que son definitivamente innaturales» (Hörl y Burton, 2017: 1-2). Los contenidos del antiguo paradigma quedan reformulados hasta el punto de que no puede hablarse del mismo paradigma. Lo que hoy predomina con el paradigma post-ecológico es, pues, una ontología del artefacto constructivista y la desestructuración deconstruccionista, cuya correlativa metafísica, marcada por el nihilismo, el hiper-caos y la contingencia no da sino pie a una axiología centrífuga en la que el interpelante poder discursivo del paradigma ecológico ha sido deslegitimado. El mito de Arcadia como «fuente de paz y belleza para nuestras vidas» que servía de aliento al antiguo paradigma cae estrepitosamente (Bowler, 1998: 105).

Antiguo paradigma ecológico	Nuevo paradigma post-ecológico
Independencia de la Naturaleza	Artefacto
Equilibrio	Caos
Eco-mímesis	Muerte del mito arcádico
Conservación de bajo impacto	Ingeniería ecosistémica
Sustentabilidad y decrecimiento	Desacoplamiento energético
Precaución y autocontención	Reencantamiento positivista

2. Ecología, Modernidad y Posmodernidad

Analicemos brevemente la inserción de este giro en el tema clásico de la tensión Modernidad/Posmodernidad. La post-ecología es una radicalización del proyecto de emancipación y autoconservación de la especie humana que comienza a gestarse en la

Ilustración, formulando explícitamente un plan asentado en el despliegue de la razón instrumental sobre una Naturaleza entendida como represora de la autonomía de la especie.

Para Adorno y Horkheimer, la Ilustración «ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores», siendo su lema un “desencantamiento del mundo” que pretendía «disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia». Hoy el intelecto «debe dominar sobre la [N]aturaleza desencantada» y no conoce límites en la «esclavización de las criaturas», pues lo que quiere «aprender de la [N]aturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres (...) La técnica es la esencia de tal saber» (Adorno y Horkheimer, 1998: 59 y 60). Según Habermas y Benhabib, para los pensadores ilustrados las artes, las ciencias y la filosofía iban a promover «el control de las fuerzas naturales» y el «progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los hombres» (Benhabib y Habermas, 1981: 9). En palabras de Harvey, se confiaba en que «el dominio científico de la [N]aturaleza» traería «la liberación de la escasez, de la necesidad y de la arbitrariedad de las catástrofes naturales»; y éste deducirá también que «aquella que ahora muchos consideran como la primera gran vertiente del pensamiento modernista, considera el dominio de la [N]aturaleza como una condición necesaria para la emancipación humana» (Harvey, 1998: 27 y 276). Dobson fijará esta visión para la ecología política en la noción de antropocentrismo, advirtiendo de que «el proyecto prometeico con el que el nace la forma moderna de la Ilustración permanece substancialmente intacto» (Dobson, 2000:10-11).

A nuestro juicio, el proyecto prometeico de instrumentalización de la Naturaleza se radicaliza en la Posmodernidad como un programa intervencionista que aspira a recrear sus formas y replantear sus límites naturales. Reformulando las palabras de Lyotard, nuestra post-ecología designa el estado de la cultura tras las transformaciones que tienen que ver especialmente con el juego de la ciencia, pero también con el de la filosofía, la política y la ética entre el s. XX y el XXI. Se observa claramente la neutralización del dispositivo discursivo (o triple mito sobre la Naturaleza) del paradigma ecológico: «la función narrativa pierde sus funtores, el gran héroe [la (madre) Naturaleza], los grandes peligros [la crisis ecológica], los grandes periplos [la transición socio-ecológica] y el gran propósito [la sustentabilidad]» (Lyotard, 2000: 9-12).

En los términos habituales que tratan la tensión Modernidad/Posmodernidad, el paradigma ecológico se opone a la ciencia determinista y mecanicista de la Ilustración y la Modernidad —no obstante, se acerca a otra ciencia (la ecológica) como fuente delegitimación—desconfía del mito del progreso y el desarrollo al tener en cuenta los límites bio-físicos de la Naturaleza, y no quiere dominar a la Naturaleza sino reintegrar al ser humano en ella. Pero, por otro lado, el paradigma ecológico participa de la Modernidad en tanto que es un gran relato cosmopolita y universalizador basado en la sustentabilidad, comportando igualmente un trazado estructuralista de grandes conjuntos donde quedan subsumidos los sujetos individuales. Todo ello aleja ciertamente al antiguo paradigma de los cambios que tienen lugar en la cultura de la Posmodernidad. Sin embargo, la post-ecología no representa una superación total de la Modernidad, sino que continúa con el proyecto emancipador respecto de la Naturaleza iniciado por la Ilustración. Lo que sí hace, en cambio, es desmentir nuestro triple mito en su posmoderna tarea deconstructora del lenguaje: la Naturaleza es ahora una invención social, pero su control y manipulación continúa prometiendo un futuro mejor y más justo, una salvación que confía todas las mejoras al desarrollo científico y moral del ser humano.

3. Figuras de la post-ecología y sus repercusiones para la bioética

Finalmente consideraremos cuatro pruebas del viraje hacia una concepción post-ecológica del mundo que repercuten frontalmente tanto en la elaboración de un paradigma orientador civilizatorio, como en la inflexión práctico-filosófica que representa la bioética. Tratamos—aunque no en este orden— algunas torsiones ideológicas en ciencia, filosofía, política y ética.

Respecto de la ciencia, Lyotard esbozó un retrato posmoderno fundamentado en el indeterminismo, la teoría del caos, la complejidad, la termodinámica alejada del equilibrio y la geometría fractal (Lyotard, 2000: 89-108). Tal es el paso de una ciencia ecológica —marcada por el triple mito— a otra de carácter post-ecológico. Bajo las premisas de este giro, el programa originalmente conservacionista propio de la ecología aplicada ha adquirido un carácter transformador: «el conservacionismo en conjunto está ahora volviéndose más intervencionista» (Corlett, 2016: 5). Algunos expertos sostienen que «las

estrategias de conservación deberían, probablemente, volverse más innovadoras y más intervencionistas»(Hannah y Salm, 2006: 370).Oque «la ecología puede ser una ciencia optimista» y en el «futuro debe ser usada como una fuerza creativa» para “construir el mundo en el que queremos vivir (Feagin, 2017: 351).Ello nos remite a la idea de una civilización que definitivamente corta sus lazos con el orden impuesto por la Naturaleza, reflejando un gesto a favor del desacoplamiento respecto de su economía ecológica-sucesiva y biológica-evolutiva. El movimiento de la “modernización ecológica” (Blühndorn, 2008), a propósito del giro post-ecológico en el ámbito de la política, presenta un proyecto de reforma energético basado en la búsqueda de fuentes baratas, abundantes y accesibles universalmente, marcándose como objetivo la creación de una matriz energética globalizada; pero para ello sugiere emplear técnicas como la fracturación hidráulica, el uso de OMG, el gas natural o la energía nuclear, muy alejadas de los tradicionales dogmas del paradigma ecológico.

Al nivel que aquí identificamos con la filosofía, hay dos importantes vectores que apuntan hacia la post-ecología que estamos describiendo. En primer lugar, toda la cuestión del transhumanismo no es sino una puesta en radical tela de juicio de la naturaleza humana, pero también, por tanto, de ciertos aspectos de la noción más general de Naturaleza: «la [N]aturaleza es hoy pensada según [una] nueva concepción del hombre. El hombre no es, ha de ser; luego la [N]aturaleza entera no es, sino que ha de ser» (Petit, 1994: 913). En segundo lugar, es evidente que propuestas como la de Hörl y Burton, pero, ante todo, la de Morton y su “ecología oscura” —donde la ecología es despojada de todo cariz mítico en el sentido que hemos indicado— sosteniendo la necesidad de una “ecología sin Naturaleza” aportan gran peso al giro post-ecológico que repercutirá en la aplicación ética. Según la “ecología oscura”, lejos de un paraíso arcádico, la Naturaleza y su materialización ecológica se conciben como escenario cruel y amoral donde no se garantiza el bienestar de sus componentes bióticos (Morton, 2016).

El movimiento anti-especista se ha apropiado de esta visión de la Naturaleza, proponiendo, no solo la reconsideración de nuestro trato hacia los animales no humanos en el contexto civilizatorio de la sociedad, sino también, y ahí radica su peculiar protagonismo —su interés no se centra en el bienestar humano, tal era el ánimo de las propuestas mencionadas— como representante de la torsión post-ecológica, la reforma moral de los

ecosistemas. Para Faria, «abstenerse [de la intervención] y dar lugar al curso natural de las cosas» no es aceptable desde «un punto de vista ético», los efectos de la Naturaleza «no son moralmente neutrales» toda vez que «el curso natural de las cosas tiene un impacto positivo o negativo en entidades moralmente considerables» y usualmente «no maximiza lo que es bueno». A redopelo, pues, de la normatividad y la referencialidad del paradigma ecológico, la “ética postdarwiniana” defiende que «tenemos razones para corregir los fallos naturales siempre que ello sea netamente beneficioso para los seres sintientes, aun yendo en contra del orden natural de las cosas», es nuestra obligación «evitar perpetuar esos fallos en el diseño de futuros seres sintientes artificiales y ecosistemas» (Faria, 2018). En estrecha relación con el transhumanismo, la post-ecología del anti-especismo es «una utopía progresista, un pensamiento de tipo mesiánico» en línea «con la Ilustración que desde el interior del propio hombre superaría su condición actual. Tal proyecto no solo asumiría la vía de autoconstruir un mundo moral a su medida sino también autoconstruirse una corporalidad que incrementara su felicidad (...) desde la autoconstrucción ética a la biológica» (Pastor y García-Cuadrado, 2014: 12). La ética post-darwiniana pretende un Mundo nuevo «desde la autoconstrucción ética a la biológica» pero también la ecológica: de un principio de referencialidad eco-mimética, se pasa a un principio de re-creación. Por lo tanto, el problema que nos plantea esta propuesta es la radical impugnación de la physis planetaria, un trastocar el principio de indeterminación que rige la realidad ecosistémica para instaurar un orden ideal: un paso desde lo que es hacia lo que nos parece que debería ser.

A otro nivel, más allá de los vaporosos criterios fundamentalistas que también entorpecen el desarrollo de una antropotécnica realmente eficaz en el caso del transhumanismo, ¿cuál es el problema que se nos presenta aquí? Es su carácter potencialmente anti-humanista, ya que centrar nuestras acciones políticas a favor de los animales no humanos, y no de la justicia entre humanos, es un reducto que da pábulo a actitudes racistas, etnocentristas y clasistas. La exclusividad de la consideración de los intereses de los animales no humanos es la cumbre moral donde cómodamente podemos resguardarnos para eludir otro tipo de responsabilidades respecto de los miembros de nuestra misma especie. Ese es el gran desafío que la post-ecología, en su forma de “ética postdarwiniana” anti-especista, nos plantea hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Bellver, Vicente (1995). Tema de estudio: ecología, demografía y bioética. *Cuadernos de Bioética*, 4, 389-399.
- Benhabib, Seyla y Habermas, Jürgen (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, 3-14.
- Blühdorn, Ingolfur (2008). *Post-ecologist politics: social theory and the abdication of the ecologist paradigm*. London: Routledge.
- Borgmann, Albert (1995). The nature of reality and the reality of nature. En Michael Soulé y Gary Lease (Eds.), *Reinventing nature?* (p. 31-46). Washington D. C.: Island Press.
- Bowler, P. J. (1998). *Historia fontana de las ciencias ambientales*. México D.F.: FCE.
- Catton, William y Dunlap, Riley (1980). A new ecological paradigm for post-exuberant sociology. *American Behavioral Scientist*, 24(1), 15-47.
- Corlett, Robert (2016). Restoration, reintroduction, and rewilding in a changing world. *Trends in Ecology & Evolution*, 31(6), 453-462.
- Cuddington, Kim (2001). The “Balance of Nature” Metaphor and Equilibrium in Population Ecology. *Biology and Philosophy*, 16, 463–479.
- Dobson, Andrew (2000). *Green political thought*. London: Routledge.
- Faria, Catia (2018). Naturaleza y ética post-Darwiniana. Conferencia disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KL3GHq58VQo>.
- Feagin, Rusty (2017). Ecology, the optimistic science. *Front. Ecol. Environ.*, 15(7), 351-351.
- Hannah, Lee y Salm, Rod (2006). Protected areas management in a changing climate. En Thomas Lovejoy y Lee Hannah (Eds.), *Climate change and biodiversity*. New Haven: Yale University Press.
- Harvey, David (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hörl, Erich y Burton, James (2017). *General ecology: the new ecological paradigm*. Bloomsbury: New York.
- Kuhn, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: FCE.
- Lyotard, François (2000). *La condición post-moderna*. Madrid: Cátedra.
- McKibben, Bill (2003). *The end of nature*. New York: Random House.
- Morton, Timothy (2016). *Dark ecology: for a logic of future coexistence*. New York: Columbia University Press.
- Pastor, Luis y García-Cuadrado, Ángel (2014). Modernidad y post-modernidad en la génesis del transhumanismo-post-humanismo. *Cuadernos de Bioética*, 25, 1-16; 335-350.
- Petit, José María (1994). La pérdida del sentido de la naturaleza en la modernidad. *Verbo*, 329-330, 901-919.
- Riechmann, Jorge (2009). Eros antes que Prometeo: reconsideración de la filosofía de la tecnología de Ortega. (Una relectura de su meditación a la técnica desde el principio de la biomímesis). *Estudios Sociales*, 17 (34), 251-276.
- Worster, Donald (1993). *The wealth of nature: environmental history and the ecological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Worster, Donald (1995). Nature and the disorder of history. En Michael Soulé y Gary Lease (Eds.). *Reinventing nature?* (p. 50-75). Washington D. C.: Island Press.

CONFLICTO DE VALORES EN TORNO AL INFORME DE SALUD ESCOLAR

Cristina María Nebot Marzal

Centro de Salud de Fuente de San Luis (Valencia)

María Tasso Cereceda

Hospital General Universitario de Alicante

Belén Martín Parra

Hospital General Universitario de Castellón

Fernando Calvo Rigual

Hospital Lluís Alcanys de Xàtiva (Valencia)

Gema Pedrón Marzal

Hospital Lluís Alcanys de Xàtiva (Valencia)

Antonio Pérez Aytés

Hospital Quirón Valencia

Concepción Ruipérez Cebrián

Hospital General d'Ontinyent (Valencia)

Pilar Sáenz González

Hospital General Universitario y Politécnico La Fe (Valencia)

*Miembros del Grupo de Trabajo de Bioética de la Sociedad Valenciana de Pediatría

Resumen: Se analizan, desde un marco jurídico y ético, y se lanzan propuestas de futuro relacionadas con los conflictos éticos derivados de la cumplimentación y entrega a los centros docentes del Informe de Salud Escolar, obligatorio para la primera escolarización y el acceso a las sucesivas etapas educativas. Los conflictos se plantean principalmente entre la necesidad de promover y mantener la salud, prevenir la enfermedad, respetar la confidencialidad, evitar la estigmatización y el deber de decir la verdad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten obviar este trámite, por lo que se propone un cambio de normativa en el que al Centro Escolar solo se entregue un documento que certifique que el alumno se ha sometido al examen de salud preceptivo para su edad.

Palabras clave: Informe de Salud Escolar, confidencialidad, obediencia debida.

Conflict of Values Regarding the School Health Report

Abstract: This paper analyzes, from a legal and ethical framework, the ethical conflicts that arise from the completion of the School Health Report and its delivery to schools and launches proposals for the future. The School Health Report is mandatory for first enrollment in school and the access to successive stages of education. Conflicts arise mainly between the distinct duties, such as the need to promote and maintain health, the prevention of diseases, confidentiality, combating stigmatization and the duty to tell the truth. Information and Communication Technologies (ICT) make it possible to ignore this procedure, so a change of regulations is proposed in which the School Center only provides a document certifying that the student has undergone the mandatory health examination for their age.

Key words: School Health Report; confidentiality; due obedience.

Introducción

Entre las tareas del pediatra de Atención Primaria se encuentra cumplimentar el documento denominado *Certificado de Salud Escolar*. Este documento es solicitado en el inicio de la escolarización y ante los cambios de etapa educativa, finalizando a los 14 años.

Coincide con las edades de 3-4 años, 5-6 años, 11-12 años y 14-15 años y con cualquier otra anterior a los 3 años de edad, dado que también debe presentarse en el momento de su incorporación a la guardería.

La preocupación de algunos/as profesionales es la posible violación de la intimidad y de la confidencialidad de los datos de salud/enfermedad de la persona objeto del documento, las consecuencias o estigmas que pudiera conllevar el conocimiento de los

mismos por parte de terceros y la posible repercusión legal para el profesional por no cumplimentarlo o por faltar a la verdad.

El documento:

The image shows two forms from the Generalitat Valenciana. The first form, 'DADES DE L'ALUMNE/A', is for student data and includes fields for name, date of birth, address, and medical professional details. The second form, 'INFORME DE SALUT DE L'ESCOLAR', is a health report for the student, including fields for weight, height, age, sex, and a table for health assessment across various systems (Psychomotor, Cardiovascular, Respiratory, Locomotor, Vision, Hearing, etc.).

EL DOCUMENTO NO PERMITE DEJAR CAMPOS EN BLANCO.

1. Marco

Debe contemplar setanto un marco legal, como un marco ético.

1.1.El marco legal

Se ha realizado una revisión de la legislación aplicable a nivel europeo y nacional en materia de derechos y obligaciones de los pacientes, las personas y los profesionales y a nivel autonómico sobre salud en el ámbito escolar.

El 25 de mayo, entró en vigor el nuevo Reglamento Europeo de Protección de Datos⁴⁸ que en su Artículo 9.1 señala:

⁴⁸REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos)

Quedan prohibidos el tratamiento de datos personales que revelen el origen étnico o racial, las opiniones políticas, las convicciones religiosas o filosóficas, o la afiliación sindical, y el tratamiento de datos genéticos, datos biométricos dirigidos a identificar de manera unívoca a una persona física, datos relativos a la salud o datos relativos a la vida sexual o la orientación sexual de una persona física.

Contempla excepciones como la protección de la salud pública, la amenaza para la salud y la investigación, señalando que estos datos solo podrán ser tratados por un profesional con obligación de guardar secreto y que cada Estado podrá poner limitaciones.

La Constitución Española de 1978⁴⁹ recoge el derecho al honor, a la intimidad, a la imagen, señala que se limitará el uso de la informática, así como que se tiene derecho a que se regule la cláusula de conciencia y el secreto profesional y que estos derechos no podrán ser objeto de censura previa.

En 1986, la Ley General de Sanidad, de 25 de abril⁵⁰ establece que todos tienen derecho, respecto a las distintas administraciones públicas sanitarias a la confidencialidad de toda la información relacionada con su proceso y señala como infracción sanitaria grave la resistencia a suministrar datos, facilitar información o prestar colaboración a las autoridades sanitarias, a sus agentes o al órgano encargado del Registro Estatal de Profesionales Sanitarios.

Tras la entrada en vigor del Instrumento de Ratificación del Convenio de Oviedo⁵¹, España promulga la Ley 41/2002⁵², de 14 de noviembre, conocida como “Ley de autonomía del paciente”.

Situación similar entre el derecho a la confidencialidad y la obligación de suministrar datos a la autoridad sanitaria, puesto que señala que *“Toda persona tiene derecho a que se respete el carácter confidencial de los datos referentes a su salud, y a que nadie pueda acceder a ellos sin previa autorización amparada por la Ley”*. (Art. 7)

⁴⁹ Constitución Española. 1978. Art. 18 y 20

⁵⁰ Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad. Art. 10, 34 y 35.

⁵¹ INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina), hecho en Oviedo el 4 de abril de 1997.

⁵² Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. Art. 7 y 23

Por su parte, también indica que *“Los profesionales sanitarios, además de las obligaciones señaladas en materia de información clínica, tienen el deber de cumplimentar los protocolos, registros, informes, estadísticas y demás documentación asistencial o administrativa, que guarden relación con los procesos clínicos en los que intervienen, y los que requieran los centros o servicios de salud competentes y las autoridades sanitarias, comprendidos los relacionados con la investigación médica y la información epidemiológica”*. (Art. 23)

En relación al Certificado Escolar, en la Comunitat Valenciana, en noviembre de 1986⁵³ aparecela primera referencia sobre la obligatoriedad de que para la escolarización del niño y el acceso a sucesivas etapas educativas se requerirá la realización de un examen de salud escolar, se crea una Cartilla de Salud Escolar que contendrá los certificados adecuados para su presentación en los centros educativos, lo cual desarrolla en una orden posterior emitida en 1993⁵⁴.

En año 1994 aparece la Ley de Salud Escolar⁵⁵, ya derogada, que en su artículo 4 establece que para el nuevo acceso a un centro escolar se aportará un documento de carácter gratuito y cumplimentado por el equipo de atención primaria o personal sanitario encargado de la salud del niño y de la niña, en el que se justifique la situación vacunal del alumno, incluye otros resultados de la exploración médica y señala que debe incluirse en el expediente del alumno. Observa que el acceso a estos datos será confidencial.

En el año 2002 se publica una nueva orden⁵⁶, deroga la de 1993, que establece el Informe de Salud Escolar (ISE) como documento obligatorio para todos los escolares de nuevo acceso a un centro educativo o que inicien las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos de formación profesional (Art 1).

Será custodiado por el centro docente en el que se haya matriculado el/la alumno/a, debiendo garantizarse la confidencialidad del contenido, formará parte del expediente

⁵³ Decreto 147/1986, de 24 de noviembre, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regula el programa para la promoción de la salud de la madre y el niño. (DOGV núm. 492 de 23.12.1986). Art. 13 y 14.

⁵⁴ Orden de 14 de enero de 1993, de la Conselleria de Sanidad y Consumo, por la que se regula el documento sanitario obligatorio para el inicio de la etapa educativa. (DOGV núm. 1956 de 03.02.1993)

⁵⁵ Ley 1/1994, de 28 de marzo, de la Generalitat Valenciana de Salud Escolar. (DOGV núm. 2241 de 07.04.1994) Ref. Base Datos 0752/1994. Art. 4 y 5.

⁵⁶ ORDEN de 27 de febrero de 2002, de la Conselleria de Sanidad, por la que se establece el Informe de Salud del Escolar como documento sanitario de utilización obligatoria para el acceso a un centro escolar o para el inicio de etapa educativa. [2002/X2873] Art.1

personal de cada alumno/a del centro docente y establece el modelo que se muestra en la introducción.

En el año 2014 se publica la Ley de Salud de la Comunitat Valenciana⁵⁷ que, en relación al Derecho a la intimidad (Art. 41), señala que *“Toda persona tiene derecho a que se respete la confidencialidad de los datos referentes a su salud. Nadie que no esté autorizado podrá acceder a ellos si no es al amparo de la legislación vigente.”*

En su Artículo 59, en relación a la salud escolar indica que *“los alumnos deberán presentar un informe sanitario en los inicios y cambios de etapa escolar en los procesos de matrícula o cambios de centro. Dicho informe, que será elaborado con carácter gratuito, contendrá, al menos, una justificación de su situación vacunal”* aunque podrá contener información resultado de los exámenes de salud. Sujeto a confidencialidad y los datos que contenga no podrán afectar a la integración del alumnado en la comunidad escolar.

Además *“se favorecerá el proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y la escolarización en un contexto de normalidad de los menores portadores de VIH”* (Art. 59.9).

Considera infracción grave el incumplimiento por parte del personal sanitario de no colaborar en la elaboración de documentos y registros que, regulados normativamente, le sean exigidos por la autoridad sanitaria, así como la revelación de datos de salud.

En el año 2016, se publica una nueva Orden que modifica la de 2002⁵⁸, para adaptarla a la Ley de Salud e indica que dicho informe contendrá al menos una justificación de su situación vacunal.

Suprime el anexo que establece el modelo de ISE, así como la referencia al mismo, sin embargo, no han creado un nuevo modelo.

Por otra parte, mantiene vigente el Manual de los Exámenes de Salud Escolar (Generalitat Valenciana, 2003-27), indicando que *“Los problemas de salud que no tengan trascendencia en la escolarización del niño/a y su adaptación al medio escolar no necesitarán ser reflejados en este Informe de Salud del Escolar, especialmente aquellos de carácter altamente confidencial”*.

⁵⁷ LEY 10/2014, de 29 de diciembre, de la Generalitat, de Salud de la Comunitat Valenciana. [2014/11888]

⁵⁸ ORDEN 6/2016, de 4 de agosto, de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, por la que se modifica la Orden de 27 de febrero de 2002, de la Conselleria de Sanidad, por la que se establece el informe de Salud del Escolar, como documento sanitario de utilización obligatoria para el acceso a un centro escolar o para el inicio de etapa educativa. [2016/6508]

1.2. El marco ético

En relación a la cumplimentación del ISE, se visualiza un conflicto ético, un conflicto de valores (Gracia, 2004: 27), estando en juego:

- La bondad de realizar el examen de salud escolar con el fin de detectar patologías, a veces serias y con consecuencias y aprovechar para ofrecer en ese momento la vacunación correspondiente a la edad o actualizarla si no lo estaba.
 - Elevar nivel de salud de la población
 - Promover de la salud
 - Prevenir de la enfermedad
 - Mantener la salud
 - Mejor bien del menor
- La obligación que tiene el profesional de informar a la autoridad sanitaria de todo aquello que le solicita y de decir la verdad, por tanto
 - Obediencia debida
 - Honestidad
 - Decir la verdad
- No dañar, no solo se daña físicamente, sino también moralmente, cuando alguien llega a conocer, y/o a difundir, un dato relevante y protegido de una persona que puede llevar al rechazo, a no permitir su integración.
 - Intimidad
 - Confidencialidad
 - Estigmatización
- El consentimiento para hacer constar los datos es tácito y por sustitución. Realmente no lo hay, porque es obligatoria su entrega.
 - Coacción
 - No respetar la opinión de la familia
- Ineficiencia: No aportar valor

Hay valores a favor y en contra del ISE actual:

A favor del ISE actual	En contra del ISE actual
Promover la salud	Favorecer la estigmatización
Prevenir la enfermedad	Coaccionar a la familia
Elevar el nivel de salud de la población	No respetar la opinión de la familia
Mantener la salud	Violar intimidad
Obediencia debida	Violar confidencialidad
Decir la verdad-honestidad	No aportar valor-Ineficiencia
Mejor bien del menor	Lealtad con la familia
	Mejor bien del menor

2. Discusión

Los/las profesionales de la pediatría son las personas responsables de llevar a cabo el Programa de Supervisión de la Salud Infantil, el cual comprende acciones encaminadas tanto a la promoción de la salud (ej. hábitos saludables, uso adecuado tecnologías), como a la prevención de la enfermedad, mediante la detección de patologías que inicialmente pueden ser silentes (déficits visuales, déficits auditivos, hipertensión, retraso psicomotor, alteraciones del aparato locomotor, alteraciones del comportamiento, entre otras) y que, de no abordarlas tempranamente, pueden tener mal pronóstico y derivar en una peor calidad de vida.

Con estas visitas se pretende también prevenir la adquisición de enfermedades infecciosas, a través tanto de la administración de las vacunaciones presentes en el Calendario Oficial de Vacunación de la Comunidad Valenciana, cómo proporcionando información y facilitando la administración de aquellas que la comunidad científica considera importantes, independientemente de su financiación.

Obligar ante el inicio de la escolarización y con el cambio de etapa educativa a entregar un ISE, en modelo oficial, tiene la bondad de proporcionar al alumnado, al menos un contacto con el sistema sanitario.

Las personas responsables de la Conselleria competente en materia de sanidad, así como de la dirección general responsable de la salud pública, utilizaban estos documentos para obtener una fotografía por edades de la situación de salud y del estado vacunal de la

población infantil o infanto-juvenil, con el objeto de poner en marcha actuaciones y estrategias que permitieran elevar el nivel de salud de la población y prevenir la enfermedad.

Hoy con las TIC está superado. La Historia Clínica Electrónica, conocida en nuestra comunidad como Abucassis, implantada en el 100% de los centros sanitarios públicos de la Comunitat Valenciana permite el registro de estos datos. Determinado personal de la dirección general responsable de la salud pública accede a estos datos.

En cuanto a la situación vacunal, la aplicación del Calendario Oficial de Vacunación de la Comunitat Valenciana, es recomendable y no obligatoria, por lo que negarse a la administración de una o de todas las vacunas no excluye de la escolarización, y no importa al Centro Escolar.

La dirección general competente en materia de salud pública extrae los datos del Registro de Vacunas Nominal (RVN), al que tienen acceso tanto los centros sanitarios públicos como los privados autorizados a administrar las vacunaciones incluidas en el Calendario Oficial de Vacunación de la Comunidad Valenciana y donde es obligado registrar la administración de cada dosis de vacunación administrada, permitiendo incluso registrar aquellas no financiadas.

Por tanto, la cumplimentación y entrega de un ISE, tal y como se concibió, y con el estado actual de los sistemas de información que posee la Comunitat Valenciana, no aporta ningún beneficio al alumno y por contra, pudiera perjudicarlo, desde que alguien pueda conocer su peso o su talla, hasta cualquier otra patología que se reseñe en el informe, sea más o menos importante.

3. Actuaciones de futuro

La Ley de Salud de la Comunitat Valenciana de 2014, recoge que para el inicio de la escolarización y cambios de etapa educativa deberá presentarse un documento que recoja al menos el estado vacunal del escolar.

En el desarrollo de esta ley, en septiembre de 2016, se publica una orden que anula el Anexo de una orden anterior (2002) que establecía el modelo de informe que se debía

cumplimentar y entregar en el Centro Escolar). Sin embargo, hasta la fecha no han creado otro documento y en Abucassis solo existe el recogido en la Orden de 2002.

Este documento, no permite dejar campos en blanco.

Con el fin de que la población infantil tenga contacto con el sistema sanitario, acudiendo al menos a las visitas del Programa de Supervisión de la Salud Infantil, bastaría con:

- El/la pediatra (en su caso medico/a que ejerza esta función) responsable de la salud del niño o de la niña cumplimente un documento en el que asegure que dicha persona se ha sometido al Examen de Salud Escolar preceptivo para su edad.
- Registro en Abucassis de los resultados.
- En el ámbito de la Atención Privada, además del documento citado para el colegio, enviar otro documento con los datos obtenidos en el Examen de Salud Escolar a la dirección general competente en materia de Salud Pública.
- En ambos casos registro de vacunaciones en RVN.
- En el caso de pacientes con enfermedades crónicas relevantes que pueden requerir de atención en el medio escolar, como alergias a alimentos y/o medicamentos, convulsiones-epilepsia, se cumplimentará bien el documento de administración de medicación en la escuela⁵⁹ o bien uno complementario. En este caso es más importante la difusión que la confidencialidad, y siempre de acuerdo con los padres.
- En el caso de alteraciones que puedan requerir de especial atención por parte del profesorado o adaptación del medio escolar (ej. alteraciones visuales, alteraciones auditivas, retraso psicomotor, Trastornos del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, entre otros), y una vez confirmado por el especialista, entregar un documento en el que se haga constar la actuación a seguir con el paciente en la escuela, previo consentimiento de los padres. Dicho documento debe tener como objeto mejorar la atención al alumnado durante su estancia en el Centro Escolar.

⁵⁹RESOLUCIÓN de 13 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte y de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, por la que se dictan instrucciones y orientaciones de atención sanitaria específica en centros educativos para regular la atención sanitaria al alumnado con problemas de salud crónica en horario escolar, la atención a la urgencia, así como la administración de medicamentos y la existencia de botiquines en los centros escolares [2018/5900].

- Y, por último, a través de las sociedades científicas relacionadas (Sociedad Valenciana de Pediatría fundamentalmente, pero también las relacionadas con la medicina general...), instar a la administración a modificar y a actualizar la normativa vigente, una vez expuesto el conflicto y la posible solución.

BIBLIOGRAFÍA

- DeLos Reyes López, Manuel y Sánchez Jacob, Marta (Eds.) (2010). *Bioética y Pediatría. Proyectos de vida plena*. Majadahonda (Madrid): Ergón.
- Generalitat Valenciana, Conselleria de Sanitat (2002). *Manual de los Exámenes de Salud en la Edad Escolar*. Valencia: Autor. Disponible en: <http://publicaciones.san.gva.es/publicaciones/documentos/V.321-2002.pdf>
- Gracia, Diego (2004). La deliberación moral: el método de la ética clínica. En Diego Gracia y Javier Júdez (Eds.). *Ética en la práctica clínica*. Madrid: Fundación de Ciencias de la Salud - Triacastela.
- Gracia, Diego y Rodríguez Sendín, Juan José (Dir.) (2012). *Guías de ética en la práctica clínica. Retos éticos en atención primaria*. Majadahonda (Madrid): Ergón.

INFORME DE SALUD ESCOLAR Y SIDA

Cristina María Nebot Marzal

Centro de Salud de Fuente de San Luis (Valencia)

Belén Martín Parra

Hospital General Universitario de Castellón

María Tasso Cereceda

Hospital General Universitario de Alicante

Antonio Pérez Aytés

Hospital Quirón Valencia

Concepción Ruipérez Cebrián

Hospital General d'Ontinyent (Valencia)

Fernando Calvo Rigual

Hospital Lluís Alcanys de Xàtiva (Valencia)

Pilar Sáenz González

Hospital General Universitario y Politécnico La Fe (Valencia)

Gema Pedrón Marzal

Hospital Lluís Alcanys de Xàtiva (Valencia)

Resumen: La aplicación del método deliberativo propuesto por el profesor Diego Gracia, permite proponer una solución prudente al conflicto planteado en cuanto a hacer constar en el Informe de Salud Escolar (ISE) de un/a alumno/a su situación HIV⁺, teniendo en cuenta hechos, valores en juego, consecuencias y revisión de la legislación. El uso las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permite obviar la entrega del ISE. En circunstancias especiales se notificará actuación a seguir, preservando siempre la confidencialidad.

Palabras clave: Informe de Salud Escolar, VIH, sida, deliberación, valores.

School Health Report and AIDS

Abstract: The application of the deliberative method, proposed by Professor Diego Gracia, allows us to propose a prudent solution to the conflict raised in terms of stating in the School Health Report a student's

HIV + status, considering facts, values at stake, consequences and a revision of legislation. Thanks to the use of new information and communication technologies, the delivery of the School Health Report becomes unnecessary. In special circumstances there would be a notification of action to follow, always preserving confidentiality.

Keywords: School Health Report, AIDS, HIV, deliberation, values.

1. Objeto

Resolver una consulta formulada al Comité de Bioética Asistencial (CBA) de un departamento de salud, sobre la cumplimentación del Informe de Salud Escolar (ISE) en el caso de un escolar HIV+.

2. Consulta planteada:

“En el Centro de Salud en el que desempeño mi trabajo como pediatra de atención primaria, tengo a mi cargo un paciente HIV positivo, que precisa de la entrega en el centro escolar del Informe de Salud Escolar cumplimentado. Los padres me explicitan su negativa a que conste en el ISE la situación de seropositividad de su hijo.

Me dirijo a ese CBA para saber si debo hacer constar esa información en el documento ya que se me plantean las siguientes dudas:

¿Qué tipo de informe debo realizar, el ISE u otro?

Por un lado, entiendo el estigma que pudiera suponer para el afectado etiquetarle de HIV.

Por otra parte, entiendo que en caso de accidente el personal docente debe poseer información sobre cómo manipular sangre, fluidos...de cualquier niño (sano o enfermo).

Me planteo si debe primar el derecho del menor a su intimidad y el deber del secreto profesional y confidencialidad en la historia clínica.

¿Quién sería responsable de haber negado esta información en el hipotético caso de que se produjera un contagio en el colegio?

En los certificados escolares, de forma explícita, se pregunta si existe alguna enfermedad, contestar que no en el recuadro, ¿no es mentir en un documento oficial en el que estampomi sello de colegiación y mi firma?

¿Existe alguna legislación que regule esto además de las consideraciones éticas?

Ruego pues información al respecto”

3. Material y métodos

Aplicando el **método deliberativo del profesor Diego Gracia Guillén** (Gracia, 2004), se procedió a un análisis de *Hechos*, de *Valores* y de *Deberes*.

Análisis de los hechos	Tiempo/min
1. Presentación del caso clínico	10
2. Análisis de los aspectos clínicos del caso	25
Análisis de los valores	
3. Análisis de los problemas éticos del caso	15
4. Elección del problema ético principal	5
5. Identificación de los valores en conflicto	5
6. Identificación de los cursos extremos de acción	5
7. Árbol de cursos intermedios de acción	30
Análisis de los deberes	
8. Elección del curso óptimo de acción	5
9. Pruebas de consistencia <i>Prueba de la legalidad</i> <i>Prueba de la publicidad</i> <i>Prueba de la temporalidad</i>	5
10. Decisión final	5
	110 min

4. Resultados.

4.1. Análisis de los hechos

4.1.1. Presentación del caso

- Escolar: Se trata de un escolar de 8 años de edad, diagnosticado antes del primer año de vida de Infección por HIV confirmada. La infección se produjo por

transmisión vertical, se detectó a posteriori una mala cumplimentación del tratamiento antirretroviral durante la gestación.

- Lleva tratamiento antirretroviral desde antes del primer año de vida. Es controlado habitualmente en consulta de infectología, con un seguimiento y cumplimentación del tratamiento antirretroviral irregular, que motivó durante los primeros años de vida episodios de elevación de carga viral y descenso de CD4, con buena respuesta cuando se conseguía correcta cumplimentación.
- Actualmente se encuentra estable, en situación de supresión de la carga viral desde hace más de 2 años, sin sintomatología relacionada con la infección por HIV y sin inmunosupresión.
- Clasificación clínica e inmunológica actual: (Categoría clínica N: Asintomático, Inmunológica 1: Sin Inmunosupresión, CD4>500).
- Padres: no deseen que conste dicha información en el ISE.
- Pediatra: duda acerca de su obligación moral y jurídica a consignarlo.

4.1.2. Aclaración del caso.

- ¿Tiene el niño un seguimiento adecuado?
- ¿Está asintomático?
- ¿Ha tenido algún problema derivado de su infección por HIV?
- ¿El niño conoce su enfermedad?
- ¿Han hablado los padres, o el médico de infecciosos sobre los problemas con los que se puede encontrar, sobre todo sociales?

Tener claros los hechos es fundamental para deliberar sobre el caso y emitir un informe útil y veraz.

4.2. Análisis de los valores

4.2.1. Identificación de los problemas éticos del caso.

- Se realiza una mera enumeración evitando formular juicios de valor.
- ¿El estado de portador HIV+ es una enfermedad de declaración obligatoria?

- ¿Es obligatorio declarar el estado serológico HIV en el Informe de Salud Escolar de un alumno?
- ¿El profesional de la pediatría tiene la obligación de informar al colegio de todas las patologías del alumnado?
- ¿El colegio tiene derecho a conocer todas las patologías del alumnado?
- ¿Es relevante para el colegio que se le comunique el diagnóstico de HIV de una persona de su alumnado?
- ¿Se debe tener en cuenta la decisión de los padres de ocultar el diagnóstico de su hijo?
- ¿Corresponde al pediatra decidir o no la comunicación de dicho diagnóstico?
- ¿Existe legislación al respecto?
- ¿Es el profesional de la pediatría responsable de que el colegio preserve la confidencialidad del Informe de Salud Escolar?
- ¿Cuál es (dónde se regula) la información que debe constar en un informe escolar?
- ¿Supone o puede suponer un riesgo de estigmatización que se conozca el estado de portador HIV de un alumno en su ambiente escolar?
- ¿Es beneficioso o perjudicial el hecho de que los padres del resto del alumnado de su clase y/o del colegio sean conocedores de esta situación?
- ¿Está garantizada la confidencialidad por parte de profesionales, trabajadores y padres del centro del ISE en el que esté incorporado el diagnóstico HIV +?
- ¿En caso de comunicar esta situación quién debe saberlo, debe constar por escrito?
- ¿Debería proporcionarse información sanitaria en los colegios adaptada al alumnado?
- ¿No comunicar la situación HIV+ de un/a alumno/a pone en riesgo la salud del afectado o del resto del alumnado o la del personal del centro escolar?
- ¿Cometería el profesional de la pediatría una infracción grave si no reflejara esta situación en el Informe de Salud Escolar?

4.2.2. Elección del problema ético principal.

Es el que plantea y se le plantea al consultante: ¿Es obligatorio declarar el estado serológico HIV en el Informe de Salud Escolar de un alumno/a?

4.2.3. Identificación de los valores en conflicto.

SÍ cumplimentar	NO cumplimentar
Cumplir con el requisito legal del ISE	Respetar intimidad
Honestidad	Respetar autonomía parental
Deseo de normalizar su condición	Evitar estigmatización
Promover la educación sanitaria en la clase y en la escuela	Evitar rechazo/Facilitar la integración en el ambiente escolar
Derecho del centro a conocer el estado de salud del alumnado	Proteger datos carácter personal
Responsabilidad social	Evitar la alarma social innecesaria
Mejor bien del menor, en cuanto a proteger su salud	Irrelevante para actividades escolares. No le impide desarrollar con normalidad su vida escolar.
Evitar la conspiración de silencio en torno al HIV	Evitar cauce de información inapropiado (sí desconoce su situación)

4.2.4. Identificación de los cursos extremos de acción.

- Explicitar el diagnóstico HIV en el Informe de Salud Escolar.
- Negarse a cumplimentar el Informe de Salud Escolar.

4.2.5. Árbol de cursos intermedios de acción.

- Establecer una comunicación amable y abierta con los padres: verificar que conocen y entienden la situación, sus repercusiones y los cuidados necesarios para su hijo, así como para el resto del alumnado.
- Plantearles la posibilidad de que ellos mismos comuniquen la situación a algún responsable del centro (tutor, director), con el asesoramiento del/de la pediatra, siempre y cuando se garantice la confidencialidad de esta información y con el objetivo de un cuidado adecuado del niño.
- Explorar qué conoce y qué entiende el niño acerca de su problema
- Establecer una comunicación con la dirección del colegio. Aclarar conceptos erróneos y/o prejuicios. Advertir de los cuidados generales a tener en cuenta si los hubiere. (En general, las normas generales de higiene y cuidado de heridas, excretas y accidentes en el ambiente escolar, así como las actividades relacionadas con la ingesta y manipulación de alimentos, deben contemplar la prevención de infecciones transmisibles). La indicación de cuidados específicos a y con un escolar, no implica desvelar su diagnóstico.
- Revisar la legislación vigente aplicable y transmitirla al colegio y al pediatra responsable.

Así la legislación vigente señala:

- Que el ISE formará parte del expediente académico del alumno y que el personal que tenga acceso al mismo tiene obligación de guardar la confidencialidad del mismo.
- Que no se harán constar en el ISE aquellos datos que no sean relevantes para la escolarización del niño ni los altamente confidenciales.
- Que se velará por la total integración en el medio escolar de aquellos niños con patologías crónicas y en especial los niños HIV+.
- La obligatoriedad de los profesionales sanitarios de cumplimentar los documentos exigidos por la autoridad sanitaria.
- Actividades destinadas a la protección del menor.
- Mejorar y fomentar la educación socio-sanitaria en el entorno escolar.
- Entrenar al personal docente en el manejo de heridas, fluidos, vómitos o diarreas en cualquier niño enfermo.

4.3. ANÁLISIS DE LOS DEBERES:

4.3.1. Elección del curso de acción.

Con la combinación prudente y ordenada de los cursos intermedios se llega al curso óptimo de acción, aquel que menos valores lesiona y que facilita la toma de una decisión prudente o al menos razonable.

Recordemos que en ética la mejor decisión no es la más buena, sino la óptima.

4.3.2. Pruebas de consistencia

- *Prueba de la legalidad*

La decisión propuesta es conforme con la legislación vigente.

- *Prueba de la publicidad*

La decisión propuesta es defendible ante cualquier foro: sesión clínica, junta de hospital, rueda de prensa, etc.

- *Prueba de la temporalidad*

Pasado el tiempo, y una vez enfriado el caso, la decisión propuesta sería la misma.

4.4. Decisión final.

Tras finalizar el proceso de deliberación el CBA elabora un informe dirigido al consultante, recordándole que el CBA es un órgano asesor y consultivo y que por tanto sus decisiones no son vinculantes.

5. CONCLUSIONES.

- Los conflictos éticos son conflictos de valores.
- La aplicación del método deliberativo exige de amplitud mental, respeto por el otro y prudencia.
- Nuestra obligación moral es realizar valores.

- Cuando deliberamos prevalecen las creencias y los valores del otro sobre las propias, salvo en los casos de atentado contra la dignidad humana.
- Ante la existencia de un conflicto de valores hay que evitarlos extremos, proteger al niño y respetar la autonomía.
- El Informe de Salud Escolar es una oportunidad entre el sistema sanitario y la escuela para implementar educación sanitaria en el ámbito escolar.
- Las nuevas tecnologías obviarían su entrega.
- Bastaría con informar sobre la realización del examen de salud escolar.
- En los casos de alumnado con necesidades especiales: referir cuidados, medicación, etc., sin precisar diagnóstico.
- Sería interesante que las sociedades científicas: impulsaran un cambio en la normativa actual.

BIBLIOGRAFÍA

Generalitat Valenciana. Conselleria de Sanitat (2002). *Manual de los Exámenes de Salud en la Edad Escolar*. Valencia: Autor. Disponible en:

<http://publicaciones.san.gva.es/publicaciones/documentos/V.321-2002.pdf>

Gracia, Diego (2004). La deliberación moral: el método de la ética clínica. En Diego Gracia y Javier Júdez (Eds.). *Ética en la práctica clínica*. Madrid: Fundación de Ciencias de la Salud - Triacastela.

REPERTORIO LEGISLATIVO

LEY 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Disponible en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-22188-consolidado.pdf>

ORDEN de 27 de febrero de 2002, de la Conselleria de Sanidad, por la que se establece el Informe de Salud del Escolar como documento sanitario de utilización obligatoria

para el acceso a un centro escolar o para el inicio de etapa educativa.

[2002/X2873] Disponible en:

http://www.dogv.gva.es/datos/2002/03/27/pdf/2002_2873.pdf

LEY 10/2014, de 29 de diciembre, de la Generalitat, de Salud de la Comunitat Valenciana.

[2014/11888] Disponible en:

<http://www.san.gva.es/documents/156344/1654585/ley+10-2014+29+dic.pdf>

ORDEN 6/2016, de 4 de agosto, de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública, por la que se modifica la Orden de 27 de febrero de 2002, de la Conselleria de Sanidad, por la que se establece el informe de Salud del Escolar, como documento sanitario de utilización obligatoria para el acceso a un centro escolar o para el inicio de etapa educativa. [2016/6508] Disponible en:

http://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/12/pdf/2016_6508.pdf

3. CUESTIONES BIOÉTICAS EN EL FINAL DE LA VIDA

SABER ELEGIR CON ANTERIORIDAD: ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LAS VOLUNTADES VITALES ANTICIPADAS

Daniel Pallarés-Domínguez

Maritza Daniela Díaz

Universitat Jaume I de Castellón

Comité de Bioética Asistencia del Hospital La Magdalena de Castellón

Resumen: Las voluntades anticipadas son sin duda una herramienta de comunicación permanente entre médicos y pacientes, un mecanismo básico en bioética. A pesar de estar regulado por ley, en España la poca literatura que existe sobre voluntades anticipadas es solamente teórica, así como también son pocos los estudios empíricos sobre el grado de conocimiento y preferencia de los pacientes ante este tema. La presente propuesta refleja un estudio llevado a cabo por el Comité de Bioética Asistencial del Hospital de La Magdalena de Castellón para analizar dos factores clave. Por un lado, el nivel de conocimiento que posee el profesional sanitario sobre las VA. Por otro lado, el nivel de conocimiento y las actitudes de los pacientes sobre la planificación anticipada de sus decisiones. En el estudio se ha encuestado una muestra de 41 pacientes hospitalizados, y de 38 profesionales sanitarios, analizando diferentes variables, tanto de carácter social, como clínico y, por supuesto, sus preferencias sobre las voluntades anticipadas. Este estudio refleja que el proceso de decisión del final de la vida no debería limitarse a un mero documento. Se requiere además de una reflexión e información previas, dado que se trata de un proceso integral de participación del paciente.

Palabras clave: Voluntades Anticipadas, bioética, relación médico-paciente, toma de decisiones.

Knowing how to choose in advance: study on the level of knowledge about the advanced directives

Abstract: The advanced directives are undoubtedly a permanent communication tool between physicians and patients, which is a basic mechanism in bioethics. Despite being regulated by law, in Spain the little literature that exists on advanced directives is only theoretical, as well as there are few empirical studies on the degree of knowledge and patients preferences. This proposal reflects a study carried out by the Health Care Committee of the Hospital of La Magdalena de Castellón to analyze two key factors. On the one hand, the level of knowledge that the health care professionals have about the advanced directives. On the other hand, the level of knowledge and attitudes of patients about the advance planning of their decisions. In the study, a sample of 41 hospitalized patients and 38 health professionals was surveyed, analyzing different variables, both social, clinical and, of course, their preferences about the advanced directives. This study reflects that the end-of-life decision process should not be limited solely to a mere document. It also requires prior reflection and information, given that it is an integral process of patient participation.

Keywords: Advanced directives; bioethics; physician-patient relationship; decision-making process.

Introducción

Las Voluntades Anticipadas —en adelante VA— también llamadas Instrucciones Previas Voluntades Vitales Anticipadas, Últimas Voluntades, Voluntades Previas o Testamento Vital, es un documento donde la persona puede manifestar por escrito sus preferencias sanitarias para que sean tomadas en cuenta si llegado el momento de tomar decisiones clínicas, no se encontraran capacitadas para expresar su voluntad. Estos documentos permiten designar a uno o más representantes para que tomen decisiones en nombre de la persona que otorga el documento. También pueden recoger los deseos acerca de la donación de sus órganos y cuerpo a la ciencia (Simón-Lorda et al., 2008). En última instancia, el objetivo principal de las VA es extender el consentimiento informado que se obtiene del paciente para un momento posterior en el que quizá no pueda otorgarlo, es decir, una protección de su autonomía y una herramienta que permita establecer una mejor relación asistencial en el ámbito clínico.

España presume de figurar entre los países con mayor esperanza de vida. Un logro atribuible, en gran parte, a los avances médicos y al sistema sanitario. Sin embargo, morir es un hecho inevitable, y uno de los principios fundamentales en la bioética y el tratamiento sanitario en este aspecto es el de proporcionar una buena muerte y una muerte digna

(Braunack-Mayer, 2005). A pesar de ello, sigue habiendo importantes cuestiones sin resolver en este tema.

En primer lugar, la gran barrera existente entre la tecnología y la humanidad se evidencia en que la muerte se produce casi siempre en un centro sanitario, rodeado de moderna tecnología, pero, con frecuencia, en soledad y en muchos casos, con dolor. Uno de los posibles orígenes del problema se encuentra en la escasa educación de las personas sobre el abordaje de la muerte, por lo que no se sabe actuar ante ella. Se tiende a olvidar que la muerte no es el fracaso del médico sino la evolución natural de muchos enfermos.

En segundo lugar, ya sea por motivos culturales o personales, el proyecto de vida de los seres humanos no suele incluir un proyecto de muerte en consonancia. Los pacientes se suelen enfrentar al proceso del final de la vida sin resolver dos cuestiones básicas: la información veraz completa y comprensible sobre cuáles son sus preferencias, miedos, expectativas y límites y, la comunicación con sus familiares sobre todas ellas (Abizanda-Campos, 2002).

En tercer lugar, desde el ámbito clínico, existe una falta de recursos alternativos a la hospitalización convencional, con un abordaje distinto que intente incorporar actuaciones adecuadas a la nueva realidad. Tal actitud, llevaría consigo una planificación avanzada de necesidades a partir del hecho de que hoy existe suficiente información para poder prever, con un margen de error ajustado, la supervivencia de un paciente y, a partir de ahí, mejorar la planificación. Esto implica una actitud distinta frente al periodo anterior a la muerte, tratando de saber qué quiere el paciente —autonomía— y sus familiares —representantes— cuando llegue el momento. Tanto desde el ámbito institucional como desde el ámbito profesional, se hace necesaria una mayor implicación en el proporcionar información a los pacientes, así como hacia la educación de sus profesionales en Voluntades Anticipadas, ya que son ellos los que están en contacto con los pacientes y a los que les pueden ayudar en su Planificación Anticipada (Barrio et al., 2004).

1. Objetivos y metodología del estudio

El objetivo principal de este estudio es valorar el nivel de conocimiento que tienen los pacientes y el profesional sanitario acerca de las voluntades anticipadas en un hospital

de crónicos, así como la fuente principal de esa información. Junto con este objetivo general, los objetivos específicos han sido los siguientes:

- Describir características como sexo, edad, nivel de estudio y estado civil de la muestra de estudio y su relación con el nivel de conocimiento de las VA.
- Identificar las patologías crónicas de la muestra de los pacientes del estudio.
- Valorar en la muestra de pacientes ingresados sus patologías, días de estancia hospitalaria y relacionar esta variable con el conocimiento que tienen del documento de voluntades anticipadas.
- Valorar de manera descriptiva, a través de las encuestas el grado de difusión acerca el documento de las voluntades anticipadas tanto en los pacientes como en el profesional sanitario.
- Describir el impacto que tiene este tema en la muestra de estudio a través de la importancia que le dan a que se realicen charlas o folletos divulgativos.

El tipo de estudio ha sido observacional, transversal y descriptivo, y se ha realizado a través de dos encuestas, una para los pacientes y otra para el profesional sanitario. El tamaño de la muestra ha sido de 38 profesionales sanitarios entre los que se incluyen médicos, enfermeros y auxiliares de enfermería, y de 41 pacientes ingresados en el servicio de medicina interna entre larga estancia, paliativos y daño cerebral, todos seleccionados de forma aleatoria durante el mes de junio de 2018. En el caso de algunos pacientes, se necesitó ayuda del familiar para responder las preguntas, por la edad y el tipo de patología —están indicados cuáles son con un *. Los criterios de inclusión para el personal sanitario ha sido la propia voluntad de realizar la encuesta, y en el caso de los pacientes, aquellos que voluntariamente quisieran dar su opinión acerca del documento de voluntades anticipadas y que su estado de salud permitiera realizar dicha encuesta.

La mayoría de las variables de este estudio son cualitativas/dicotómicas (sí/no), a excepción de las variables edad y días de ingreso de hospitalización que son cualitativa/continua nominal (Petrie y Sabin, 2009; Louviere et al., 2000).

Por un lado, y tal y como se muestra en la tabla 1, las variables para la muestra de los pacientes han sido: edad, sexo, nivel de estudios, estado civil, convivencia en el domicilio, enfermedades crónicas que padece, motivo de ingreso, días de ingreso, nivel de información con respecto a su enfermedad, nivel de participación en la toma decisiones

médicas, nivel de conocimiento que tiene acerca del documento de voluntades anticipadas, quién le ha informado sobre el documento de voluntades anticipadas, y si el paciente es partidario de redactar su documento de voluntades anticipadas después de la información aportada después de realizar la encuesta. Estas variables, como se verá en el apartado de resultados, se han separado a su vez en dos tablas, una para medir la relación entre las características de los pacientes y su grado de conocimiento de las VA, y otra para medir la relación entre las características clínicas y su posible relación con el grado de conocimiento y realización de las VA.

Por otro lado, las variables para la muestra del personal sanitario del hospital (tabla 2) las variables se han conceptualizado desde tres vertientes: (a) la adquisición propia del conocimiento, (b) la realización de las VA, y (c) la educación en las VA. En cuanto al conocimiento de las VA se ha preguntado en la encuesta: si saben qué son; si han asistido a charlas informativas; y a través de qué medios han obtenido conocimiento de las VA. En cuanto a la realización, se ha preguntado si las han realizado y si son partidarios de realizarlas en el futuro. En cuanto a la educación en las VA, se ha preguntado si alguna vez han informado sobre las VA, y si quieren que se proporcione más información al respecto. Estos tres marcos conceptuales (conocimiento, realización y educación) con respecto a las VA son básicos para cualquier profesional que trabaje en un hospital como en el que se ha llevado a cabo este estudio. Además, la comparación entre variables de estos tres bloques también ayudará a medir el grado de coherencia entre lo profesional y lo personal de los propios profesionales.

A continuación, la Tabla 1 se refiere a la recogida de datos de los pacientes, y la Tabla 2, a los profesionales sanitarios. Más adelante, en el apartado de resultados, la tabla 3 se refiere a la relación entre las características de los profesionales sanitarios y el grado de conocimiento de las VA, y las tablas 4 y 5 a la relación entre las características de los pacientes —sociológicas y clínicas— y el grado de conocimiento de las VA.

Nº	Edad	Sexo	Estudios	Estado civil	Convivencia	Enfermedad	Causa ingreso	Nº días ingres.	Se considera bien informado respecto a su enfermedad	Participa en la toma de decisiones	Sabe qué son las VA	Algún PS le ha hablado de VA	Ha realizado las VA	Le gustaría que se diera más información sobre las VA	Es partidario de redactar las VA
1	82	1	1	2	3	1234567	Insuficiencia cardíaca	47	1	1	0	0	0	1	1
2	77	1	1	1	2 4	1 2 3	EPOC agudizada	21	1	1	0	0	0	1	1
3	64	-99	1	1	2	2 3	EPOC agudizada	17	1	1	1	1	0	1	1
4	74	2	1	3	-99	7	ACV isquémico	35	1	1	1	1	0	1	1
5	88*	1	1	2	3 4	1 2 4 5 7	Insuficiencia cardíaca	25	1	1	0	0	0	1	1
6	79	2	1	1	2	1 3	EPOC agudizada	18	1	1	0	0	0	1	1
7	71	2	1	1	2	12 3 4 5 7	Insuficiencia cardíaca	32	1	1	0	0	0	1	1
8	84	1	1	2	3 4	1 2 3 4 7	EPOC agudizada	16	1	1	0	0	0	1	1
9	85	1	1	2	4	1 2 4 6	ICC	19	0	0	0	0	0	1	1
10	54	2	1	3	1	1 2 3 7	Amputación del MID	11	1	1	1	1	1	1	1
11	72	2	2	1	2	2 3 5	Neumonía nosocomial y otras	18	1	1	1	1	1	1	1
12	77	2	1	3	1	2 7	ACV Hemorrágico	22	1	1	0	0	0	1	1
13	83	2	1	1	2 4	1 2 4 5 7	Neumonía nosocomial y otras	59	1	1	1	1	1	1	1
14	70	1	2	1	2	1 2 7	ACV Isquemico	38	1	1	1	1	0	1	1
15	78	2	1	1	2	2 3 7	ACV Isquemico	42	1	1	0	0	0	1	1
16	80	1	1	2	4	1 2 4 5 7	ICC + ITU y otras	52	1	1	0	0	0	1	1
17	86	1	1	1	2 4	1 2 4 5 7	ICC + neumonía	17	1	1	0	0	0	1	1
18	75	1	2	1	2	2 7	ACV Isquémico	39	1	1	1	1	0	1	1
19	88	1	3	2	3 4	123 4567	EPOC agudizada + ICC y otras	47	1	0	0	0	0	1	1
20	82	1	1	1	2 4	1 2 4 5 7	ICC+cardiopatía isquemica	31	1	1	0	0	0	1	1
21	90*	2	3	2	3 4	123 4567	EPOC agudizada y otras	109	1	1	1	1	1	1	1
22	88	1	3	2	3 4	1 2 4 5 7	ICC + neumonía	13	1	1	1	1	0	1	1
23	40	2	1	3	4	2 6	Neurodegenerativa	29	1	1	1	1	1	1	1
24	95*	2	3	2	3 4	2 3 4 5 6 7	Neumonía nosocomial y otras	67	1	1	0	0	0	1	1
25	78	1	1	1	2	1 2 7	Espondilodicitis lumbar	100	1	1	0	0	0	1	1
26	81	1	1	2	3 4	1 2 4 5 7	ICC+neumonía+ITU	25	1	1	1	1	0	1	1
27	87	1	3	2	3	1 2 4 5 7	Cardiopatía+ICC+neumonía	69	1	1	0	0	0	1	1
28	84	2	1	1	2 4	23 4 5 6 7	Sepsis respiratoria	56	1	1	0	0	0	1	1
29	74	2	2	1	2	2 7	ACV hemorrágico	59	1	1	1	1	1	1	1
30	76	2	1	3	1 4	2 3 5 7	Insuf renal+CI+rabdomiolisis	56	1	1	0	0	0	1	1
31	72	1	1	1	2	1 2 3 5 7	ACV Isquemico	101	1	1	1	1	0	1	1
32	65	2	1	1	2	2	ACV Isquemico	59	1	1	0	0	0	1	1
33	85	2	3	2	3 4	1 2 3 4 5 7	ACV Isquemico + ITU	29	1	0	0	0	0	1	1
34	78	1	1	2	3 4	1 2 3 4 5 7	Neumonía nosocomial y otras	40	1	1	0	0	0	1	1
35	88	1	3	2	3 4	1 2 4 5 7	Hematoma epidural y otras	33	1	1	0	0	0	1	1
36	65	2	2	1	2	1 2 4 5 7	CI+miocard dilatada+ICC	47	1	1	1	1	1	1	1
37	62	1	1	1	2 4	1 2 7	Carcinomatosis perit+CA cervix	60	1	1	1	1	0	1	1

Nº	Edad	Sexo	Profesión	Sabe qué son las VA	Ha realizado las VA	Es partidario de realizar las VA	Ha informado sobre las VA	Ha asistido a charlas sobre VA	A través de qué medio ha obtenido información sobre las VA	Quiere que se dé más información sobre las VA
1	38	1	3	1	0	0	0	0	6	1
2	45	1	2	1	0	1	1	1	6	1
3	44	1	3	1	1	1	0	1	2	1
4	60	1	3	1	0	1	0	0	2 3	1
5	38	2	2	1	0	1	1	1	1 2	1
6	28	1	3	1	0	1	1	1	2 3	1
7	19	-99	3	1	1	1	0	1	1 2 3	1
8	49	-99	3	1	0	1	0	1	2 3 4 6 7	1
9	52	1	2	1	1	1	1	1	2 3 6 7	1
10	55	1	2	1	0	1	1	1	2	1
11	32	-99	2	1	0	1	1	1	1 2 3 7	1
12	34	1	1	1	0	1	1	1	1 2 3 6 7	1
13	56	2	1	1	0	1	1	1	2 3	1
14	64	2	1	1	0	1	1	1	2 3 7	1
15	57	1	2	1	1	1	1	1	2 3	1
16	37	1	2	1	0	1	1	1	2 3 7	1
17	39	1	2	1	0	1	1	1	2 3	1
18	44	1	3	1	0	1	0	1	2 3	1
19	28	1	2	1	0	1	1	1	1 2 3	1
20	30	1	2	1	0	1	0	0	1 2	1
21	51	1	3	1	0	1	0	0	2	1
22	44	1	2	1	0	1	0	0	1 6	1
23	34	1	2	1	0	1	0	1	1 2 6	1
24	48	1	3	1	0	1	0	1	2 6	1
25	25	1	3	1	0	1	0	0	1	1
26	51	1	3	1	0	1	0	0	5	1
27	30	1	2	1	0	1	0	1	1 2	1
28	36	1	2	1	0	1	1	1	1 2 6	1
29	38	1	3	1	0	1	1	1	2 6	1
30	45	1	3	1	0	1	0	-99	2	1
31	57	1	2	1	1	1	1	1	2 3 6	1
32	35	1	2	1	1	1	1	1	1 2 3 6	1
33	44	2	2	1	0	1	0	1	2 3	1

34	49	-99	2	1	0	1	1	1	2 3	1
35	52	1	3	1	0	1	0	1	2 3	1
36	39	1	3	1	0	1	1	1	2 3 6	1
37	56	2	2	1	0	1	1	1	2 3 5 7	1
38	46	-99	3	1	0	1	0	1	2 3	1

1 H 1 médico

2 V 2 enfermero

3 auxiliar

1 sí

0 no

1 universidad 4 radio

2 hospital

5 TV

3 charlas

6 prensa

1 sí

0 no

7 otro

2. Resultados

		Total	Es partidario de realizar las VA en el futuro	Sabe lo que son las VA	Asistencia a charlas sobre VA	Han tenido conocimiento de las VA a través de						Ha informado sobre VA	Quiere que se dé más info.
						Univ.	Hosp.	Charla	Radio	TV	Prensa	Otro	
Enfermeros	n(%)	19	19(100%)	19(100%)	17(90%)	9(47%)	17(90%)	11(58%)	0	0	7(37%)	5(26%)	14(74%)
Edad	M (rango)	45(28-57)	45(28-57)	45(28-57)	43(28-57)	34(28-44)	42(28-57)	44(28-57)	0	0	45(34-57)	44(37-56)	44(28/57)
Género	F/M (%)	14/2(74/15%) Missing 2	14/2(74/15%) Missing 2	14/2(74/15%) Missing 2	12/3(70/18%) Missing 2	7/1(79/11%) Missing 1	12/3(70/18%) Missing 2	7/2(64/18%) Missing 2	0	0	6/1(85/15%)	3/1(60/20%) Missing 1	10/2(72/14%) Missing 2
Ha realizado VA	Sí/No (%)	4/15(21/79%)	4/15(21/79%)	4/15(21/79%)	4/13(24/76%)	1/8(11/89%)	4/13(24/76%)	4/7(64/36%)	0	0	3/4(43/57%)	1/4(20/80%)	4/10(28/72%)
Médico	n(%)	3(100%)	3(100%)	3(100%)	3(100%)	1	3(100%)	3(100%)	0	0	1	2	3(100%)
Edad	M (rango)	51(34-64)	51(34-64)	51(34-64)	51(34-64)	34	51(34-64)	51(34-64)	0	0	34	49(34-64)	51(34-64)
Género	F/M (%)	1/2(34/66%)	1/2(34/66%)	1/2(34/66%)	1/2(34/66%)	1/0	1/2	1/2	0	0	1/0	1/1	1/2
Ha realizado VA	Sí/No (%)	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3
Auxiliar	n(%)	16	15(94%)	16(100%)	10(63%)	2	13(81%)	8(50%)	1(6%)	1(6%)	3(19%)	2(13%)	3(19%)
Edad	M (rango)	42(19-60)	43(19-60)	42(19-60)	41(19-52)	22(19-25)	43(19-60)	42(19-60)	49	51	42(38-49)	43(38-49)	35(28-39)
Género	F/M (%)	13/0(81/0%) Missing 3	12/0(80/0%) Missing 3	13/0(81/0%) Missing 3	7/0(70/0%) Missing 3	1/0(50%) Missing 1	10/0(77/0%) Missing 3	5/0(63/0%) Missing 3	Missing 1	1/0	2/0 Missing 1	1/0 Missing 1	3/0
Ha realizado VA	Sí/No (%)	2/14(12/88%)	2/13(13/67%)	2/14(12/88%)	2/8(20/80%)	1/1(50/50%)	2/11(15/85%)	1/7(12/88%)	0/1	0/1	0/3	0/2	0/3
Personal	n(%)	38(100%)	37 (97%)	38(100%)	30 (79%)	12 (32%)	33 (86%)	22 (58%)	1	1	12 (32%)	9(24%)	20 (53%)

sanitario														
Edad	M (rango)	43(19-64)	43(19-64)	43(19-64)	43 (19-64)	33 (19-44)	43 (19-64)	44 (19-64)	49	51	43(34-56)	45 (32-64)	44 (28-64)	43(19-64)
Género	F/M (%)	28/5 (74/18%) Missing 5	27/5 (73/16%) Missing 5	28/5 (74/18%) Missing 5	20/25 (67/83%) Missing 5	8/1 (67/8%) Missing 3	23/5 (70/15%) Missing 5	13/4 (59/18%) Missing 5	Missing 1	1/0	10/0 (83%) Missing 2	5/1(56/11%) Missing 4	14/4 (70/20%) Missing 2	28/5 (74/18%) Missing 5
Ha realizado VA	Sí/No (%)	6/32(16/84%)	6/31(16/84%)	6/32(16/84%)	6/24(20/80%)	2/10(17/83%)	6/27 (18/82%)	5/17(23/77%)	0/1	0/1	3/9 (25/75%)	1/8 (11/89%)	4/16 (20/80%)	6/32(16/84%)

[Tabla 3. Relación entre las características de los profesionales sanitarios y el grado de conocimiento de las VA]

			Total	Sabe lo que son las VA	El personal sanitario le ha informado sobre las VA	Se considera bien informado con respecto a su enfermedad	Considera que participa en la toma de decisiones	Es partidario de redactar las VA
Pacientes		n(%)	41	17 (41%)	17 (41%)	40 (97%)	38 (92%)	41 (100%)
Edad		M (rango)	76 (40-98)	70 (40-90)	69 (40-90)	75 (40-90)	75 (40-90)	76 (40-98)
Género		F/M (%)	21/19 (51/46%) Missing 1	8/8 (47/47%) Missing 1	8/8 (47/47%) Missing 1	20/19 (50/47%) Missing 1	19/18 (50/47%) Missing 1	21/19 (51/46%) Missing 1
Nivel de estudios	Primarios	n(%)	26 (68%)	9 (53%)	9 (53%)	25 (63%)	25 (66%)	26 (68%)
	Secundarios	n(%)	7 (17%)	6 (35%)	6 (35%)	7 (17%)	7 (18%)	7 (17%)
	Universitarios	n(%)	0	0	0	0	0	0
	Ninguno	n(%)	8 (19%)	2 (12%)	2 (12%)	8 (20%)	6 (16%)	8 (19%)
Estado civil	Casado	n(%)	21 (51%)	11 (65%)	11 (65%)	21 (52%)	21 (55%)	21 (51%)
	Viudo	n(%)	15 (36%)	3 (18%)	3 (18%)	14 (35%)	12 (32%)	15 (36%)
	Soltero	n(%)	5 (13%)	3 (18%)	3 (18%)	5 (12%)	5 (13%)	5 (13%)
Convivencia en domicilio	Solo	n(%)	3 (7%)	1	1	3 (8%)	3 (8%)	3 (7%)
	Pareja	n(%)	21 (51%)	11 (65%)	11 (65%)	21 (52%)	21 (55%)	21 (51%)
	Hijos	n(%)	13 (32%)	3 (18%)	3 (18%)	13 (32%)	11 (29%)	13 (32%)
	Cuidadores	n(%)	21 (51%)	6 (35%)	6 (35%)	20 (50%)	18 (47%)	21 (51%)
Ha realizado las VA		Sí/No (%)	8/33 (20/80%)	8/9 (47/53%)	8/9 (47/53%)	8/32 (20/80%)	8/30 (21/79%)	8/33 (20/80%)

[Tabla 4. Relación entre las características de los pacientes y el grado de conocimiento de las VA]

		Total	Nº de días ingresado				Tipo de enfermedad que padece						
			0-29	30-59	60-90	+90	DM2	HTA	EPOC	IC	CIC	Neurodeg.	Otras
Pacientes	n(%)	41	15 (37%)	19 (46%)	3 (7%)	4 (10%)	27 (66%)	37 (90%)	19 (46%)	21 (51%)	24 (59%)	9 (22%)	32 (78%)
Edad	M (rango)	76 (40-98)	75 (40-98)	76 (65-88)	74 (62-95)	75 (72-90)	78 (54-90)	77 (62-98)	76 (54-98)	82 (65-98)	80 (65-98)	76 (40-98)	78 (54-98)
Género	F/M (%)	21/19 (51/46%) Missing 1	7/7 (47/47%) Missing 1	10/9 (53/47%)	2/1	2/2	19/8 (70/30%)	20/16 (54/43%) Missing 1	6/12 (31/63%) Missing 1	13/8 (62/38%)	13/11 (54/46%)	3/6 (34/66%)	18/14 (56/44%)
Ha realizado las VA	Sí/No (%)	8/33 (20/80%)	3/12 (20/80%)	4/15 (21/79%)	0/3	1/3	4/23 (15/85%)	6/31 (16/83%)	3/16 (15/84%)	3/18 (14/85%)	4/20 (17/83%)	2/7 (22/78%)	5/27 (16/84%)

[Tabla 5. Relación entre las características clínicas de los pacientes y el grado de conocimiento de las VA]

Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es reducido, debido a las características propias del hospital, se destacan algunos datos en las tablas 4 y 5.

En cuanto a los datos obtenidos con respecto a los profesionales sanitarios, la mayoría de los encuestados han sido mujeres, y la edad media es de 43 años. Lo primero que llama la atención es que, a pesar de que el 100% de los encuestados sabe qué son las VA y que el 100% quiere que se dé más información al respecto, tan sólo un 16% ha realizado el documento de las VA —si bien es cierto que un 97% tiene intención de realizarlas en el futuro. El grupo de enfermería ha sido quien más las ha realizado, con un 21%, mientras que ninguno de los médicos encuestados las ha realizado.

Una parte significativa del personal ha asistido a alguna charla informativa sobre las VA (79%), y seguramente lo haya hecho dentro del hospital, porque éste ha sido el medio por el que han tenido conocimiento de las VA más profesionales (86%), superando a la universidad (32%) o a otras charlas en algún otro lugar (58%). Los médicos han sido quienes más han asistido a este tipo de charlas (100%). Un 53% de los encuestados han informado alguna vez sobre las VA a pacientes, siendo los enfermeros el grupo mayoritario con un 74%.

En cuanto a los datos obtenidos con respecto a los pacientes. Como se ha comentado anteriormente, se han realizado dos tablas. La primera intentaba medir las características sociológicas en relación al grado de conocimiento de las VA. En la tabla 3 se puede observar que la mayoría de los encuestados han sido mujeres (51%) y la edad media es de 76 años. El nivel de estudios mayoritario es el primario (68%). La mayoría de los pacientes están casados (51%) y conviven en el domicilio con la pareja (51%) y/o con cuidadores a su cargo (51%).

Desde el punto de vista bioético, la relación médico-paciente es bastante buena, pues en la tabla 4 se evidencia que el 97% de los pacientes se sienten bien informados con respecto a su enfermedad, y el 92% siente que participa en la toma de decisiones con respecto a su evolución. Tan sólo un 41% de los pacientes sabe lo que son las VA, y ese porcentaje coincide exactamente (es decir, con los mismos pacientes) con aquellos que han sido informados a través de ellas por el personal sanitario del hospital. Este dato es muy significativo porque evidencia que son los profesionales sanitarios quienes proporcionan la mayor fuente de información con respecto a las VA.

No obstante, tan solo un 20% de los pacientes encuestados ha realizado el documento de las VA. Los pacientes que las han realizado son exactamente los que

sabían lo que eran y han sido informados a través de ellas por el personal del hospital. Por tanto, esto evidencia que la coherencia de los pacientes —con respecto a saber lo que son y realizarlas— es mayor, y además se dejan aconsejar por los profesionales del hospital. La comunicación entre médico y paciente es buena.

En la tabla 5 se puede apreciar la relación entre las características sanitarias y la realización de las VA. Se ha realizado esta segunda tabla sobre los pacientes partiendo de la hipótesis de que el grado de enfermedad, el número de días ingresado en el hospital, así como el tipo de enfermedad tienen relación con la realización del documento de VA. La hipótesis no puede confirmarse del todo debido al tamaño reducido de la muestra. Aun así, es interesante destacar ciertos aspectos. Se ha dividido el número de días de ingreso en cuatro grupos (0-29; 30-59; 60-90; y más de 90 días). Los datos evidencian que un 20% de los pacientes ingresados entre 0 y 29 días han realizado el documento de las VA, mientras que esta tendencia aumenta en los pacientes de más de 90 días (con un 33%). Los pacientes con insuficiencia cardíaca han sido quienes menos han realizado el documento de VA (14%), siendo el grupo de pacientes con enfermedades neurodegenerativas el mayor (22%).

3. Discusión

Sin duda, existen numerosas consideraciones bioéticas con respecto a las VA, y se hace casi imposible tratarlas en un solo artículo. Sin embargo, teniendo en cuenta el presente estudio y en comparación con otros de mayor envergadura (Barrio et al., 2004; Couceiro, 2007), algunos problemas con las VA siguen estando vigentes, mientras que otros parecen estar remitiendo. Por tanto, las principales consideraciones en el ámbito bioético que se tratan a continuación son: (a) el problema conceptual debido a la multiplicidad de términos en bases reguladoras con las VA; (b) el problema del conocimiento de las posibilidades clínicas que los pacientes tienen sobre sus enfermedades.

En primer lugar, en cuanto al problema conceptual (a), el tema central que se destaca en este estudio es la poca cantidad de personas que han realizado las voluntades anticipadas. Aunque es cierto que, en comparación con hospitales de otras características, donde en ocasiones no se alcanza el 3% en el caso de los pacientes (Abizanda-Campos y García-Marzá, 2007), el hecho de que en este hospital la mayoría de pacientes sean de larga estancia, de crónicos y con una media de edad elevada, quizá

tenga una incidencia directa con el interés por el final de la vida y la redacción del documento de VA (20%).

Una de las causas generales de la generalizada baja participación de los pacientes a la hora de redactar las VA podría deberse al escaso conocimiento o aparente confusión de términos que proporciona el marco legislativo. La base normativa legal sobre la que se regula este procedimiento es muy amplia⁶⁰. Toda esta multiplicidad reguladora expresa términos como “testamento vital”, “instrucciones previas”, “expresión anticipada de voluntades”, “voluntad de carácter propio”, o “directrices anticipadas”, junto con el de VA. Esto podría causar cierta confusión en los pacientes, por lo que la relación directa con el personal sanitario se hace imprescindible. En el caso de este estudio, parece que la comunicación entre ambos goza de buena relación, como bien evidencia tanto el alto porcentaje de profesionales que han informado de las VA, como el alto porcentaje de pacientes que han obtenido información de las VA a través del personal sanitario (41%).

En segundo lugar, en cuanto al problema del conocimiento sobre las posibilidades clínicas (b), se debe especialmente al uso de algunos términos clínicos de interpretación dudosa o irreversiblemente sujetos a cambios rápidos en la evolución de la propia medicina y que afectan a los pacientes de carácter crónico o que se enfrentan al final de la vida —como es el caso de este estudio. Algunos de ellos podrían ser “estado terminal”, “incapacidad permanente”, “irreversibilidad”, o “medidas extraordinarias” (Abizanda-Campos, 2007). No han sido pocos los ejemplos sobre cambios drásticos en términos de este tipo debido a avances clínicos, y que han tenido mucha repercusión en los procesos del final de la vida. Uno de los más famosos fue la introducción del término «estado de mínima conciencia» —*minimun conscious state*— introducido por J. Fins en 2005, a raíz de las características del paciente T. Schiavo (Fins, 2005). Las consecuencias en bioética que tuvo la introducción de este término fueron trascendentales, alterando el significado que los conceptos como «estado vegetativo» o «muerte cerebral» habían tenido hasta entonces (Fins, 2014). Por tanto, la claridad expositiva y pedagógica de cualquier término clínico hacia el paciente es vital.

⁶⁰ Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Constitución Española (1978); la Ley General de Sanidad (1986); el Convenio sobre los Derechos Humanos y la Biomedicina del Consejo de Europa (1997); la Ley Básica reguladora de la autonomía del paciente y de los derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica (2002) en el ámbito internacional; hasta el Convenio de Oviedo en su art. 9; la Ley 1/2003 de derechos de información al paciente de la Comunitat Valenciana en sus art. 3 y 17; el Decreto 168/2004 del Consell; o la orden de 25 de febrero de 2005 de la Conselleria de Sanitat en el ámbito de la Comunitat Valenciana

En el caso de este estudio, afortunadamente los pacientes no sólo se sienten bien informados sobre la enfermedad que padecen (97%) sino que consideran que participan ampliamente en el proceso de decisiones (92%).

Estas cuestiones son sin duda muy complicadas, pero no hay que perder de vista que en las VA lo que está en juego no es solamente el éxito de un tratamiento sino el dar o no sentido a nuestra vida para afrontar dignamente su final (Ellershaw y Ward, 2003). Quizá para futuros estudios, también el concepto de VA deba cambiar, o al menos plantearse de otra forma, donde las decisiones no se tomen de forma puntual sino en un proceso más continuo dentro de una comunicación constante y activa por parte del profesional sanitario y del paciente, que no sólo contemple las preferencias, deseos y límites de éste, sino que permita su educación clínica para una mejor toma de decisiones (Boger y Menz, 2009). Ya se han dado algunos ejemplos de estas características, como el *advance care planning* propuesto por P. Singer (Singer y Bowman, 2002).

4. Conclusiones

La planificación del proceso del final de la vida sigue siendo una asignatura pendiente en el panorama clínico nacional. A pesar del esfuerzo desde el ámbito clínico y también desde el ámbito jurídico por regularizar el documento de las VA, todavía existen ciertos obstáculos que se necesitan superar.

El estudio realizado por el CBA en el Hospital de la Magdalena de Castellón demuestra, por un lado, que la relación entre médicos y pacientes goza de buena salud. A pesar de que la mayoría de pacientes todavía no han realizado su documento de VA, teniendo en cuenta su avanzada edad y su tipo y grado de enfermedad, quienes lo han realizado han obtenido información del propio personal sanitario. Además, creen participar de las decisiones clínicas y se sienten bien informados sobre su enfermedad. Por tanto, existe un mayor interés por el proceso de finalizar la vida en los pacientes de avanzada edad, a pesar de que la concepción cultural sigue siendo la de no contemplar la muerte como un final previsible, pese a inevitable.

Por otro lado, la mayoría del personal sanitario ha obtenido información desde charlas informativas o desde el propio hospital acerca de las VA. Sin embargo, a pesar de que todos reconocen saber qué son las VA, tan solo un bajo porcentaje las ha realizado ya —si bien el resto pretende realizarlas en el futuro.

La extensión o ampliación de las características del documento de VA hacia una concepción más plural, comunicativa y continua, sin duda podría remitir ciertas dificultades que hoy en día persisten en el conocimiento que los pacientes tienen sobre este documento, así como incrementar sus posibilidades de realización. Sin duda, el desarrollo de procesos comunicativos más amplios y plurales, teniendo en cuenta que las preferencias de los pacientes podrían cambiar —según avance su conocimiento sobre su enfermedad— y que las categorías conceptuales clínicas también pueden variar —debido a nuevos descubrimientos— sin duda repercutirá en una mejor y más ética relación entre médico y paciente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abizanda-Campos, Ricardo y García-Marzá, Domingo (2007). La experiencia docente de un comité de bioética asistencia (CBA). *Revista de Bioética y Derecho*, 11, 11-16.
- Abizanda-Campos, Ricardo (2002). Sobre la participación de los pacientes críticos en la toma de decisiones asistenciales. *Revista Electrónica de Medicina Intensiva*, 9(2), 1.
- Barrio, Inés M., Simón-Lorda, Pablo y Júdez, Javier (2004). De las voluntades anticipadas o instrucciones previas a la planificación anticipada de decisiones, *Nure Investigación*, 5.
- Boger, Alexander y Menz, Wolfgang. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. En Alexander Boger, Beate Litting y Wolfgang Menz (Eds.), *Interviewing Experts* (pp. 43-80). London: Palgrave Macmillan.
- Braunack-Mayer, Anette (2005). What Makes a Good GP? An Empirical Perspective on Virtue in General Practice. *Journal of Medical Ethics*, 31 (2), 82–87.
- Couceiro, Azucena (2007). Las directivas anticipadas en España: contenido, límites y aplicaciones clínicas. *Revista de calidad asistencia*, 22, 213-222.
- Ellershaw, John y Ward, Chris (2003). Care of the dying patient: the last hours or days of life, *BMC*, 326(7379), 30-34.
- Fins, J. (2005). Rethinking Disorders of Consciousness: New Research and Its Implications. *The Hastings Center Report*, 35(2), 22-24.

- Louviere, Jordan J., Hensher, David A. y Swait, Joffre D. (2000). *Stated Choice Methods; analysis and application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrie, Aviva y Sabin, Caroline (2009). *Medical statistics at a glance (3rd edition)*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Simón-Lorda, Pablo, Tamayo-Velázquez, María I., Vázquez-Vicente, Alejandro, Durán-Hoyos, Alberto, Pena-González, Jesús y Jiménez-Zurita, Pilar (2008). Conocimientos y actitudes de los médicos en dos áreas sanitarias sobre las voluntades vitales anticipadas. *Atención Primaria*, 40(2), 61-68.
- Singer, Peter y Bowman, Kerry W. (2002). Quality end-of-life care: a global perspective. *BMC Palliative Care*, 1, 4.

ENFOCANDO EL FINAL DE VIDA: EUTANASIA, SUICIDIO ASISTIDO Y MUERTE DIGNA REFLEXIONES DESDE LA BIOÉTICA Y BIOJURIDICA OPTIMALISTA

J. Elena Hortelano Martínez

Amparo Hortelano Martínez

Emma Calleja Hortelano

Hospital Dr. Moliner. Serra Valencia

Resumen: Dos de los acontecimientos más trascendentales del ser humano como el “nacer” y el “morir” acontecen habitualmente en el ámbito sanitario, ambos pueden considerarse procesos clínicos, transcurren en un tiempo más o menos definido en el proceso de nacer y cada vez más definido en el proceso de morir (“*morscerta, hora certa*”). La compleja sociedad actual carente de valores perdurables, está cuestionando los “*finis medicina*” en aras de la tecnocracia y la asistencia a la carta, planteando la existencia humana como valor individual, relativo a la decisión de la persona y con finitud programada, todo ello auspiciado por los avances científicos que han logrado aumentar la supervivencia humana hasta límites insospechados hasta hace poco tiempo. La moralidad y legalidad de la muerte elegida se instala en el reconocimiento liberal de la autonomía de la persona. La bioética optimalista responde al reto de los que defienden que la eutanasia, suicidio asistido y muerte digna como “*actos médicos*” amparados por ley en base al derecho a la libertad del ciudadano para elegir cómo y cuándo desea morir. La única respuesta que puede dar la medicina es a través de los cuidados paliativos, en todo tiempo, modo y lugar de la existencia humana.

Palabras clave: eutanasia, muerte digna, optimalismo, bioética, biojurídica.

Focusing on the End of Life: Euthanasia, Assisted Suicide and Death. Reflections from Bioethics and Optimalist Biojuridics.

Abstract: Two of the most transcendental events of the human being such as "being born" and "dying" usually occur in the health field, both can be considered clinical processes, take place in a more or less defined time in the process of being born, and gets especially defined defined in the process of dying (*morscerta, hora certa*). The complex current society lacking lasting values, is questioning the "ends medicine" for the sake of technocracy and assistance to the letter, posing human existence as individual value, relating to the decision of the person and with finitude programmed, all sponsored for the scientific advances that have managed to increase human survival to unsuspected limits until recently. The morality and legality of the chosen death is installed in the liberal recognition of the autonomy of the person. Optimistic bioethics responds to the challenge of those who defend that euthanasia, assisted suicide and

dignified death as "medical acts" protected by law based on the citizen's right to freedom to choose how and when he wishes to die. The only answer that medicine can give is through palliative care, at all times, in the way and place of human existence.

Keywords: dignified death, optimism, bioethics, biolawful.

Introducción

Asistimos a un momento de aumento de la sensibilidad social a la fase final de la vida y sobre todo a “la vida en dependencia física y psíquica”, de ahí que se manifieste un clima social cada vez más favorable a la legalización de la eutanasia, o por lo menos a la familiarización con esta idea.

La realidad de la vida humana implica reconocer los límites dentro de los cuales van a moverse nuestras posibilidades existenciales. Actualmente se ha aumentado la esperanza de vida gracias al avance espectacular de la medicina y la biología, no obstante hay una formación antropológica y deontológica muy deficiente y en la sociedad actual impera una moralidad hedonista con conceptos tan relativos y efímeros como salud, placer, satisfacción inmediata y el culto al cuerpo, todo ello contrasta con la de indigencia del ser humano que nace muy dependiente y en el final de su vida requiere de la solidaridad y la justicia para conseguir sus metas más o menos humanamente.

La argumentación sobre eutanasia, suicidio asistido y muerte digna se centran en tres ejes fundamentales: la defensa de la autonomía del ciudadano para elegir cómo desea morir, la situación socio-cultural de la sociedad y la apertura legislativa internacional.

1. La dignidad humana en la vida y en la muerte

La dignidad ontológica de la vida humana hace referencia al valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad, no es una cualidad otorgada, sino consustancial al ser humano y no depende de ninguna condición física (discapacidad, estado de salud o enfermedad) ni de diferencias étnicas, de sexo, de condición social o cualquier otro tipo. (Cortázar, 2015: 77).

El reconocimiento jurídico de la dignidad personal se produjo después de la Segunda Guerra Mundial con la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada

en 1948, en su Preámbulo define la «dignidad intrínseca [...] de todos los miembros de la familia humana», para luego afirmar que «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos» (artículo 1º) (Cortázar, 2015: 66).

El artículo 10.1 de la Constitución Española de 1978, que establece que la dignidad, junto con los derechos humanos que le son inherentes es el fundamento del orden jurídico y de la paz social.

Según la OMS, se define “salud” es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Esta definición compleja, parece inalcanzable sobre todo en el final de la vida y favorece la identificación entre vida digna, salud, libertad e independencia y al contrario entre indignidad, enfermedad, dependencia y pérdida de autonomía o libertad.

Desde la situación “indigna”, argumentadas en los relatos eutanásicos, se articula la “muerte digna”, que puede definirse como “*la muerte medicamente indicada*” ya sea por acción o por omisión de un medio proporcionado.

2. De la justificación del derecho a la disponibilidad de la vida a la muerte “a petición”

La evaluación de la vida humana, criterio ético de la “calidad de vida” frente al tradicional de la santidad y cantidad, hace posible la introducción del concepto de “*vidas que no merecen vivirse*”, y cuya única salida inmediata es la denominada muerte digna o, si se sigue la vieja definición de A. Hoche y K. Binding de “vidas carentes de valor vital”, constituyéndose un criterio de selección y por esta pendiente lógica deslizante se podrían aplicar a las personas en estado vegetativo persistente que no pueden expresar su voluntad, demenciados en fases avanzadas de enfermedad y, en general, a incompetentes (en el sentido del consentimiento informado) para los que es indicada la eutanasia (Serrano-Ruiz, 2013: 183).

Aunque se dieran estas circunstancias, el Estado incumpliría su rol de garantizar la vida e, incluso, discriminaría a las personas en razón de la precariedad de su salud, al considerar tal conducta como un homicidio atenuado, lo que establecería la existencia de ciudadanos de diferentes categorías de acuerdo con las condiciones de salud de estos. (Malaspina, 2017: 248)

3. De la “autonomía/dependencia” del modelo tradicional a la “interdependencia” del modelo optimalista

La atención sanitaria es una tarea cooperativa, que agrupa a personas de distintos orígenes culturales y religiosos. (Taboada, 2000: 95). Cuando la muerte acontece en el hospital es probable que coincidan personas con visiones distintas de lo que significa morir bien y también con distinto grado de responsabilidad clínica en el proceso de morir.

La muerte, aunque no es un acontecimiento médico, sino un evento personal, cultural y religioso, acontece frecuentemente en entornos sanitarios, no exentos de presión asistencial e imperativo tecnológico.

La Medicina Paliativa tiene el conocimiento necesario (*Lex Artis*) para abordar la situación clínica del enfermo en los diferentes tiempos de la enfermedad, asumiendo responsablemente con el enfermo la toma de decisiones. Dar muerte a otro ser humano nunca puede considerarse un acto médico.

4. Situación socio cultural española

En una encuesta realizada en España en 2015 por *The Economist* se entrevistó a 2.112 adultos de edades comprendidas entre los 16 y los 65 años. Ante la pregunta «¿Cree que debería ser legal para un médico ayudar a un paciente de 18 años o más años a terminar con su vida, si es el deseo del paciente, siempre que el paciente tenga una enfermedad terminal (6 meses o menos de vida), buena salud mental y exprese un claro deseo de terminar con su vida?», el 78% afirmaba que debería ser legal, el 12% respondió que no sabía, el 7% que no debería ser legal y el 4% prefería no responder.

Estas encuestas son sesgadas e incluso manipuladoras de la opinión pública, el primer sesgo sería la edad de la población escogida (16-65 años), población activa y probablemente sin ninguna enfermedad crónica compleja o en situación terminal, situaciones clínicas que precisan cuidados paliativos, lo que entendemos como atención médica al final de la vida que incluye la sedación. Sería imprescindible diseñar con mayor concreción las preguntas a los ciudadanos y que puedan distinguir entre eutanasia

y el concepto de ayudar a bien morir con sus diferentes posibilidades, si queremos recoger su opinión más real. (Landa, 2017)

Respecto a la apertura legislativa internacional, en EE. UU, Oregón legalizó el suicidio médicamente asistido en 1997, desde entonces lo han hecho además los estados de Washington, Vermont, Montana y California. El suicidio asistido es también lícito en Suiza. La eutanasia, se permite en Holanda y Bélgica desde 2002, en Luxemburgo, Quebec y, desde 2016, en todo Canadá. En estos países también es legal el suicidio asistido.

Actualmente hay diez Comunidades Autónomas con leyes sobre el final de la vida: Andalucía (la primera en hacerlo, en 2010), Aragón, Canarias, Navarra, Baleares, Galicia, País Vasco y Madrid, la última la Comunidad Valenciana de junio del 2018.

Las leyes de final de vida, tienen una estructura y temática similar: información y comunicación, limitación del esfuerzo terapéutico y obstinación terapéutica, rechazo de los pacientes a las intervenciones médicas, cuidados paliativos (incluida la sedación paliativa), voluntades anticipadas, el papel de los Comités de Ética para la Asistencia Sanitaria, los derechos de las personas incapaces para decidir o las obligaciones de los profesionales. (Arimany-Mansoa et al, 2017: 219).

Casi todas, con distintos matices, incluyen el concepto dignidad, sin embargo, ninguna permite la eutanasia ni el suicidio asistido. No se trata de una cuestión de dignidad, sino de dar mayor o menor prioridad a la libertad del ciudadano para decidir.

La doctrina, la jurisprudencia y la legislación entienden que la despenalización del suicidio asistido y la legalización de la eutanasia activa tienen tres requisitos indispensables: la petición reiterada, libre y voluntaria del paciente, la presencia de una enfermedad terminal o de un mal incurable, en extremo doloroso, que signifique un sufrimiento moral de tal magnitud que el paciente lo considere lesivo para su dignidad incorporándose en los últimos años la petición de eutanasia por “cansancio vital”.

5. Optimizando recursos sanitarios ganamos todos.

La vida no es un derecho otorgado sino un hecho biológico identificado con la existencia física humana, a la que se llega al margen de la voluntad del individuo, es decir de su autonomía. El hombre no viene al mundo por voluntad propia.

Los avances biotecnológicos ocurridos en las últimas décadas han permitido aumentar la esperanza de vida y mejorar la calidad de vida de enfermos crónicos a

niveles muy aceptables que permiten a las personas ver el futuro con optimismo. En contrapartida, la tecnología permite hoy prolongar la vida artificialmente, aun en circunstancias de enorme sufrimiento y sin expectativas médicas de mejoría o curación.

Cada año mueren en España 380.000 personas, de las que 225.000 necesitan cuidados paliativos básicos y 125.000 precisan cuidados paliativos especializados. Según los resultados de estratificación en la Comunidad Valenciana, estas personas suponen el alrededor del 2% de la población cubierta (unas 90.000 en 2014). Un médico de familia de un Centro de Atención Primaria vería un promedio de 1.450 adultos en (2014) tendrá aproximadamente unos 32 de estos pacientes en su población asignada.

La respuesta a este tipo de enfermos crónicos requiere una reorientación del tradicional modelo de atención sanitaria; de la atención puntual de la enfermedad con intención curativa, caracterizado por los contactos episódicos y centrados en procesos agudos o descompensaciones hacia una atención sanitaria centrada en las necesidades terapéuticas del enfermo, tanto en su dimensión íntima, privada y familiar como en su dimensión pública de ciudadano contribuyente del sistema de seguridad social.

La Medicina Paliativa intenta armonizar los retos que nos plantean los límites biológicos del ser humano, la autonomía del enfermo, la legislación, la ética colectiva y la disponibilidad de recursos sanitarios ante el final de la vida y puede optimizar la medicina basada en la tecnología, asumiendo la responsabilidad ético-clínica de estos pacientes en todos los momentos de su enfermedad, de tal manera que el enfermo nunca está solo en la toma de decisiones, ni en los recursos disponibles para vivir su final de vida.

Nuestra legislación reconoce la autonomía del paciente recogida en la ley 41/2002 y también a la ayuda a la dependencia (Ley 39/2006). El presupuesto público para sanidad y ayuda a la dependencia está sometido a una presión que va en aumento, debido a los recortes de financiación y a la tendencia global de implantación de mercados de atención socio-sanitaria público-privada. Así pues, es necesario revisar los procesos asistenciales para racionalizar la atención sanitaria y optimizar el proceso con el mínimo residuo (pruebas diagnósticas innecesarias, medicamentos no utilizados, control de la indicación).

Por ello se recomienda el modelo optimalista transversal heterárquico, ejerciendo la Medicina Paliativa desde la Atención Primaria, evitando así la dependencia del hospital y optimizando los recursos técnicos, farmacológicos y

hosteleros que requiera el paciente, empoderándolo para la toma de decisiones progresivas mediante el uso de Planificación Anticipada de Cuidados.

6. Conclusiones

1. El debate sobre la eutanasia debería fundamentarse en una experiencia dilatada sobre una atención integral y adecuada al proceso final de la vida que podría afectar la opinión social respecto a la necesidad de una eventual modificación legislativa.
2. Los Estados moralmente desarrollados deberían disponer de recursos jurídicos y éticos para aliviar el sufrimiento humano, diferentes del de acabar con la vida del ser humano que está sufriendo.
3. Resulta urgente establecer como prioridad y protocolizar la asistencia al final de la vida, garantizando la universalización de los cuidados paliativos a todos los segmentos de la población.
4. Conceptos como la limitación del esfuerzo terapéutico, la futilidad terapéutica o la proporcionalidad de los cuidados deben abordarse de forma conjunta y empática entre los profesionales sanitarios, los pacientes y los familiares, respetando la autonomía del enfermo.
5. La propuesta de despenalización del suicidio asistido del artículo 143, y la legalización de la eutanasia debería tener en cuenta los riesgos asociados, como los derivados de una posible afectación de la competencia de decisión ante situaciones al final de la vida, debiendo consensuar y trabajar previamente de forma adecuada los protocolos al respecto. No caben generalizaciones y no se considera viable el debate sin una reflexión ética y médico-legal previa, en que participen los profesionales y los pacientes directamente implicados.
6. La moderna Medicina Paliativa puede atender las necesidades del paciente moribundo y sus allegados con eficacia, efectividad y eficiencia. Con cobertura del 100% en cuidados paliativos no sería necesario introducir nuevas figuras legales (suicidio asistido y/o eutanasia voluntaria)
7. En democracia, debería existir espacio para todas las opciones y opiniones.

BIBLIOGRAFIA

- Arimany-Mansoa, J.; Torralba, F.; Gómez-Sancho, M.; Gómez-Durán E. L. (2017). Aspectos éticos, médico-legales y jurídicos del proceso del final de la vida. *Clin (Barc)*.149 (5), 217–222.
- Binding K.; Hoche A. (1922).*Die Freigabe der Vernichtunglebensunwerten Lebens* (2 ed.). Leipzig: Verlag von F. C. W. Schmidt.
- Castilla de Cortázar, Blanca (2015). En torno a la fundamentación de la dignidad personal. *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, 18 (1), 61-80.
- Generalitat Valenciana (2013). *Estrategia para la atención a pacientes crónicos en la CV. Valencia, Anexo III: Atención a pacientes crónicos de alta complejidad y con necesidades paliativas: gestión de casos*. Versión digital.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuche einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt A.M.: Insel Verlag.
- Malespina, ML. (2017). Cuestiones jurídicas al final de la vida. *Persona y bioética*. 21 (2), 243-258.
- Serrano-Ruiz Calderón J M. (2013). Sobre la injusticia de la eutanasia. El uso de la compasión como máscara moral. Referencia a nuevos documentos bioéticos europeos. *Persona y bioética*, 17 (2), 168-186.

PLANIFICACIÓN ANTICIPADA DE LA ASISTENCIA SANITARIA.

UN PROCESO VÁLIDO PARA AYUDAR A MORIR EN PAZ

Laura García Garcés⁶¹

Universidad Cardenal Herrera-CEU

Resumen: Actualmente, la mitad de la población muere en los hospitales, lejos del hogar, en ocasiones, también lejos de familiares y amigos; rodeado de personas con culturas, religiones y valores diferentes. Por otro lado, vivimos en una sociedad que niega y oculta la muerte; no se detiene a reflexionar sobre ella; y cuando llega ese momento, se convierte en un proceso doloroso e insoportable, atenazado por el miedo; lleno de interrogantes sin respuestas. Esta situación conlleva que, frecuentemente en el final de la vida, se generen conflictos éticos cuyas soluciones son difíciles de determinar y provocan dolor en aquellos que intervienen en la toma de decisiones. Garantizar el derecho de autonomía cuando aparece la incapacidad y la muerte es uno de los desafíos de las sociedades modernas. Partiendo del Documento de Voluntades Anticipadas y queriendo avanzar un paso más, surge en los Estados Unidos el proceso de Planificación Anticipada de la Asistencia Sanitaria como medio para preservar el derecho de autodeterminación de toda persona en cualquier circunstancia. El éxito de este proceso se encuentra en que proporciona al paciente, la familia y allegados un tiempo único para aceptar la finitud de la vida y afrontar la muerte en paz.

Palabras clave: toma de decisiones, Planificación Anticipada Asistencia Sanitaria, voluntades anticipadas, final vida.

Advance Care Planning. A valid process to help people to die in peace

Abstract: Currently, half of the population dies in hospitals, away from home, also away from family and friends; they are surrounded by people with different cultures, religions and values. On the other hand, we live in a society that denies and hides death; he does not stop to reflect on it; and when that moment arrives, it becomes a painful and unbearable process, gripped by fear; full of questions without answers. This situation leads to the generation of ethical conflicts, often at the end of life, whose solutions are difficult to determine and cause pain in those who intervene in decision-making. Guaranteeing the right to autonomy when incapacity appears and death is one of the challenges of modern societies. Starting from the Document of Advance Directives and wanting to go one step further, the process of Advance Planning of Health Care as a means to preserve the right of self-determination of every person in any circumstance

⁶¹Universidad Cardenal Herrera-CEU, CEU Universities. Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Enfermería. C/ Ramón y Cajal s/n 46115 Alfara del Patriarca-Valencia. Profesora contratada doctora.

arises in the United States. The success of this process is that it provides the patient, family and friends with a unique time to accept the finitude of life and face death in peace.

Keywords: decision making, Advanced Care Planing, advance directives, palliative care.

Introducción

Todo ser humano tiene una certeza inevitable respecto a la vida, y es su finitud. Las sociedades modernas contemplan la vida como la plenitud física y mental sin aceptar que la enfermedad, el sufrimiento y la muerte forman parte de ella. Se tiene la mala costumbre de vivir sin pensar en la muerte; bien por temor, por desconocimiento, o debido a la falta de control que tenemos sobre ella... todo ello nos produce angustia, desasosiego y ansiedad, nos hace sentir vulnerables y por eso decidimos convertirla en un tema tabú. Pero por mucho que tratemos de evitarla, negarla u ocultarla, lo cierto es que la muerte es un acontecimiento esencial e inevitable de la vida de cualquier persona, forma parte de nuestra biografía y por ello todos queremos vivirla lo mejor posible. La muerte no es sólo la etapa final de nuestra vida, sino una etapa transcendental, que, dotada de sentido, vivida en paz y en consonancia al conjunto de nuestra trayectoria personal, se convierte en la escena final que magnifica el conjunto de la obra.

La muerte y el morir fue en el pasado un evento natural, aceptado desde el punto de vista social, familiar y religioso, que generalmente ocurría en el seno de la familia, con el enfermo rodeado de los cuidados y el afecto de sus seres queridos. Hoy en día es un evento tecnificado que cada vez con más frecuencia ocurre en los hospitales, en los cuales el paciente es sometido a los más diversos procedimientos diagnósticos y terapéuticos. La muerte se ha institucionalizado, los enfermos se encuentran aislados, en un ambiente frío, rodeados de personas extrañas y sofisticados aparatos, que en lugar de seguridad les producen miedo, incertidumbre y angustia (Campillo, 1994). En las últimas décadas, los avances biotecnológicos han supuesto una mejoría substancial en lo que se refiere a la atención biológica del ser humano; sin embargo, se han desatendido las dimensiones psicológicas, sociales y espirituales que, junto a la biológica, conforman al individuo. Esta situación ha llevado a la medicina a marcar como objetivo fundamental la supervivencia: lo importante es estar a salvo, ganar tiempo y para conseguirlo ingresamos una y otra vez en centros hospitalarios, nos sometemos a múltiples pruebas y probamos todo tipo de tratamientos. La presión se ejerce siempre en la misma dirección, a favor de hacer más, porque el único error que los profesionales

temen cometer es el de hacer demasiado poco. En ocasiones dejamos de vivir nuestra vida para intentar ganar unos minutos, sacrificando otras prioridades que a la larga parecen ser las que verdaderamente importan, las que dan sentido a nuestra existencia: sentirse persona y no paciente, estar en la propia casa, disfrutar de la familia, charlar con amigos, comer lo que te gusta, leer una novela...en definitiva: saborear la vida que nos queda, seguir dirigiéndola hasta el final (Gawande, 2015).

Sea cual sea la manera en la que cada individuo afronta la muerte, hay algo que todos deseamos: una buena muerte, morir en paz. Vivir con dignidad la muerte es un derecho fundamental del ser humano. La muerte pensada como la etapa final de nuestra existencia, en la que no podemos elegir cuándo morir, pero sí podemos usar nuestra libertad para elegir cómo queremos afrontar este proceso y qué actitud adoptar frente a ella (Cortez, 2006). Éste es precisamente el objetivo de la Planificación Anticipada de la Asistencia Sanitaria (PAAS), ayudar a las personas a prepararse para la muerte y el morir, ayudarles a lograr una sensación de control facilitando, animando y permitiendo que las personas expresen, definan y concreten con antelación suficiente y cuando todavía son capaces de hacerlo, sus preferencias y decisiones respecto a la atención que desean recibir en el final de la vida (Escuela Andaluza de Salud Pública, 2013).

La PAAS es, por tanto, beneficiosa y útil desde el mismo momento en el que se comienza y no sólo en el caso en el que lleguemos a ser incapaces. Lo es porque ayuda a enfrentarse a los miedos, a las limitaciones y a la propia vulnerabilidad, no únicamente a la persona que la realiza, sino también a sus familiares, amigos y a los profesionales de la salud que participan en ella. La PAAS facilita la socialización de la dependencia, la finitud y la muerte del ser humano.

1. Justificación

Han pasado casi 20 años desde que en nuestro país entró en vigor la primera norma que regulaba el Documento de Voluntades Anticipadas (DVA), el Convenio de Oviedo; en ella se reconocía el derecho a manifestar de forma anticipada las indicaciones y preferencias sobre los tratamientos médicos y otros cuidados que se desea se tengan en cuenta en el futuro en el caso de estar incapacitado para expresarlos; además del derecho de nombrar un representante en materia de salud, que actúe como interlocutor válido con el equipo asistencial. Tras ella, más de 70 normas, órdenes, leyes y decretos han sido promulgados en todo el territorio nacional en torno a esta figura.

Sin embargo, esta amplísima regulación no ha estado acompañada de la respuesta social que se hubiera deseado.

Los datos que nos aporta el Registro Nacional de Instrucciones Previas del Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad correspondientes a octubre de 2018, muestran que las voluntades anticipadas registradas a nivel nacional ascienden a 247.776, cifra que representa un 0,66 % de la población española.

Atendiendo a todo lo anterior, parece que la realidad jurídica se haya adelantado a la realidad social. Es posible que los ciudadanos necesiten una manera diferente a la legislativa para enfrentarse a las limitaciones que podrán sufrir en el futuro, consecuencia del deterioro físico o cognitivo que la enfermedad, la vejez y el final de la vida traen consigo.

La situación en España es parecida a la que se vivió en Estados Unidos, donde el documento fue objeto de un amplio desarrollo legislativo sin obtener la respuesta social esperada, ya que en la década de los noventa sólo el 15% de la población estadounidense tenía otorgada una voluntad anticipada (Barrio, Simón y Pascau, 2004). Esta realidad comenzó a cambiar cuando se dieron cuenta de que no bastaba con una correcta regulación del documento, con campañas publicitarias o con intervenciones profesionales cuyo fin fuera mejorar la tasa de registros. Para garantizar que la atención sanitaria al final de la vida fuera coherente con los principios de cada persona y se dirigiera respetando las preferencias dadas por el paciente, era necesario que las voluntades anticipadas dejaran de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta válida dentro de un proceso más complejo.

Para conseguir este propósito, se propuso un nuevo enfoque denominado *Advanced Care Planning* –en España, Planificación Anticipada de la Asistencia Sanitaria (PAAS)–, basado en amplios procesos comunicativos entre los profesionales de la salud, el paciente, la familia y allegados, que facilitasen una reflexión profunda sobre la propia vida, la forma de entenderla y los valores que la sustentan; ayudando a mejorar la calidad moral de las decisiones al final de la vida.

2. La Planificación Anticipada de la Asistencia Sanitaria

La PAAS no es un acto, sino un proceso continuo, dinámico y voluntario de deliberación y comunicación entre una persona capaz, su familia, representante, amigos o allegados importantes y los profesionales de la salud implicados en su atención, acerca

de los valores, deseos y preferencias que quiere que se tengan en cuenta respecto a la atención sanitaria que recibirá como paciente, fundamentalmente en los momentos finales de su vida (Martin, Emanuel y Singer, 2000; Thomas, 2011).

La PAAS será siempre un proceso individualizado y adaptado a las circunstancias de cada persona, pero en términos generales podemos encontrar en él dos componentes formales: el DVA y el nombramiento de un representante (Carr y Khodyakov, 2007).

Tradicionalmente se consideraba que la PAAS servía para ayudar a los pacientes conscientes y capaces a tomar decisiones sobre determinados tratamientos y sobre su salud, con el fin de poder disponer conforme a su voluntad en los momentos de incapacidad. El proceso se centraba en completar un DVA dentro del contexto de la relación médico-paciente (Doukas y McCullough, 1991; Emanuel, Von Gunten y Ferris, 2000; Gillick, 2004; Pearlman, Starks, Cain y Cole, 2005). Sin embargo, esta perspectiva ha ido cambiando con el paso del tiempo; aunque las voluntades anticipadas han mostrado ser beneficiosas en algunos casos (Silveira, Kim y Langa, 2010; Teno, Gruneir, Schwartz, Nanda y Wetle, 2007), no garantizan que la atención recibida al final de la vida sea conforme a los deseos del paciente (Perkins, 2007). Por tanto, es un error fundamentar la PAAS en el objetivo tradicional de otorgar un DVA.

En la actualidad es un proceso social que fundamentalmente sirve para prepararse para la muerte y el morir; está influenciado por las relaciones personales y se produce en el contexto familiar. Para el paciente, esta preparación para el morir significa ayudarle a lograr un mayor control sobre su vida, aliviar la carga de sus seres queridos y fortalecer las relaciones personales, favoreciendo cerrar estos vínculos de forma satisfactoria (Martin *et al.*, 2000; Singer, Martin, Lavelly, Thiel y Kelner, 1998). A continuación, se van a analizar estos tres puntos:

- Sensación de control. La autonomía es fundamental para llevar a cabo la PAAS, entendida no como la voluntad de querer controlar cada decisión sino más bien logrando que el paciente le dé su enfoque personal al proceso de enfermar o de morir (Martin *et al.*, 2000).
- Aliviar la carga. La PAAS facilita las discusiones sobre el final de la vida entre el paciente y su familia, y lo hace en un ambiente no estresante, ayudando tanto al paciente como a la familia a prepararse para el final. Reduce la ansiedad y la carga emocional, especialmente en los momentos en los que el representante o la familia han de tomar decisiones de sustitución difíciles. Son muchos los estudios

que demuestran que en aquellas familias cuyo ser querido había realizado una PAAS, se reducen significativamente los síntomas de estrés postraumático, ansiedad y depresión; tienen más probabilidades de estar satisfechos con la calidad de la asistencia y de la muerte; y sufren menor tensión en todo el proceso (Detering, Hancock, Reade y Silvester, 2010; Lautrette *et al.*, 2007; Tilden, Tolle, Nelson y Fields, 2001; Wright *et al.*, 2008).

- Fortalecer las relaciones. La medicina hoy en día subestima la importancia de las relaciones sociales y familiares. Las personas vivimos en una red de relaciones sociales y si algo nos da miedo es morir solos. La PAAS facilita que las personas resuelvan las diferencias con los seres queridos, den o busquen el perdón, reflexionen sobre la vida y la muerte. Compartir esos pensamientos fortalece las relaciones sociales (Martin *et al.*, 2000).

El objetivo fundamental de la PAAS es por tanto ayudar a las personas a prepararse para la muerte y el morir; no sólo al paciente, sino a su familia, representante y allegados, para que cuando llegue ese momento, trascendental en la vida de cada persona, pueda ser vivido con la mayor dignidad.

3. Conclusión

En la actualidad, la mitad de la población muere lejos del hogar; rodeado de personas con culturas, religiones y valores diferentes. Por otro lado, vivimos en una sociedad que niega y oculta la muerte; no se detiene a reflexionar sobre ella, y cuando llega ese momento, se convierte en un proceso doloroso e insoportable, lleno de interrogantes sin respuestas. Esta situación lleva a que frecuentemente se generen conflictos éticos cuyas soluciones son difíciles de determinar y provocan dolor en aquellos que intervienen en la toma de decisiones. Garantizar el derecho de autonomía cuando aparece la incapacidad y la muerte es uno de los desafíos de las sociedades modernas. Partiendo del DVA y queriendo avanzar un paso más, surge en los Estados Unidos el proceso de PAAS como medio para preservar el derecho de autodeterminación de toda persona.

La PAAS es un proceso continuo, dinámico y voluntario de deliberación y comunicación entre una persona capaz, su familia, representante, amigos o allegados y los profesionales de la salud implicados en su atención, acerca de los valores, deseos y preferencias que quiere que se tengan en cuenta respecto a la atención sanitaria que

recibirá fundamentalmente en los momentos finales de su vida. Por un lado, es un proceso de deliberación porque facilita la reflexión profunda sobre los valores y principios que sustentan la vida y que guiarán la elección de las preferencias que determinarán la atención sanitaria al final de la misma. Por otra parte, es un proceso de comunicación, porque está basado en conversaciones en las que se facilita la expresión de las dudas y los miedos que aparecen ante la enfermedad, la incapacidad y la muerte.

El éxito de este proceso se encuentra en que la PAAS proporciona al paciente, la familia y allegados un tiempo único para aceptar la finitud de la vida y afrontar la muerte, consiguiendo una adecuada integración de todos los implicados en la muerte de cada persona. Todo ello se consigue a través de conversaciones en las que se clarifican los valores y preferencias de cada individuo y se aprende a tomar decisiones de sustitución coherentes con los deseos del mismo. De esta manera, el paciente obtiene un mayor control sobre su enfermedad, sobre su vida; logra una atención sanitaria en consonancia con su forma de vivir; alcanza, junto a su familia, un alto grado de satisfacción sobre la atención recibida, consiguiendo así prepararse para la muerte y el morir, objetivo fundamental de la PAAS.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrio, I., Simón, P., y Pascau, M. (2004). El papel de la enfermera en la planificación anticipada de las decisiones: más allá de las instrucciones previas o voluntades anticipadas. *Enfermería Clínica*, 14(4), 223-229.
- Campillo, S. (1994). La angustia vital. *Gaceta Médica de México*, 130(162).
- Carr, D., y Khodyakov, D. (2007). End-of-life health care planning among young-old adults: an assessment of psychosocial influences. *Journal of Gerontology. Serie B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(2), 135-141.
- Cortez, J. (2006). Aspectos Bioéticos del final de la vida. El derecho a morir con dignidad. *Revista Cuadenos*, 51(2), 97-99.
- Emanuel, L., Von Gunten, C., y Ferris, F. (2000). Advance care planning. *Archives of Family Medicine*, 9(10), 1181-1187.
- Escuela Andaluza de Salud Pública. (2013). Planificación Anticipada de las Decisiones. Guía de apoyo para profesionales. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/p>

_3_p_20_guia_planificacion_anticipada_decisiones/planificacion_anticipada_de
cisiones/planificacion_anticipada_de_decisiones_SSPA.pdf

- Doukas, D., y McCullough, L. (1991). The values history: the evaluation of patients' values and advanced directives. *The Journal Family Practice*, 32(2), 145-153.
- Gawande, A. (2015). *Ser mortal. La medicina y lo que importa al final*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gillick, M. (2004). Advanced Care Planning. *New England Journal of Medicine*, 350(1), 7-8.
- Martin, D. K., Emanuel, L. L., y Singer, P. A. (2000). Planning for the end of life. *Lancet*, 356(9242), 1672-1676.
- Pearlman, R., Starks, H., Cain, K., y Cole, W.G. (2005). Improvements in advance care planning in the Veterans Affairs System: results of a multifaceted intervention. *Archives of Internal Medicine*, 165(6), 667-674.
- Thomas, K. (2011). Overview and Introducing to Advance Care Planning. En K. Thomas, y B. Lobo (Eds.), *Advance Care Planning in End of Life Care* (p. 3-15). Oxford: Oxford University Press.

¿PUEDE INFLUIR LA NEUROEDUCACIÓN MORAL EN LA TOMA DE DECISIONES AL FINAL DE LA VIDA?

Juan Martínez Hernández

Marcos Martínez Vivancos

Flora Vera Escolar

María del Carmen Ballester Zapata

María del Carmen Vázquez Guerrero

Salvadora Sáez Miravete⁶²

Resumen: Una relación clínica basada en una educación moral enriquecedora de los conocimientos y capacidades reflexivas de las personas facilitaría el compartir decisiones difíciles al final de la vida. Nos planteamos describir la ayuda de una actitud basada en educación y reflexión moral en la toma de decisiones en la fase final de la vida. Par ello se lleva a cabo un análisis descriptivo, retrospectivo y narrativo del caso de una paciente ingresada en una Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), estudiando su historia clínica, con total respeto a la confidencialidad. Se trata de una mujer de 83 años con dolor y edemas en miembros inferiores. Antecedentes: hipertensión arterial, insuficiencia mitral, poliartrosis, obesidad. Independiente, cognitivamente bien. Edema en piernas con calor-rubor-dolor-exudación; disnea, distermia, hipotensión arterial. Con el diagnóstico de sepsis secundaria a celulitis en miembros inferiores, ingresa en UCI. Evolución inicial favorable; al mes, empeoramiento de celulitis y fracaso multiorgánico. Se desestiman tratamientos invasivos; paciente y la familia exponen sus opiniones y actitudes, comparten continuar cuidado-tratamiento conservador, medidas de confort y limitación del esfuerzo terapéutico. Acompañada por la familia, fallece días después. El conocimiento y reflexión en valores facilitó la toma de decisiones. Conclusiones. Valoración multidisciplinar-integral de la paciente: base de la toma de decisiones. Conocer los valores de la persona y familiares permite compartir actitudes. El enriquecimiento de la educación moral puede facilitar la toma de decisiones ante dilemas éticos.

Palabras clave: Neuroeducación, Decisiones, Final Vida.

Can Moral Neuroeducation Influence in Decision-Making at the End of Life?

Abstract: A clinical relationship based on a moral education that enriches the knowledge and reflective

⁶² Medicina Intensiva Hospital General Universitario Santa Lucía de Cartagena / Comité de Ética Asistencial Área de Salud 2 Servicio Murciano de Salud/Universidad Católica de Murcia Grupo de Investigación “Bioética en el Siglo XXI” / Universidad de Murcia.

abilities of people would facilitate the sharing of difficult decisions at the end of life. We set out to describe the help of an attitude based on education and moral reflection in decision making in the final phase of life. This is followed by a descriptive, retrospective and narrative analysis of the case of a patient admitted to an Intensive Care Unit (ICU), studying her clinical history, with total respect for confidentiality. It is an 83-year-old woman with pain and edema in the lower limbs. Background information: hypertension, mitral insufficiency, polyarthrosis, obesity. Independent, cognition in good condition. Edema in legs with heat-blush-pain-exudation; dyspnea, dystemia, hypotension. She is admitted to the ICU with the diagnosis of sepsis secondary to cellulitis in the lower limbs. Favorable initial evolution; the following month, worsening of cellulitis and multiorgan failure. Invasive treatments are dismissed; the patient and the family express their opinions and attitudes, they agree with the continuation of the care-conservative treatment, the comfort measures and the limitation of the therapeutic effort. Accompanied by the family, she dies days later. Knowledge and reflection on values enabled the decision-making process.

Keywords: Neuroeducation, decisions, end-of-life.

Introducción

En la atención al paciente crítico, la relación clínica es fundamental para abordar de forma integral dicha asistencia y para ello, basándonos en la autonomía del paciente y de sus familiares o vinculados, la toma de decisiones conducirá a la actitud más beneficiosa, justa y menos maleficente. Definimos el paciente crítico como aquella persona con un grado tan grave de afectación de su salud que pone en peligro su vida, pero que puede ser curable con las medidas diagnósticas y terapéuticas adecuadas, es decir, potencialmente curable (Abizanda, 1991: 1). En el seno de esa relación clínica, entendida como la interacción e interconexión que se establece entre los profesionales de la salud y los pacientes, todos aquellos factores que intervienen lo pueden hacer en aras a una mejora de la misma o, por el contrario, un empeoramiento o distorsión, para finalmente poder considerar la relación clínica como resultado de esa interacción entre una persona con un problema de salud, vulnerable, y un profesional que va a intentar ayudarle a alcanzar la solución a dicho problema. Cuando las situaciones no son fáciles a la hora de tomar decisiones, nos aporta una gran ayuda la consideración de los valores del paciente y su familia en esa referida situación difícil, como puede ser el final de la vida, el planteamiento de evitar el dolor, el sufrimiento, el disconfort, y en definitiva el sentir y la experiencia del daño, pueden ser mejor abordados, primero con el

conocimiento de esos valores y segundo con el refuerzo de los mismos. (Chamorro, 1994:1). Cuando no hay posibilidad de contar con la participación u opinión del paciente, las decisiones han de compartirse con sus representantes y a veces contrastan esas cuestiones éticas con cuestiones de un elevado nivel tecnológico, propio de las Unidades de Cuidados Intensivos, precisando entonces una mayor y especial relación con las personas representantes/familia del paciente (De la Torre, 1997: 11). La relación sanitario-paciente se amplía por tanto a los familiares del paciente y supone transmitir y compartir la evolución de la enfermedad y la toma de decisiones (Canabal, 2011), más aún cuando el paciente delega directamente en su familiar, no sólo para recibir la información, sino para la toma de decisiones e incluso la firma del documento de consentimiento informado, en su caso (Sánchez, 2012; Simón, 2004).

En pacientes críticos, la información llevada a cabo por todos los profesionales que participan en la asistencia al paciente tiene, entre otras, la circunstancia especial de la posible ausencia de un nivel de conciencia adecuado de la paciente para la toma de decisiones, que contrasta con la rapidez que a veces se requiere en esa toma de decisiones (Gracia, 2014: 58-70). En esas circunstancias de no poder contar con la opinión del paciente existe la opción de las voluntades anticipadas o instrucciones previas, definidas como:

La posibilidad de que una persona mayor de edad, capaz y libre, manifiesta anticipadamente su voluntad, con objeto de que esta se cumpla en el momento en que llegue a situaciones en cuyas circunstancias no sea capaz de expresarlos personalmente, sobre los cuidados y el tratamiento de su salud... (Ley 41/2002, 14 noviembre: 40129; Ley 3/2009, 11 mayo: 22661-22662).

En ese sentido, una educación moral enriquecedora de los conocimientos y capacidades reflexivas de las personas facilitaría el compartir situaciones y decisiones tan difíciles como las que a veces se presentan en esas circunstancias del final de la vida.

1. Objetivos

En la presente contribución se analiza y describe cómo la toma de decisiones en la fase final de la vida puede ser influida por una actitud basada en una educación y reflexión moral, a propósito de un caso clínico asentado sobre la relación clínica

establecida por los profesionales sanitarios, la paciente y sus familiares.

2. Material y método

Se realiza un análisis descriptivo, retrospectivo y narrativo del caso de una paciente ingresada en una Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) de adultos. Para ello se utiliza la Historia clínica de la paciente, guardando especial consideración en cuanto a los datos de confidencialidad y anonimato.

3. Resultados.

Se trata de una paciente mujer de 83 años que consulta por dolor y edemas en miembros inferiores y mal estado general. Entre sus antecedentes personales: hipertensión arterial, dislipemia, obesidad, cirugía antigua de cataratas, histerectomía y anexectomía, insuficiencia mitral leve-moderada, poliartrosis, insuficiencia renal leve, insuficiencia venosa periférica. La situación basal de la paciente es de independencia para las actividades básicas de la vida diaria, vive en domicilio en medio urbano, sola, con visitas prácticamente a diario de sus hijos, que según refieren, la paciente no presenta deterioro cognitivo y su día a día está más limitado en la movilización por sus problemas de poliartrosis y obesidad. Sigue tratamiento crónico con antihipertensivos, hipolipemiantes, analgésicos y antiinflamatorios.

Enfermedad actual. La paciente consulta por empeoramiento de la insuficiencia venosa crónica, con aumento del volumen de ambas piernas, exudación, lesiones ampollosas con tendencia a la ruptura, de unos 10-15 días de evolución; calor, rubor y dolor en miembros inferiores. Refiere sensación de astenia, fatiga y distermia y, a pesar de ser una paciente hipertensa, ha presentado hipotensión arterial. En Urgencias, tras la anamnesis y exploración física, se realizan exploraciones complementarias, entre cuyos resultados destacan datos de proceso inflamatorio/infeccioso en curso: acidosis metabólica, hiperlactacidemia, disfunción renal y elevación de reactantes de fase aguda (leucocitosis 32.000, proteína C reactiva 49 y procalcitonina 8.9). Se inicia tratamiento (sueroterapia y antibiótico) y se cursa ingreso en planta de hospitalización a Medicina Interna-Infecciosa con el diagnóstico de celulitis de miembros inferiores. Evoluciona con persistencia del estado hipotensivo, oliguria, somnolencia y empeoramiento del estado general. Se consulta con UCI e ingresa con el diagnóstico de sepsis.

Evolución inicial. Desde el punto de vista clínico evoluciona favorablemente y dicha evolución se acompaña también de una mejoría analítica en los parámetros de sepsis e insuficiencia renal; manteniendo antibioterapia en asociación de amplio espectro hasta resultados microbiológicos. Participa en la valoración y tratamiento de la paciente, Cirugía General, Cirugía Plástica y Hematología (por los datos iniciales de leucocitosis y coagulopatía). Dicha evolución permite descenso de fármacos vasoactivos (noradrenalina) y finalmente los resultados de Microbiología son negativos (no aislamiento de ningún germen).

Evolución tras 20 días. Retroceso de la tendencia de mejoría, deterioro general progresivo y nueva dependencia de soporte vaso activo. Tendencia a la acidosis metabólica y oliguria, y delirio progresivo. Valorada conjuntamente con Cirugía se prevé un incierto pronóstico de viabilidad cutánea de los miembros inferiores, con la posibilidad incluso de amputación, no considerando a la paciente candidata a tratamientos intensivos adicionales. Se trata con la familia, que comparte el planteamiento de continuar tratamiento médico conservador, con preponderancia de las medidas de confort de la paciente. En esta situación se indica limitación del esfuerzo terapéutico y se solicita alta a planta de Medicina Interna, para continuación de cuidados.

4. Discusión

En el presente caso podemos diferenciar:

4.1. Cuestiones clínicas.

La paciente ingresa por un cuadro clínico agudo de carácter infeccioso que complica su pluripatología crónica y aumenta su estado de comorbilidad, a pesar de una situación basal adecuada y de autonomía. Se realiza el estudio clínico y complementario necesario, que conduce a la aplicación de un tratamiento basado en medidas generales y farmacológicas y la valoración multidisciplinar. El ingreso en la UCI supone el intento de recuperar a la paciente mediante la aplicación de la máxima calidad asistencial al paciente crítico (Cabré, 2005:7-9), a cargo de profesionales con una aptitud y actitud basadas en competencias para poder abordar estas situaciones en las que se puede asistir al momento final de la vida de una persona (De los reyes, 2004). Fruto de ello, asistimos

a una evolución inicialmente favorable no sólo desde el punto de vista clínico, sino también de relación adecuada con la paciente y con su familia. Sin embargo se experimenta un cambio negativo en la evolución que precisa un replanteamiento de medidas acabando en una falta de respuesta a las mismas y un mal pronóstico.

4.2. Cuestiones éticas.

La consulta se inicia por la familia y con un apoyo y presencia familiar continuo y mantenido, que en definitiva supone la base fundamental paralela del curso del proceso (Gómez, 2002: 133-135). La buena praxis sanitaria, con una valoración multidisciplinar (Bellver, 2013: 74) y seguimiento facilitan el consenso de actuaciones entre profesionales, con una optimización de medidas que permite establecer diariamente con la familia las actuaciones a llevar a cabo y finalmente el consenso. El Principio de autonomía queda representado contando con la opinión de la paciente en la primera fase de la enfermedad y de forma continua con el de sus familiares; no hay expresión final de la voluntad de la paciente (Binetti, 2011), como podía ser mediante el referido documento de voluntades anticipadas. Del mismo modo todas las actuaciones llevadas a cabo han aportado un beneficio a la paciente, no habiéndose realizado ningún procedimiento que pudiera considerarse contraindicado, es decir, no maleficencia y además, con la visión del respeto a la dignidad de la persona (Del Barco, 1998). Desde el Principio de justicia podemos considerar un trato racional (Carballo, 2004: 213-248) y sin discriminación de ningún tipo. Ante la eventual futilidad de algunas medidas planteables se comparte y delibera sobre la limitación de medidas terapéuticas considerando éste como problema ético principal, en el sentido de decidir no añadir y retirar, las referidas medidas compartiendo dicha decisión con la familia; siendo esta una muestra más del principio de autonomía representado mediante el consentimiento informado, sin necesidad de documento de consentimiento (Simón, 2004), como bien se recoge a nivel legal:

La decisión con consentimiento informado sobre determinados procedimientos será verbal generalmente y por escrito en intervención quirúrgica, procedimientos diagnósticos y terapéuticos invasores y, en general, en aplicación de procedimientos que suponen riesgos o inconvenientes de notoria y previsible repercusión negativa sobre la salud del paciente (Ley 41/2002, 14 Noviembre:

En el proceso deliberativo consideramos como valores en conflicto, el valor vida frente a la posibilidad del fallecimiento de la paciente (Pacheco, 2014), el apoyo familiar frente al abandono, el consenso médico frente al desacuerdo en la toma de decisiones, el beneficio de las actuaciones y la no maleficencia frente al perjuicio y las contraindicaciones, la opinión y la voluntad frente a la imposición, es decir, la autonomía frente al paternalismo, y finalmente el trato justo frente a la irracionalidad de las actuaciones.

Como cursos extremos se puede considerar, por un lado, la aplicación de todo tipo de medidas diagnósticas y terapéuticas y por otro lado la limitación y suspensión de todas las medidas (Barbero, 2004). Como cursos intermedios se plantean las medidas farmacológicas —tratamiento antibiótico y fármacos vasoactivos—, cirugía, transfusión de hemoderivados, nutrición enteral, analgesia/sedación, fluidoterapia, higiene, medidas de confort, acompañamiento familiar y alta a planta de hospitalización (Borrel, 2004), siendo estos últimos los adoptados como decisión final.

5. Conclusiones

1. La valoración multidisciplinar e integral de la paciente es la base para la toma de decisiones.
2. Conocer los valores de la persona y de sus familiares ayuda a poder compartir actitudes.
3. El enriquecimiento de la educación moral basada en valores, su reconocimiento y puesta en común con el paciente y familia puede facilitar la toma de decisiones ante dilemas éticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abizanda, R., (1991). Medicina Intensiva Práctica. Madrid: IDEPSA.
- Barbero, J.; Romeo, C.; Gijón, P. y Júdez, J. (2004). Limitación del esfuerzo terapéutico. En Gracia, D. y Júdez J. (Ed.) *Ética en la práctica clínica* (pp. 161-

- 182). Madrid: Editorial Triacastela.
- Beauchamp T.L. y Childress J.F. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson
- Bellver, V. (2013). La necesaria complicidad entre pacientes, enfermeras y médicos en la asistencia sanitaria terminal. En Roqué Sánchez, M.V. (Ed.) *El Sentido del Vivir en el Morir* (pp.67-78). Navarra: Editorial Aranzadi.
- Binetti, Paola. (2011). Más allá del consentimiento informado: la relación consensual. *Cuadernos de Bioética*, 76 (22), 509-516.
- Borrell, F.; Júdez, J.; Segovia, J.L.; Sobrino, A. y Álvarez, T. (2004). El deber de no abandonar al paciente. En Gracia, D. y Júdez J. (Ed.) *Ética en la práctica clínica* (pp. 183-212). Madrid: Editorial Triacastela.
- Cabré, Ll. (2005). *Indicadores de calidad*. Barcelona: Semicyuc y Fundación Avenir Donabedian.
- Canabal, A.; Casares, M.; Melguizo, M.; Monzón, J.L.; Ogando, B; Prados, F.; Seoane, J.A. y Trillo, P. (2011). Historia de valores; Instrucciones previas; Decisiones de representación. En Gracia, D. y Rodríguez, J.J. (Dir.), *Planificación anticipada de la asistencia sanitaria*. Madrid: Fundación Ciencias de la Salud y Fundación para la Formación Organización Médica Colegial.
- Carballo, F.; Júdez, J.; De Abajo, F. y Violán, C. (2004). Uso racional de recursos. En Gracia, D. y Júdez J. (Ed.) *Ética en la práctica clínica* (pp. 161-182). Madrid: Editorial Triacastela.
- Casado, M.(2004).*Las leyes de la bioética*. Barcelona: Gedisa
- Chamorro, C., Rubio, J.J. y Romera, M.A. (1994). Analgésicos generales en el paciente grave. En Castañeda, F.J. (Coord. K), *Sedación y analgesia en el paciente grave*. Barcelona: EDIKA MED.
- De la Torre, F. (1997). *Guía para la coordinación, evaluación y gestión de los servicios de Medicina Intensiva*. Madrid: Instituto Nacional de la Salud. Subdirección General de Coordinación Administrativa.
- De los Reyes, M.; Pérez, J.Mª; García, P.; Borrell, F. y Gracia, D. (2004). Relaciones entre profesionales sanitarios. En Gracia, D. y Júdez J. (Ed.) *Ética en la práctica clínica* (pp. 299-330). Madrid: Editorial Triacastela.
- Del Barco, J.L. (1998). *Bioética de la persona*. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Gómez Rubí, J. A. y Abizanda Campos, R. (1998). *Bioética y medicina intensiva: dilemas éticos en el paciente crítico*. Madrid: EdikaMed en SEMICYUC (Sociedad

- Española de Medicina Intensiva y Unidades Coronarias).
- Gracia D. (1998). *Los cambios en la relación médico-enfermo*. Santa Fe de Bogotá: El Búho.
- Navia, J. (2009). El consentimiento informado desde el punto de vista deontológico. En Moya, V. (Dir.), Lizarraga, E. (Coord.), *Deontología Médica en el siglo XXI* (pp. 125-194). Madrid: Editorial San Carlos.
- Pacheco, R. (2014). *Sin ética, no es medicina*. Murcia: Iuris Universal Ediciones.
- Sánchez, M.A. (2012). *Bioética en Ciencias de la Salud*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Simón, P. y Júdez, J. (2004). Consentimiento informado. En Gracia, D. y Júdez J. (Eds.) *Ética en la práctica clínica* (pp. 33-54). Madrid: Editorial Triacastela.
- Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. (2002). Madrid: BOE número 274.

III. NEUROÉTICA Y EDUCACIÓN MORAL

NEUROBIOLOGÍA Y FORMACIÓN DE MENTALIDADES ÉTICAS

Darcia Narvaez

University of Notre Dame

Resumen: La cultura dominante fomenta y normaliza a los individuos agresivos, egocéntricos y autoprotectores a través de infancias estresantes y tóxicas que promueven una sensación de escasez, soledad y miedo. Estas experiencias son contrarias a la herencia evolutiva de la humanidad, representada en cazadores-recolectores de grupo pequeño, donde se esperaba la cooperación y el comunalismo. Estas sociedades proporcionan el nido evolucionado, asegurando el desarrollo del cerebro normal de la especie y la personalidad. Los bebés son altamente inmaduros y maleables, y evolucionaron para esperar una infancia social de mamíferos como mínimo, un nido evolucionado que incluya una experiencia perinatal relajante, apoyo social y un clima positivo con múltiples cuidadores receptivos, lactancia materna extensa, afecto, juego social autodirigido e inmersión en el mundo viviente otro-que-humano. La plasticidad y la conformación epigenética de la biosocialidad del niño, las inteligencias socioemocionales y ecológicas ocurren durante la vida temprana cuando el niño no tiene autonomía para elegir a los padres o sus experiencias tempranas. De esta manera, el nido evolucionado se convierte en una cuestión de ética para los padres, las comunidades y las sociedades. Los bebés tienen derecho a recibir lo que necesitan a través del nido evolucionado y las ciencias neurobiológicas demuestran su importancia para la neuroeducación humana y el desarrollo moral virtuoso. El bienestar planetario y la supervivencia de la especie podrían depender de regresar al sistema de millones de años de antigüedad en el que se conforma a una naturaleza humana cooperativa que esté en sintonía con el bienestar del mundo natural.

Palabras clave: nido evolucionado, naturaleza humana, desarrollo moral, bienestar.

Neurobiology and the Formation of Ethical Mindsets

Abstract: The dominant culture fosters and normalizes aggressive, self-centered and self-protective individuals through stressful, toxic childhoods that promote a sense of scarcity, loneliness and fear. These experiences are contrary to humanity's evolutionary heritage, represented in small-band hunter-gatherers, where cooperation and communalism were expected. These societies provide the evolved nest, ensuring species-normal brain and personality development. Babies are highly immature and malleable, and evolved to expect a social mammalian childhood at the minimum, an evolved nest that includes soothing perinatal experience, social support and positive climate with multiple responsive caregivers, extensive breastfeeding, affection, self-directed social play, and immersion in the other-than-human living world. The plasticity and epigenetic shaping of the child's biosociality, socioemotional and ecological intelligences occurs during early life when the child has no autonomy to choose parents or early experience. In this way, the evolved nest becomes a matter of ethics for parents, communities and

societies. Babies have a right to receive what they need through the evolved nest and neurobiological sciences demonstrate its importance for human neuroeducation and virtuous moral development. Planetary wellbeing and species survival may depend on returning to the millions-year-old system of shaping a cooperative human nature that attunes to the wellbeing of the natural world.

Keywords: evolved nest, human nature, moral development, wellbeing.

Introducción

Las personas son a menudo pesimistas con respecto a la naturaleza humana. Asumiendo que esta es fundamentalmente egoísta y violenta, recomiendan leyes, coerción y castigo para controlarla y asegurar una convivencia pacífica (Hobbes, 1652/2010; Pinker, 2011)⁶³. Viviendo en los Estados Unidos hoy, esta visión casi parece correcta. Sin embargo, lo que voy a sugerir es que estos puntos de vistas son recientes y emergen de sistemas de estándares (*baselines*) alterados —estándares degradados para la crianza de los niños y las expectativas de capacidades adultas, así como unas bajas expectativas para el comportamiento humano en general, y el bienestar. Los actuales sistemas culturales dominantes⁶⁴ propagan la desconexión, menoscabando el desarrollo de los niños de múltiples formas, perjudicando al desarrollo biológico y social, poniendo en riesgo el desarrollo emocional y la inteligencia sensorial, embotando las capacidades necesarias para preocuparse del medioambiente. No es de extrañar que, cuando muchos de estos niños crecen, albergan un concepto negativo de sí mismo y del otro, enraizándose en la desconfianza, el miedo y el autoengrandecimiento, a expensas de la vida comunitaria. Son incapaces de conectar con el mundo natural como compañero y desde la preocupación comunal, como es, por lo demás, propio de especie humana (e.g., Descola, 2013; Narvaez, 2014). Estas incapacidades no son nuestro patrimonio humano.

Los ya mencionados estándares alterados configuran el desarrollo ético. Los infantes, que inicialmente carecen de autonomía, confían en los adultos de su comunidad para formarles hacia la virtud y el bienestar. El desarrollo ético se forma desde la concepción y se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. A causa de los efectos de la epigénesis y la plasticidad después del nacimiento, la experiencia temprana

⁶³ Texto traducido del original inglés por Marina García-Granero y Carlos Sanmartín Catalán.

⁶⁴ La cultura dominante del mundo está representada por el neoliberalismo, que pone el énfasis en la ganancia de dinero y las finanzas por encima de todos los demás valores a expensas de la riqueza social y ecológica (Korten, 2015). La devastación de la sociedad estadounidense causada por este enfoque se exporta a todo el mundo.

proporciona la “educación moral” correspondiente a la fisiología y la adecuación social. ¿Será hacia el vicio o hacia la virtud? ¿Qué tendencia llegará a ser más automática? En una cultura de estándares alterados, como la de los Estados Unidos (i.e., poco apoyo para los padres; cuidado del bebé fuera del sistema de desarrollo típico de la especie), es más probable que se fomente el vicio. Sin embargo, en nuestro contexto ancestral, la virtud fue promovida de modo ascendente. Examinemos cómo se desarrollan⁶⁵.

1. Desarrollo infantil

Consideremos tres hechos. En primer lugar, en un nacimiento a término completo, el volumen cerebral de un infante es de sólo el 25% del volumen total del de un adulto —si los infantes se mantuvieran en la matriz por más tiempo, su cabeza sería demasiado grande para atravesar el canal del parto, que se estrechó debido al tránsito de la humanidad a la bipedación (Trevathan, 2011). Como resultado, los bebés nacen 18 meses antes —se asemejan a los fetos de otras especies hasta pasado ese tiempo ya menudo actúan como ellos. En segundo lugar, los seres humanos son altamente plásticos comparados con nuestros primos, los chimpancés (Gomez-Robles, Hopkins, Schapiro & Sherwood, 2015), debido a que todos los sistemas neurobiológicos se forman significativamente tras el nacimiento, cuando ocurre una rápida sinaptogénesis, seguida por la poda, y los parámetros del sistema son establecidos. Los humanos son plásticos también debido al largo proceso de maduración hasta la edad adulta —¡Tres décadas! El modo en que los adultos abrazan, tratan y cuidan a sus infantes y niños juega un papel significativo en el arco emocional de sus sentimientos, los tipos de inteligencia que desarrollan, sus capacidades para la amistad y la intimidad, y su orientación hacia el mundo social y natural. En tercer lugar, los infantes no esperan cualquier tipo de cuidado tras nacer. Esperan, como mínimo, una infancia propia de mamíferos sociales. Los mamíferos sociales aparecieron hace aproximadamente 30 millones de años con la crianza intensiva (se denominan “mamíferos” por las glándulas mamarias de la lactancia materna) (Konner, 2005, 2010). Esta crianza intensiva proporciona lo que la joven descendencia necesita para un desarrollo neurobiológico óptimo (Narvaez, Panksepp et al., 2013).

⁶⁵ El contenido de este capítulo se explica con más detalle en Narvaez (2014).

¿Qué estructuras neurobiológicas son influidas por la experiencia temprana? Quizás todas ellas. Se sabe que los sistemas observados por los investigadores establecen trayectorias para obtener mejores o peores resultados basados en la experiencia social y fisiológica. Las experiencias con la madre antes y después del nacimiento dan forma al crecimiento a nivel bioquímico y celular. Los factores estresantes tempranos (como la separación repetida de la madre) interfieren con la «proliferación y diferenciación celular normal y con la formación dendrítica, lo que conduce a circuitos neuronales alterados que pueden dar lugar a comportamientos agresivos exagerados» (Palumbo, Mariotti, Iofrida and Pellegrini, 2018: 2). Aunque un bebé nace con un grupo de genes de cada progenitor, ningún gen en particular corresponde a un comportamiento psicológico específico (Abdolmaleky, Thiagalingam & Wilcox, 2005). En cambio, cómo esos genes se “expresen”, o sean operativos, depende de la experiencia, incluso del presunto gen “de la violencia” (MAOA) que se correlaciona con un comportamiento violento solo si la persona con el marcador genético sufrió abuso o maltrato en la infancia (Kim-Cohen et al., 2006). Además, muchas vías bioquímicas que están influenciadas en la vida temprana desempeñan un papel importante en el comportamiento social. Por ejemplo, un sistema transmisor serotoninérgico defectuoso está asociado con el comportamiento violento (Davidson et al., 2000). Y la expresión del receptor de oxitocina (OXTR), que normalmente es parte integral en la interacción social y el apego, se debilita en mamíferos malnutridos, que luego son susceptibles a mayor enfermedad mental y agresividad (Palumbo et al., 2018).

Estos ejemplos ilustran cómo, durante los primeros meses y años de vida, los cimientos de la vida social se establecen a nivel neurobiológico. Los sistemas del cerebro y el cuerpo se autoorganizan en torno a la experiencia social y fisiológica, especialmente en la vida temprana. Aunque el cerebro se desarrolla con rapidez en los cinco primeros años de vida y continúa desarrollándose durante décadas, la trayectoria del desarrollo se construye sobre los primeros cimientos, estrechando continuamente sus posibilidades y volviéndose menos flexible a lo largo de la vida.

Por tanto, la plasticidad y la formación epigenética de la biosocialidad del infante, cuando éste no posee autonomía para elegir progenitores o experiencias tempranas, se convierte en materia de ética. La construcción neurobiológica por parte del entorno social es una cuestión ética comunitaria porque es responsabilidad de la comunidad apoyar a los progenitores y ayudarles a proporcionar el necesario cuidado temprano e intensivo. Un ambiente temprano empobrecido conduce a una neurobiología

menos-que-óptima, que influye las capacidades del niño para la socialidad, la moralidad y la vida comunitaria, afectando al Todo (la vida en general). Quizás lo más crítico hoy son las capacidades para vivir de manera perceptiva y respetuosa con el mundo natural, las entidades más-que-humanas del paisaje individual. Los adultos, entonces, tienen la responsabilidad de asegurar que un niño reciba el tipo de cuidado que optimice las capacidades vitales. ¿A qué se parece ese cuidado?

2. El Nido Evolucionado y la Neuroeducación

La humanidad desarrolló evolutivamente un sistema de desarrollo específico para su descendencia inmadura y de largo desarrollo. ¿Qué prácticas heredadas proporcionan la experiencia necesaria (y esperada) para optimizar dicho desarrollo? La evolución proporcionó un nido para el joven humano que se corresponde con los tiempos madurativos del niño. El nido evolucionado, característica del 99% de la historia del género humano y manifiesto por todo el mundo en la mayoría de sociedades preindustriales, proporciona un patrimonio cultural (*cultural commons*) para el desarrollo de la naturaleza humana (Narvaez, 2014, 2017a). El nido evolucionado proporciona un fondo (*buffer*) para la variabilidad genética, asegurando que el cuidado de apoyo fomente la prosperidad social. Las características de los nidos evolucionados —también conocido como Nido de Desarrollo Evolucionado (Narvaez, 2014), o “modelo de infancia del cazador-recolector” (Konner, 2005)— incluye lo siguiente: experiencia perinatal reconfortante; lactancia a demanda durante años; tacto constante, al principio, después frecuente, siempre positivo (y no negativo); receptividad mutua que prevenga el estrés; múltiples cuidadores adultos receptivos; apoyo social positivo para la madre y su hijo; y juego libre autodirigido en el mundo natural con compañeros de juego de diversas edades. Los estudios neurocientíficos están mostrando la relevancia de los componentes del nido evolucionado para, prácticamente, todas las capacidades relacionadas con la salud, la socialidad y la moralidad (Narvaez, 2014; Narvaez, Braungart-Rieker et al., 2016; Narvaez, Panksepp et al., 2013; Narvaez, Valentino et al., 2014). El nido evolucionado proporciona al niño la primera educación neuroética postnatal.

¿Cómo educa, el nido evolucionado, el cerebro, el cuerpo y la mente del niño? El infante, tan inmaduro durante tanto tiempo, no puede autorregularse y necesita el afecto del cuidador para aprender a mantener una estimulación óptima de los sistemas

fisiológicos (ej. cardíaco, respiratorio) (e.g., Hofer, 1987). El infante aprende a tomar leche materna para nutrirse (durante muchos meses, el niño solamente tiene enzimas para digerir la leche materna) y para desarrollar un cerebro inteligente (la leche materna posee un precursor de la serotonina, lo que facilita la comunicación neuronal y el bienestar). El infante espera el tipo de cuidado receptivo experimentado en la matriz (donde las necesidades se atienden de prisa), así como alegre compañía mediante la voz reconocible y el olor de la madre (Trevathan, 2005). Varios receptores, catabolizadores y otras reacciones bioquímicas se forman adecuadamente gracias a una temprana crianza minuciosa (Palumba et al., 2018). Lo que el infante practica es aquello en lo que se convierte. Cuando el niño es frecuentemente tratado con una empatía afectiva, se baña en reacciones bioquímicas y hormonas prosociales que se convierten en un patrón de funcionamiento de por vida. Por ejemplo, la expresión genética es formada por el comportamiento del cuidador, por ejemplo, mediante el tacto afectivo. En mamíferos, el afecto establece la expresión adecuada de genes relacionados con la respuesta al estrés, dando a la progenie la habilidad de controlar la ansiedad cuando se enfrenta a eventos no familiares (Meaney, 2001). Un bajo cuidado afectivo perjudica este sistema de control, dejando al infante con ansiedad de por vida, salvo intervención farmacológica. Los sistemas neurobiológicos se forman capa a capa durante períodos sensibles de desarrollo (Knudsen, 2004), y la experiencia temprana forma la base conceptual para el “yo”, las relaciones y la conexión con el mundo. Con un buen nido, la psique del niño desarrolla un sentido del mundo como relacionalmente seguro y cooperativo, un lugar donde el “yo” puede desarrollar sus dones únicos en comunión con otros.

La moralidad también es moldeada por el nido evolucionado y por el nido hacia la edad adulta. Un bebé bien cuidado aprende a “moverse con” los otros y con los procesos naturales, fomentando una neurobiología y socialidad que funcionen bien. El niño habrá practicado la señalización emocional y cognitiva con otras personas receptivas, aprendiendo todas las micro-formas no verbales de llevarse bien con diferentes personas antes de que se desarrolle el lenguaje, tales como tomar turnos, iniciar y detener la “conversación” (Stern, 2010). El niño practica y como resultado se pone en sintonía relacional a través de una musicalidad comunicativa, resonando en todos los niveles con los otros receptivos (Trevathan, 1999). Los sistemas fisiológicos (por ejemplo, el nervio vago, los sistemas oxitocinérgico y serotoninérgico) funcionan adecuadamente para mantener al individuo cómodo y flexiblemente receptivo a los demás. El nido proporciona una formación ascendente de la automaticidad

neurobiológica, emocional y psicológica (intuición bien educada) que afianza la conexión mente-corazón (*heartmind*), la integración de las emociones bien educadas, la voluntad y el intelecto. La virtud será evidenciada en la coordinación continua de la neurobiología y los sistemas conscientes y subconscientes hacia su cooperación armónica.

En contraste, un nido degradado estimula el estrés tóxico temprano y entorpece el desarrollo típico de la especie. Cuando los sistemas neurobiológicos de un niño se desalinean, o no se establecen correctamente, se causa una desregulación ascendente (*“alltheway up”*). La falta de cuidado (un nido degradado o faltante) deja al niño con una trayectoria empobrecida en todos los sentidos. Por ejemplo, la respuesta al estrés puede establecerse en un umbral bajo con una angustia extensiva en la infancia temprana (Lupien et al., 2009). En lugar de desarrollar sistemas en adecuado funcionamiento de hormonas socialmente calmantes (oxitocina, prolactina y serotonina), el individuo desarrolla una respuesta hiperreactiva al estrés. Oscila entre respuestas “cacostáticas” (demasiado o muy poco), teniendo dificultades para mantener una homeostasis tranquila a través de sus estructuras neurobiológicas. Cuando la respuesta al estrés se activa, el flujo sanguíneo se desplaza de las altas capacidades cognitivas (desde la corteza prefrontal y las neocortezas), para movilizar los músculos para la acción, estrechando la percepción, y cambiando las potencialidades (qué acciones parecen posibles). La respuesta al estrés moviliza al “yo” para emprender acciones de seguridad (huir-luchar-paralizarse-desvanecerse fisiológicamente, pero también psicológicamente). Una persona reactiva al estrés tendrá problemas para calmarse, debido a que la ansiedad reverberará por un tiempo (debido al pobre desarrollo de los sistemas de autorregulación). Una persona que se estresa con facilidad tendrá dificultades para relacionarse en sintonía con los otros, ser de mente abierta, o de corazón abierto. La incapacidad de sintonizar con los demás de modo igualitario significa que el individuo, en cualquier situación dada, estará orientado hacia la dominancia, la sumisión o la insensibilidad. Una moralidad del auto-proteccionismo predominará, manifestándose en la externalización (oposicionismo hacia los otros), internalización (autodenigración) o disociación de la emoción.

El niño cargará con un sentido de la escasez —de que “nunca hay suficiente”—, que el mundo es fundamentalmente inseguro y las relaciones poco fiables. Tal como Jean Liedloff (1977) apuntó cuando comparaba las infancias en los Estados Unidos con las de Yequana del Amazonas: «los sentimientos apropiados para un niño en brazos es

el sentimiento de justicia, o de la bondad esencial... la premisa de que está bien, es bueno, y de que es bien recibido. Sin esa convicción, un ser humano de cualquier edad está lisiado por una falta de confianza, de un sentido completo del “yo”, de la espontaneidad, de la gracia» (Liedloff, 1977: 34). En otras palabras el sentido único del “yo” no se cultiva, conduciendo a una ansiedad y vacío fundamental que exige ser llenado con algo —adicciones de algún tipo (comida, drogas, trabajo, poder, fama, atención). El cuerpo-mente se establece para una vida maliciosa —basada en la autoprotección y desconexión en un mundo inseguro, transcurre la vida en un estado de solitaria desesperación⁶⁶.

3. La Cultura y el Nido Evolucionado

Las culturas son importantes por su sustento del nido evolucionado (o ausencia de sustento) y para proporcionar el apoyo necesario que los seres humanos requieren a lo largo de la vida (Lewis, Amini & Lannon, 2000). Las sociedades que tradicionalmente proveen el nido evolucionado no sólo muestran naturalezas humanas diferentes a las de las naciones industrializadas, sino también prácticas culturales similares entre ellas (Ingold, 2005). La humanidad pasó 95-99% de su existencia en sociedades nómadas de forrajeo, el tipo de sociedad a la que se le proporciona el nido evolucionado completo (Konner, 2005) y que demuestra personalidades adultas similares de calma, cooperación y generosidad (Ingold, 2005). En estas sociedades, el niño crece dentro de un nexo creativo de interacción, «un campo de relaciones ilimitado y en continuo desarrollo» (Ingold, 2011: xvi), entrelazando lo físico, lo psicológico y lo cultural. El niño se mueve a lo largo de un camino relacional a través del mundo, «un movimiento a lo largo de una forma de vida» (Ingold, 2011: 146).

Los individuos no prosperan en solitario, ni las éticas virtuosas se desarrollan en aislamiento. Las prácticas comunitarias entre sociedades ancestrales fomentan la virtud y realizan una moral comunal propia con historias y narrativas, rituales comunitarios y prácticas grupales (Ross, 2006). Estas también moldean la atención. Entre las comunidades de nativos americanos, el individuo está obligado a *percibir* la interconexión con los otros, incluyendo los otro-que-humanos (*other-than-humans*), y a dedicar su “yo” a *conectar* de modos respetuosos y atentos, en cada instante de cada

⁶⁶ Desafortunadamente, Estados Unidos está lleno de personas desatendidas.

actividad. Tales culturas de vida comunitaria mantienen al individuo en “estados de ánimo morales” con frecuentes contactos, juegos y gratitud. Las capacidades para el autodomínio y la cooperación social son parte de la experiencia continua. La vida se consume desarrollando conexión y mentalidad cordial (*heartmindedness*). Los rituales (por ejemplo, la gratitud, el compartir) y la transmisión oral de relatos mantienen un sentido de conexión con el Todo, reforzando la motivación para armonizarse con oceánicas energías, y para discernir las acciones apropiadas y promover la armonía. La persona virtuosa aprende a aproximarse a las situaciones sin ego, pero en cambio, con apertura y compasión, respondiendo flexiblemente al otro.

Las comunidades indígenas tampoco operan en aislamiento. Trabajan para mantenerse en sintonía con las energías del paisaje local, honrando y respetando a los animales y las plantas que los sustentan (Descola, 2013). El paisaje (único) que abarca su espacio vital en el planeta está integrado en la responsabilidad comunitaria y el respeto cuidadoso. No son antropocéntricas.

En contraste, las sociedades que tienen un nido evolucionado degradado, siendo Estados Unidos el ejemplo dominante, muestran miembros que están “desregulados” en una manera u otra —desde una salud enferma hasta la antisocialidad, retracción u *oposicionalismo*. Los miembros tienden a estar centrados en sí mismos y dan continuidad a una cultura de descuido sobre las subsiguientes generaciones. Estas sociedades enfatizan la autoprotección (jerarquías de dominancia) y/o el intelectualismo (desarraigo emocional y relacional). Los individuos aprenden a escudarse los unos contra los otros, pero también contra la naturaleza generalmente. Las capacidades mermadas incluyen aquellas que facilitan la congenialidad con los sistemas naturales de la Tierra.

Pero la dirección del mundo puede cambiar (Narvaez, 2017b). Podemos restaurar el nido evolucionado para los niños pequeños y por el uno para el otro a lo largo de la vida.

4. Conclusión

Desde la neurobiología a la socialidad, la neuroeducación de un niño empieza en la vida temprana. Los bebés dependen de que los adultos inicien correctamente su educación para la adecuación social —hacia la virtud. La neurobiología de un niño influye en sus capacidades para la salud y el bienestar, además de la moralidad. El nido

evolucionado es crucial para la neuroeducación moral, una de las muchas cosas que los humanos heredan más allá de los genes.

En el 99% de la historia del género humano, el nido evolucionado fue proporcionado a los infantes, fomentando personalidades de cooperación y virtud. Hoy, la cultura dominante ha degradado el nido, especialmente en los Estados Unidos, creando, en su lugar, una máquina que daña la virtud. La degradación de los nidos evolucionados de las naciones industrializadas ha conducido no sólo a la desconexión del “yo” y de los otros, sino también a la desconexión con el mundo natural. Por tanto, necesitamos repensar el modo en que los niños son criados y apreciados, y apoyar a la familia y las capacidades comunitarias que proveen este nido evolucionado. Nuestra virtud y el futuro del planeta dependerá de ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdolmaleky H. M.; Thiagalingam S.; & Wilcox M. (2005). Genetics and epigenetics in major psychiatric disorders: Dilemmas, achievements, applications, and future scope. *American Journal of Pharmacogenomics*, 5(3), 149-160.
- Davidson, R. J.; Putnam, K. M.; & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation —a possible prelude to violence. *Science* 289, 591–594. doi: 10.1126/science.289.5479.591
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture* (J. Lloyd, trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez- Robles, A.; Hopkins, W. D.; Schapiro, S. J. & Sherwood, C. C. (2015). Relaxed genetic control of cortical organization in human brains compared with chimpanzees. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 12, 14799-14804. doi: 10.1073/ pnas.1512646112
- Hobbes, T. (1651/2010). *Leviathan* (Revised ed.). A.P. Martinich & B. Battiste (Eds.). Peterborough, ONT: Broadview Press.
- Hofer, M. A. (1987). Early social relationships as regulators of infant physiology and behavior. *Child Development*, 58(3), 633-647.
- Ingold, T. (2011). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Kim-Cohen, J.; Caspi, A.; Taylor, A.; Williams, B.; Newcombe, R.; Craig, I.W.; Moffitt, T. E. (2006). *MAOA*, maltreatment, and gene–environment interaction

- predicting children's mental health: new evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry*, 11, 903-913.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16 (8), 1412-1425.
- Konner, M. (2005). Hunter-gatherer infancy and childhood: The !Kung and others. In B. Hewlett & M. Lamb (eds.), *Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, developmental and cultural perspectives* (pp. 19-64). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Lewis, T.; Amini, F. & Lannon, R. (2000). *A General Theory of love*. New York: Vintage.
- Liedloff, J. (1977). *The Continuum concept*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Lupien, S. J.; McEwen, B. S.; Gunnar, M. R. & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition, *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434-445.
- Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 1161-1192.
- Narvaez, D. (2013). The 99%-Development and socialization within an evolutionary context: Growing up to become “A good and useful human being.” In D. Fry (Ed.), *War, Peace and Human Nature: The convergence of Evolutionary and Cultural Views* (pp. 643-672). New York: Oxford University Press.
- Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture, and wisdom*. New York: W.W. Norton & Company.
- Narvaez, D. (2016a). Baselines for virtue. In J. Annas, D. Narvaez, & N. Snow (Eds.), *Developing the virtues: Integrating perspectives* (pp. 14-33). New York, NY: Oxford University Press.
- Narvaez, D. (2016b). Kohlberg Memorial Lecture 2015: Revitalizing human virtue by restoring organic morality. *Journal of Moral Education*, 45(3), 223-238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2016.1167029>
- Narvaez, D. (2017a). Are we losing it? Darwin's moral sense and the importance of early experience. In R. Joyce (Ed.), *Routledge Handbook of Evolution and Philosophy* (pp. 322-332). London: Routledge.

- Narvaez, D. (2017b). Getting back on track to being human. *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies*, 4(1), March 2, 2017. Online publication available at: <http://pubs.lib.umn.edu/ijps/vol4/iss1/5>
- Narvaez, D. (2018). Ethogenesis: Evolution, early experience and moral becoming. In J. Graham & K. Gray (Eds.), *The atlas of moral psychology* (pp. 451-464). New York, NY: Guilford Press.
- Narvaez, D.; Braungart-Rieker, J.; Miller, L.; Gettler, L. & Hastings, P. (eds.). (2016). Contexts for young child flourishing: Evolution, family and society. New York, NY: Oxford University Press.
- Narvaez, D.; Gleason, T.; Lefever, J.B.; Wang, L. & Cheng, A. (2016). Early experience and ethical orientation. In D. Narvaez, *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination* (pp. 73-98). New York, NY: Palgrave-Macmillan.
- Narvaez, D.; Gleason, T.; Wang, L.; Brooks, J.; Lefever, J.; Cheng, A. & Centers for the Prevention of Child Neglect (2013). The Evolved Development Niche: Longitudinal effects of caregiving practices on early childhood psychosocial development. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 759–773. Doi: 10.1016/j.ecresq.2013.07.003
- Narvaez, D.; Panksepp, J.; Schore, A. & Gleason, T. (eds.) (2013). *Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Narvaez, D.; Valentino, K.; McKenna, J.; Fuentes, A. & Gray, P. (eds.) (2014). Ancestral landscapes in human evolution: Culture, childrearing and social wellbeing. New York, NY: Oxford University Press.
- Narvaez, D.; Wang, L.; Cheng, A.; Gleason, T.; Woodbury, R.; Kurth, A. & Lefever, J.B. (in press). The importance of early life touch for psychosocial and moral development. *Moral Cognition and Communication*.
- Narvaez, D.; Wang, L.; Gleason, T.; Cheng, A.; Lefever, J. & Deng, L. (2013). The Evolved Developmental Niche and sociomoral outcomes in Chinese three-year-olds. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 106-127.
- Oyama, S. (2000). *The ontogeny of information: Developmental systems and evolution*, 2nd ed. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Palumbo, S.; Mariotti, V.; Iofrida, C. & Pellegrini, S. (2018). Genes and aggressive behavior: Epigenetic mechanisms underlying individual susceptibility to aversive environments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 117.
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature*. New York: Viking.
- Ross, R. (2006). *Returning to the teachings: Exploring aboriginal justice*. Toronto: Penguin Canada.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press.
- Suttie, I. (1935/1988). *The origins of love and hate*. London: Free Association Books.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, Special Issue*, 1999, 157-213.
- Trevathan, W. R. (2011). *Human birth: An evolutionary perspective*, 2nd ed. New York: Aldine de Gruyter.

LA PARADOJA SOCRÁTICA, HOY

Diego Gracia

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: En la tradición occidental, la paradoja socrática pasa por ser una anécdota histórica sin mayor trascendencia. Frente a ella, pronto cundió la idea de que la voluntad es una actividad del psiquismo humano superior, puramente espiritual y dotada de funciones propias, a la cabeza de todas la intencionalidad de sus actos. Esta tesis, que apareció ya en la época del helenismo, cobró relevancia en la etapa medieval como modo de asegurar la responsabilidad moral de los actos humanos, sirviendo de fundamento tanto para la doctrina del pecado como de la gracia. Ha sido en el último siglo cuando la teoría causalista de la intención ha entrado en crisis, obligando a reformular las categorías básicas de la filosofía del ser humano y de la ética. Ello dota de una sorprendente actualidad a algunos planteamientos de la filosofía griega clásica, a la vez que dota de renovada importancia al tema de la deliberación.

Palabras clave: Ética, Aristóteles, Deliberación, Intencionalidad.

The Socratic Paradox, Today

Abstract: In the Western tradition, the Socratic paradox is taken as a historical anecdote without major significance. Opposite to it, the idea that the will is a faculty of the superior human psyche, of spiritual character and endowed with its own functions, the intentionality of its actions at the head of all, spread. This thesis, which appeared already in the era of Hellenism, became relevant in medieval times as a way of ensuring moral responsibility for human acts, serving as the foundation for both the doctrine of sin and grace. It has been in the last century when the causalist theory of intention has fallen into a crisis, forcing the reformulation of basic categories of the philosophy of the human being and ethics. This gives a surprising topicality to some proposals of classical Greek philosophy, while giving renewed importance to the issue of deliberation.

Keywords: ethics, Aristotle, deliberation, intentionality.

1. La paradoja socrática

Cuenta Platón en varios de sus diálogos juveniles, los anteriores a la *República* (*Menón* 77 b-78 b; *Prot* 358 c; *Gorg* 468 c 5-7) que nadie desea el mal voluntariamente, y añade que la virtud se identifica con el conocimiento, de tal modo que quien hace algo incorrecto o injusto, lo hace equivocada e involuntariamente (*Gorg* 460 b-d; 509 e 5-7; *Prot* 345 e; 360 d 3; *Menon* 87, 89; *Laques* 198; *Carm* 173). “Yo estoy casi seguro de esto, que ninguno de los sabios piensa que algún hombre intencionadamente (*katà hekón*)

cometa acciones vergonzosas o haga intencionadamente (*katàhekón*) malas obras; sino que saben bien que todos los que hacen cosas vergonzosas y malas no obran intencionadamente (*ákontes*).” (Prot 345d-e)

Los lectores y comentaristas siempre han reaccionado ante estas doctrinas con una cierta sonrisa conmisericordiosa. Sócrates era un ingenuo, piensan. ¿A quién se le ocurre decir que no hay personas malas, que el mal es siempre algo distinto de él mismo y que en última instancia viene a confundirse con la ignorancia?

2. Paradoja socrática y vida moral: Aristóteles

La paradoja socrática ha tenido varias versiones. Una es la aristotélica. Para Aristóteles no hay más que dos facultades superiores, el *noûs* o *intellectus* y la *órexis* o *appetitus*. Este, dirán los medievales, puede ser *appetitus sensibilis*, y entonces se llama *passio*, o *appetitus inteligibilis*, cuyo nombre propio es *voluntas*.

Voluntad se dice en griego de dos formas, *thélesis* y *boulésis*. Pero tanto *ethélo* como *boúloomai* no tuvieron el sentido de “tener la intención de”, sino la de “desear, preferir, querer”, “discernir” y “deliberar”, *bouléusis*. La voluntad no es una facultad específica que se defina por la “intencionalidad” sino por la capacidad de elegir u optar tras la preceptiva deliberación. Eso es lo que debe entenderse por “voluntad” como “apetito racional”. El ser humano no tiene otra libertad que esta. De ahí que en la filosofía aristotélica, como en la griega en general, no haya espacio para la libertad, entendida ésta en sentido moderno. La única libertad es la deliberativa: eso es lo que significa *eleuthería*.

El término que suele traducirse por “intencional” o “voluntario” es el utilizado por Platón en el párrafo antes transcrito: *hekón*, que propiamente significa de propósito, deliberadamente, de tal modo que intención se hace sinónimo de deliberación. *Akousios*, término que suele traducirse por involuntario, no designa en Aristóteles otra cosa que el error del *noûs* por falta de deliberación. “Todo malvado desconoce (*agnoei*) lo que debe hacer y aquello de que debe apartarse, y por tal falta son injustos y en general malos” (1110 b 28-29). La injusticia y la maldad son independientes de la intención, de tal modo que se producen aun en caso de ignorancia, descuido o error, *ágnoia*. Es más, Aristóteles identifica *ágnoia*, ignorancia, con *akousía*, involuntariedad. “El término ‘involuntario’ pide emplearse [cuando se produce] la ignorancia concreta de las

circunstancias y el objeto de la acción” (*Et Nic* III 1: 1110 b 31 – 1111 a 3). Aristóteles explicita esto con varios ejemplos en 1111 a 6-21. Y es que para él la voluntad no es una potencia o facultad autónoma, similar al *noûs*, sino un modo de ejercicio de éste. La voluntad, *hekousía*, es el apetito, *órexís*, controlado por la razón, *noûs*, a través de la deliberación. Lo involuntario no es cualquier tipo de falta de control por el *noûs*, sino sólo el producido por la ignorancia de las circunstancias concretas del caso. Cuando la falta de control no se debe al desconocimiento de las causas externas (las circunstancias del caso) sino a los impulsos internos (el coraje, *thymós* y el apetito, *epithymía*), Aristóteles piensa que no sería acertado denominarla “involuntaria”, dado que no se debe a un error en el *noeîn* (cf. 1111 a 22 111 b 2). Por eso tampoco tiene sentido llamar involuntarias a las acciones de los animales o de los niños (III 1: 1111 a 26). Será en la Edad Media cuando empiece a considerarse la voluntad como facultad superior del alma humana. Y su acto específico será, precisamente, la “intención”. De ahí que acto “intencional” acabe haciéndose sinónimo de “acto querido” o “acto voluntario”.

A partir de aquí cobra todo su sentido la doctrina aristotélica de la *proaíresis* elección racional de los medios. Por eso se tradujo por *electio*. Esa elección la hace el *noûs*, que siempre elige el curso óptimo. Puede ser que el curso que vea el *noûs* como óptimo en el momento de elegir, luego el propio *noûs* juzgue que no lo es. Esto se debe, necesariamente, a falta de deliberación, *bouleusis*. La deliberación no ha sido buena o correcta, *eubulía*.

En el libro VII de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles expone los defectos que impiden deliberar. De una parte, la *akrasía*, generalmente traducida por “debilidad” de la voluntad o “incontinencia”, resultado de la mala educación, o defecto en el manejo de la deliberación. De otra, la *akolasía*, que consiste en un vicio no de la segunda naturaleza sino de la primera, y por tanto en una enfermedad, *páthos*. En este caso el ser humano es sujeto pasivo de algo que no puede dominar. Se trata de una *passio*. No debe considerarse pasión el que uno opte por comer más de lo que la razón considera prudente, porque eso, la mera *akrasía*, sólo demuestra que en ese momento la razón justificó el comer más de lo debido. Es cuando la pulsión de comer se vuelve incontrolable por la razón, cuando estamos ante una verdadera *passio*, es decir, ante una enfermedad. “La maldad se parece a enfermedades como la hidropesía y la tisis, y la incontinencia a la epilepsia; la primera es un mal continuo, la otra, no” (VII, 8: 1150b33-35). “El *akólastos* no es persona que se arrepienta; en efecto, se atiene a su

proaíresis; en cambio, todo *akratès* es propenso al arrepentimiento” (VII 8: 1150b29-31).

Como la *akrasíes* adquirida, suele decirse que es voluntaria, y que por tanto invalida la tesis socrática de que la maldad consiste en ignorancia. Pero eso resulta, cuando menos, discutible. En primer lugar, porque la mala elección o elección incorrecta propia de la *akrasía* no debe interpretarse como resultado de actos “conscientes” y “deliberados”. Más bien sucede exactamente lo contrario. Es el resultado de fenómenos inconscientes y semiconscientes, de sesgos de decisión, y de lo que Arendt llama la “banalidad del mal”. *Akrasía* es lo opuesto a deliberación; es el resultado de la falta de deliberación, que para Aristóteles es el paradigma de la persona mal educada, es decir, lo opuesto a la “ética”. Un error frecuente en la interpretación de la ética aristotélica consiste en no ver que la *akrasía* es lo contrario de lo que Aristóteles llama *euboulía*, la buena deliberación. El *acrático* lo es porque está mal educado; y lo está, porque no sabe deliberar, ni tiene, por tanto, hábitos positivos de vida o virtudes, sino hábitos negativos o vicios. Pero eso no quiere decir que sea consciente de ello, ni responsable de ello. El *acrático* cree que está decidiendo lo mejor; al menos, en el momento en que decide, por más que luego considere que se ha equivocado, e incluso se arrepienta. Por eso la *akrasía*, en contra de lo que suelen decir los intérpretes, no niega la paradoja socrática, sino que es expresión suya.

¿Es posible en ese contexto hablar de libertad? La única libertad posible es la “libertad de coacción”, es decir, la libertad externa, lo opuesto a lo que en el mundo moderno se entenderá por libertad como elemento inherente de la persona. En la ética griega no hay otra libertad interna que la deliberativa. En eso consiste la ética, y de ahí que su objetivo sea educar en las virtudes dianoéticas, sobre todo en la prudencia, a fin de que sea posible elegir el justo medio en el orden de las virtudes éticas. De lo que se trata es de educar y formar hábitos correctos. En eso consisten las “virtudes”, que son el objetivo de la ética. Los “vicios” no se deben a mala intención sino a falta de deliberación (*akrasía*) o a enfermedad (*akolasía*). En el ser humano no hay más actos voluntarios que aquellos que añaden al apetito la racionalidad, es decir, los realizados tras deliberación, *bouleusis*. Los actos espontáneos son indeliberados, y por tanto involuntarios. Pero no todo acto espontáneo es indeliberado; para eso se necesita que lo lleve a cabo una persona dotada de *noûs*. Ni tiene sentido decir que los actos de los animales y de los niños son indeliberados o involuntarios. Lo correcto es decir que son espontáneos. Actos deliberados e indeliberados no puede tener más que el ser racional.

La voluntariedad, *boúlesis*, va necesariamente unida a la deliberación, *boúleusis*, que es el mecanismo de la *proaíresis*. Si la deliberación es correcta, el acto es “bueno”, y “malo” o “injusto” en caso contrario. La injusticia puede deberse a “equivocación” (*hamartía*) o a maldad (*mokhthería*) (V 8: 1135 b 9-35). Esto último será el resultado, bien de la *akrasía*, bien de la *akolasía*. En ambas situaciones se trata de una deliberación incorrecta, es decir, de un defecto en la *proaíresis*, de tal modo que el resultado objetivo es el mismo, aunque por causas distintas. “Si el daño se produce con deliberación previa, se obra injustamente” (V 8: 1136 a 1).

Si ahora nos preguntamos lo que puede ser en la mentalidad griega la “libertad interna” o “libertad moral”, hemos de responder que esta consiste en “deliberación”. Es libre quien tiene hábito deliberativo, el que sabe deliberar. Ese es el objetivo de la formación moral. La deliberación es lo que permite llevar a cabo el proceso de *proaíresis* de modo correcto, y de ese modo tomar decisiones prudentes. Por eso no se trata de “libertad de indiferencia”, sino de “libre albedrío”, libertad de deliberación y de elección entre los medios disponibles.

La idea de la voluntad como facultad autónoma que es fuente de actos propios, los actos “intencionales”, no aparece más que en el estoicismo, para ganar inmediatamente terreno y convertirse en los conceptos de voluntad e intención imperantes en toda la cultura occidental. El cambio se advierte ya claramente en la obra de Séneca, particularmente en *De beneficiis*, escrito el 59 d.C. “Esta doctrina, que el que recibe con gusto el beneficio lo paga con eso, aunque sea una de las paradojas de la doctrina estoica, no es, según mi opinión, increíble, ni aun digna de admiración; porque refiriéndose todas las cosas al ánimo, hemos de juzgar que cada uno hizo todo aquello que tuvo voluntad de hacer (*nam cum omnia ad animum referamus, fecit quisque quantum voluit*). Y como la piedad, la fe, la justicia, y, finalmente, cualquier otra virtud son en sí perfectas, así el hombre puede ser agradecido con sola la voluntad (*gratus potest esse homo voluntate*)” (*De benef* II 31). El texto de Séneca es significativo por varias razones: primera, porque muestra que aún no hay en latín un vocablo específico para intención; segunda, porque el término que utiliza es *voluntas*. La voluntariedad se identifica con la intención. Tercera, porque la intencionalidad o voluntariedad define el acto: *fecit quisque quantum voluit*. Y cuarta, porque muestra que con el estoicismo comienza la idea de que la intención es la nota definitoria de la voluntad, que cobrará amplísimo recorrido en la filosofía y teología medievales.

En Séneca el acto específico de la *voluntates* el *animus*, la intención: “el beneficio no depende de la condición social de quien lo hace sino del ánimo (*cuius animis sit qui praestat, non cuius status*). La virtud no excluye a nadie, en todos está patente, a todos admite y a todos convida; a nobles, a libertinos, a esclavos, a reyes y a desterrados. No diferencia las familias ni riquezas, le basta el nudo hombre (*nudo homine contenta est*).” (*De benef* III 18). La intención como objeto formal de la voluntad es obra del estoicismo. La voluntad griega, *boúlesis*, no se caracteriza por la intención o intencionalidad de los actos, sino que consiste en apetito racional, y por tanto en deliberación, *boúleusis*. De ahí que *boúlesis*, voluntad y *boúleusis*, deliberación, fueran términos tan estrechamente emparentados. Sólo con el estoicismo el acto moral se hace girar, no sobre la lesión de valores o de bienes, sino sobre la intención. Algo por demás evidente en la ética escolástica a partir, sobre todo, de la época de Abelardo y de Pedro Lombardo.

3. La intención en el pensamiento medieval: la teoría “causalista”

A partir del estoicismo, y sobre todo en la literatura medieval, se generalizó la tesis “causalista” de la intencionalidad. La intención nos dice “por qué” o “para qué” se lleva a cabo una acción. Esta teoría se gestó en la escolástica medieval, que hizo pronto de la intención, siguiendo el patrón estoico, el elemento fundamental de la moralidad de un acto. Para la escolástica, la maldad de un acto se mide, más que por la lesión objetiva de valores, por la intencionalidad con que se realiza. Esto llevó a no diferenciar entre “dolo” y “culpa”, como habían hecho los jurisconsultos romanos, poniendo el acento de la culpa moral sobre todo en el dolo.

La mala intención se sitúa en la “voluntad”. Esta es la gran novedad que la teología medieval introduce respecto de Aristóteles. Esta novedad se encuentra ya claramente expresada por Agustín de Hipona en su obra *De libero arbitrio*. Su objetivo es demostrar que existe una facultad superior en el espíritu humano llamada voluntad, que tiende naturalmente al bien, y que cuando tiende al mal es responsable de ello, por mucho que influyan en él las pasiones ofuscando la mente, le tienta el diablo, etc. A pesar de todos esos factores distorsionantes, la voluntad es libre y, en consecuencia, responsable de sus actos. Este es el punto decisivo, que a partir de ese momento ya no abandonará el pensamiento cristiano.

La teoría causalista de la intención tuvo una elaboración compleja, en la que jugó un papel importante la teología agustiniana de la voluntad pura como fundamento de la doctrina del pecado y de la gracia, y otro no menor la fusión por los canonistas de los conceptos de culpa y dolo provenientes del Derecho romano, cuyo resultado fue la conversión de la intencionalidad en la característica propia de los actos específicos de la voluntad pura. Analizaremos estos dos motivos separadamente.

3.1. La doctrina de la voluntad pura: Agustín de Hipona.

Agustín desarrolla esta idea en el libro III del *De libero arbitrio*. El texto se abre con un resumen que hace Evodio de lo alcanzado en los dos libros anteriores: “Veo ya claramente que debemos considerar la voluntad libre del hombre como un bien, y no de los ínfimos. Nos vemos, por tanto, obligados a confesar que nos ha sido dada por Dios, y que, efectivamente, fue conveniente que nos la diera. Ahora deseo saber de ti, si lo crees conveniente, de dónde proviene aquel movimiento por el que la misma voluntad se aparta del bien común e inmutable y se da a los bienes propios, o a los ajenos, o a los ínfimos, y se convierte a todas las cosas mudables.” Ante este requerimiento, Agustín, que no parece encontrarse cómodo con él, le responde: “¿Qué necesidad hay de saber esto?” A lo que Evodio añade: “Porque si la voluntad nos ha sido dada de modo que lleve consigo como natural este movimiento, entonces va tras estos bienes necesariamente, y en verdad que no puede haber culpa en el hombre cuando se halla dominado por la naturaleza y por la necesidad.” (L. III, i, 1).

De este modo se plantea el gran problema del libro III y con él de la obra entera, y aún cabe decir más, de toda la doctrina agustiniana del pecado y de la gracia. A diferencia de lo que fue común en la filosofía griega, Agustín afirma: 1º Que la voluntad es una potencia libre y autónoma del alma; tan libre es, que se define por la libertad. 2º Esa voluntad libre tiene por objeto el bien, querer el bien. 3º El problema es que hay distintos tipos de bienes: está el bien común e inmutable, y están los bienes ínfimos de las cosas mudables. 4º Esto le plantea a Evodio el problema de que si la voluntad tiende también a los bienes ínfimos y mudables, entonces va tras estos necesariamente, por lo que no cabe hablar de culpa.

La solución que da Agustín a esta dificultad es tajante, y ha condicionado toda la historia ulterior del tema del pecado y de la gracia: la voluntad es libre, y por tanto tiene capacidad de controlar esos impulsos, por lo que es responsable. La tendencia natural no

priva de libertad. Se preguntará uno que cómo se explica esto, que parece contradictorio. La tesis de Agustín es clara: la voluntad es una potencia del alma espiritual, y por tanto sus actos son autónomos, de tal modo que los bienes corporales la pueden condicionar, pero no determinar: “ninguna cosa puede hacer el alma esclava de la pasión sino su propia voluntad; porque no puede ser obligada, decíamos, ni por una voluntad superior ni por una igual a ella —esto sería injusto— ni por una inferior, porque es impotente para ello. No resta, por tanto, sino que sea propio de la mente aquel movimiento por el que ella aparta del Creador su voluntad de disfrute para tornarla a las criaturas; si este movimiento es culpable, y te ha parecido ridículo quien lo dude, no es natural ciertamente, sino voluntario.” (L III, i, 2). Este argumento resistirá el paso de los siglos, hasta alcanzar la obra de Kant, quien se verá obligado a distinguir dos voluntades, la “voluntad pura”, *Wille*, y la “voluntad empírica”, *Willkür*, para justificar por qué la primera no puede verse afectada por los defectos y las debilidades de la segunda. Agustín a esa primera libertad la llama “aquella voluntad de la cual dotó Dios al hombre cuando lo creó” (L. III, xviii, 52). Por el pecado original perdió esa situación, motivo por el que las pasiones pueden inducirle tanto al pecado, que sea incapaz de resistir esa inclinación natural. Pero aquí introduce Agustín su teoría de la gracia. Eso que no puede la naturaleza, sí le es posible a la gracia.

Para Agustín la voluntad pura tiene por objeto la felicidad eterna. Así lo ha querido Dios al criarla, lo que significa que esa tendencia es necesaria en nosotros, si bien esa necesidad consiste en libertad. Ahora se entenderá por qué los medievales interpretaron la *hekousiade* que habla Aristóteles al comienzo del libro III de la *Ética a Nicómacor* “voluntad” en el sentido de facultad superior del psiquismo humano. Es la interpretación agustiniana de que la voluntad pura es la tendencia natural al bien inscrita en el alma del ser humano. La concupiscencia, las pasiones, etc., pueden doblegar la voluntad, pero no anularla, de tal manera que el sujeto siempre es responsable de sus actos, es decir, pecador.

Esa voluntad pura, inmune a los efectos de las potencias inferiores, es fuente de actos propios, autónomos. Pues bien, a eso es a lo que se denomina “intención”, el *tendere in* de la voluntad pura. Adán cometió el primer pecado porque, ante la sugestión de la serpiente, “torció su intención hacia la impiedad” (L. III, xxv, 75). Por tanto, dice Agustín, “pecamos por nuestra propia voluntad, sin que a ello nos pueda obligar ser alguno, ni superior, ni inferior, ni igual a nosotros.” (L III, iv, 9).

La conclusión es clara: por más que el pecado original haya debilitado nuestra naturaleza, dando origen a la concupiscencia, la voluntad, potencia superior, propia del alma espiritual, no puede ser afectada en su esencia, de modo que el ser humano permanece libre, lo que hace que sus actos sean voluntarios y que por tanto resulte responsable de ellos. Lo definitorio de la falta moral, y por tanto del pecado, no es el acto o hecho externo, sino la intención interna, propia de la voluntad pura, que sigue inmaculada, a pesar del pecado original.⁶⁷

Como se advertirá, el panorama ha cambiado radicalmente respecto al mundo griego. Ahora la voluntad no es mero “apetito racional” tras el proceso deliberativo propio de la *proaíresis*, como en Aristóteles, sino que es una facultad de lo que Agustín llama el “alma superior” (L III, xi, 34). Esta facultad es autónoma en sus actos, lo que se significa con la palabra “libre”. La concupiscencia y las pasiones la asedian y acechan, pero no pueden doblegarla. El pecado original ha debilitado la fuerza de la voluntad, pero la gracia de Cristo ha contrarrestado esa influencia, de tal modo que la gracia suple y contrarresta la debilidad de la naturaleza empecatada. Es el “te basta mi gracia” de 2 Cor 12, 9. El ser humano siempre es responsable de sus actos, y cuando el mandamiento es divino, su transgresión tiene, precisamente porque es responsable de transgredir un mandato divino, maldad infinita. Es la definición de pecado mortal.

Esto explica todo el desarrollo posterior de la teología de la voluntad pura, y por tanto del pecado y de la gracia, que ha tenido consecuencias enormes no solo en la teología cristiana, sino en la propia cultura occidental. Un ejemplo de las consecuencias a que ha conducido es el tema actualísimo de la pederastia sacerdotal. En pura teoría agustiniana, el pederasta ha cedido a los impulsos de la carne, y es moralmente responsable de ello. Pero puede arrepentirse y recibir de nuevo la gracia, que por definición será suficiente para controlar ese impulso. Una vez que se arrepiente y recibe la gracia por el sacramento de la penitencia, lo prudente es alejarle del lugar, a fin de evitar la tentación y, sobre todo, el escándalo. Tal ha sido el proceder de la jerarquía a lo largo de siglos, hasta el mismo día de hoy. En la actualidad ese tipo de respuesta ha comenzado a verse como escandalosa e intolerable. Lo cual no es un simple asunto de hecho, sino algo que pone en cuestión toda la teoría de la voluntad pura, y con ella del pecado y de la gracia. Hoy no se concibe distinguir entre una voluntad pura, propia del

⁶⁷Este planteamiento ha tenido gravísimas consecuencias teológicas a todo lo largo de la historia del cristianismo, hasta época muy reciente. Cf. Alejandro de Villalmonste, *El pecado y la gracia en la cultura occidental*, Madrid, Editorial Capuchinos, 2018.

status naturaepurae, y otra voluntad lapsa, propia del *status natura e lapsae*. Siempre se afirmó que esa lesión de la naturaleza no era corrupción, de tal modo que la voluntad pura seguía incólume. Y aunque la naturaleza había ganado fuerza, y por tanto la concupiscencia desempeñaba ahora un gran papel, la voluntad pura seguía incólume en su esencia, especialmente tras la venida de Cristo, en que la humanidad había alcanzado una situación nueva, el *status natura e lapsae et reparatae*. Esto es lo que ya no cabe más que en la cabeza de los teólogos más ortodoxos. No hay dos voluntades, una pura y otra empírica, ni es verdad que la pura no pueda ver afectada radicalmente su función por efecto del cuerpo; por ejemplo, por enfermedad. Tal es el caso de los llamados “trastornos de la personalidad”, uno de los cuales es la pederastia. Y por ello no vale con cambiar al pederasta de feligresía, sino que resulta necesario apartarle del contacto con niños y adolescentes, y, a ser posible, ponerle en manos de un psiquiatra. Ni que decir tiene que esto no es un mero retoque a la teoría agustiniana, sino una enmienda a la totalidad.

3.2. La reelaboración teológica de la doctrina jurídica de la “intencionalidad”

En Agustín de Hipona se elaboró la doctrina de la voluntad pura como potencia superior del alma espiritual, autónoma y por ello mismo inmune a las tendencias del cuerpo. A eso le condujo su neoplatonismo. Pero en él no hay aún desarrollada una teoría de la “intención” como acto específico de esa voluntad pura. Y es que la teoría de la intención se desarrolló a partir de una fuente distinta, el Derecho romano. Este distinguió taxativamente la “culpa” del “dolo”, y definió este último por la intencionalidad. Pues bien, la teoría agustiniana de la voluntad lleva como consecuencia lógica a la afirmación de que todo acto voluntario es doloso, de tal modo que culpa y dolo acaban confundándose. Hasta tal punto llega esto, que la intencionalidad se convierte en lo característico del acto propio de la voluntad pura. El acto voluntario es intencional. Esta será la tesis que se hará común en toda la teología escolástica.

Esta novedad no cobra cuerpo más que en las disputas de la primera escolástica, adquiriendo perfiles nítidos en los autores del siglo XII, como Abelardo y Pedro Lombardo. La intencionalidad como acto propio de la voluntad libre se encuentra ya claramente expuesta por Abelardo en su *Ethics euliber dictus Scito te ipsum* (1136): “Llamamos buena, esto es, recta, a la intención por sí misma. A la obra, en cambio, la

llamamos buena no porque tenga en sí bien alguno, sino porque nace de una intención buena.”⁶⁸ Contemporáneo suyo fue Pedro Lombardo, autor de la obra *Sententiarum libri IV*, que ordenaría todo el posterior desarrollo de la Escolástica. La distinción XXXVIII del Libro II se titula *de voluntate et ejusfinis*. Uno de sus apartados lleva el siguiente título: *De differentia voluntatis, intentionis, et finis*. La voluntad es aquello por lo que queremos algo (*voluntas est qua volumus aliquid*). La voluntad mira a aquello que queremos, en tanto que la intención a aquello por lo que lo queremos (*intentio ad illud respicit propter quod volumus, et voluntas ad illud quod volumus*). A partir de aquí, toda la teología moral escolástica basará el bien y el mal morales en la intención de la voluntad.

Tomás de Aquino afirma taxativamente que la “intención” es lo propio y específico de la voluntad. La cuestión 12 de la I-II se titula *De intentione*. Y en ella afirma que *intentio proprie est actus voluntatis* (I-II q. 12, a. 1). La voluntad no “ordena” el apetito, porque esto lo hace la razón; lo que añade la voluntad, y esto es lo nuevo respecto a Aristóteles, es la intención: *voluntas quidem non ordinat, sed tamen in aliquid tendit secundum motum rationis. Unde hoc nomen ‘intentio’ nomina actum voluntatis, praesupposita ordinatione rationis ordinantis aliquid in finem* (I-II q. 12, a. 1, ad 2). Por eso la “culpa” reside fundamentalmente en la “intención”, y por tanto es consecuencia de ella. La culpa se sitúa en la voluntad. Es lo que dice Tomás de Aquino en el artículo 6 de la misma cuestión. *Culpa consistit in deordinatione actus voluntatis*. La culpa es la consecuencia del pecado, que consiste precisamente en el acto voluntario desordenado: *peccatum... egreditur a voluntate* (STh 2-1, q. 87, a.2).

Esta teoría de la culpa basada en la intención obliga a considerar que la libertad, ahora llamada “libre albedrío”, es la característica propia de la “voluntad”: la intención libre. Era la tesis de Agustín en *De libero arbitrio*, convertida ahora en doctrina común de la teología y la filosofía cristianas. De hecho, la expresión de Agustín es *liberum arbitrium voluntatis*. Esto supone modificar la teoría de la voluntad y de la libertad que habían definido y defendido los antiguos. Para Aristóteles la voluntad, *boúlesis*, es *órexis* más *noûs*, deseo racional. Lo expone con todo detalle en los capítulos 9 a 11 del libro III del *De anima*. La *órexis*, el deseo, puede generar puros “impulsos” (quedándose en el nivel del *thymós*), o puros “apetitos” (si se sitúa en la *epithymía*), o puede convertirse en deliberado a través del *noûs*, y entonces se llama “voluntad” (*boúlesis*).

⁶⁸Abelardo, *Conócete a ti mismo*, Madrid, Tecnos, 2002, cap. 11, p. 48.

La voluntad, *boúlesis*, es el apetito ordenado o racional. En el *De anima* lo expresa así: “la *boúlesis*, desde luego, un tipo de *órexis*, y cuando uno se mueve en virtud del razonamiento (*logismònkinêtai*) es que se mueve en virtud de una volición (*boúlesinkineîtai*)” (*De an* III 10: 433 a 23-4). Aquí no juega ningún papel la idea de libertad, ni por tanto la intención, como sí sucede en los medievales a partir de Agustín de Hipona. En Aristóteles, acto voluntario es el acto deliberado, no el acto libre. Es más, Aristóteles dice explícitamente que un acto puede ser voluntario sin ser libre, es decir, a pesar de que la respuesta haya de ser necesariamente la opción por lo mejor, y por tanto esté determinada. Esto Agustín no puede aceptarlo en el ser humano, y de ahí su distinción entre *liberum arbitrium* y *libertas*. La libertad pura, *libertas*, no se da más que en Dios. En él libertad no se opone a necesidad. Libertad y necesidad no son términos opuestos, sino que la máxima libertad se identifica en él con la necesidad. El ser humano no se da eso. En él sólo existe *liberum arbitrium voluntatis*, que le permite optar por el bien. Hay una potencia del alma, la voluntad, y una característica de esa potencia, la intención libre, o el libre albedrío. Aquí no hay libertad pura, ni ésta se identifica con la necesidad. El libre albedrío es incompatible con la necesidad, y por tanto con el determinismo. Por eso el ser humano es moralmente responsable. Toda la construcción de Agustín tiene por objeto justificar la responsabilidad del ser humano cuando elige lo que no debe, y por tanto justificar la categoría de pecado, algo inconcebible para un griego.

La atribución a la culpa de las características propias del dolo lleva a identificarla con la intención (entendida en sentido moderno), de modo que los actos espontáneos de los antiguos ahora se consideran voluntarios. Esto explica el debate entre Bernardo de Claraval y Abelardo. Para éste, la ignorancia priva de intencionalidad y por tanto de voluntariedad, razón por la cual no hay culpa. Bernardo se opuso frontalmente a esta idea. Los seres humanos son responsables de todos sus actos, incluidos los espontáneos o no deliberados, de tal modo que la ignorancia no priva de culpa. Esto, de ser una disputa privada entre dos personas, pasó a convertirse en doctrina común en la Iglesia, cuando Inocencio II condenó las proposiciones consideradas erróneas por el Sínodo de Sens (1140), entre ellas estas: “8: De Adán no contrajimos la culpa sino solo la pena. 9: No pecaron los que crucificaron a Cristo por ignorancia. 10: Cuanto se hace por ignorancia no debe atribuirse a culpa” (DS 728-730). De este modo, el acto humano se mide por la intención, que es la esencia de la voluntad, y la idea de intención se amplía hasta el punto de incluir los actos espontáneos, e incluso

los que se llevan a cabo con ignorancia. Con lo cual ahora se entiende por qué acabó identificándose la culpa con el dolo. Es que se consideró que todo acto culposo encerraba ya en sí la maldad del dolo, porque se hacía con intención. Como lo definitorio del acto moral era la intención, se atribuyó ésta a toda lesión objetiva de un valor, de un bien o de una ley, sobre todo cuando era divina. Todo esto, que en el fondo no son más que consecuencias del enfoque agustiniano del problema del pecado, anula la ética como disciplina autónoma, ahogada por una teología que se sume cada vez más profundamente en el terror al pecado.

El éxito de la interpretación de los canonistas, aplicando a la “culpa” la intencionalidad propia del “dolo”, y de las elaboraciones conceptuales llevadas a cabo por los teólogos a partir de Agustín de Hipona, fue total, hasta el punto de que pasó al lenguaje de la baja latinidad, y desde ahí a las lenguas romances. A pesar de que el acto se haya cometido de modo no deliberado (sin dolo, en el lenguaje jurídico romano), es decir, de forma espontánea, o por ignorancia, hay culpa, una culpa que ahora incluye el dolo y exige reparación.

Pero la evolución no terminó ahí. Hemos visto cómo en el derecho canónico y la teología cristiana se acuñó una categoría nueva, la de *liberum arbitrium voluntatis*, muy distinta de la anterior, que no entendía la voluntad como una potencia en sí, sino como “apetito racional” o “deseo racional”. El conceder a la voluntad una especificidad propia, distinta de la del entendimiento y de la de los deseos o apetitos, tenía por objeto hacerla autónoma para elegir el bien o el mal, y por tanto buscaba defender la libertad, entendida como libre albedrío, a fin de fundamentar la moral. El ser humano tiene libertad de elección, no libertad pura, que no se da más que en los espíritus puros, y eminentemente en Dios. Pero basta con aquélla para fundamentar la responsabilidad moral. Así se explica que, cuando el libre albedrío se puso en duda, como pasó en toda la escolástica árabe, y en Europa con la irrupción del llamado “averroísmo latino”, se produjera una gran crisis. La doctrina del libre albedrío había triunfado en la escolástica latina, pero no en la árabe, donde los filósofos, en especial Averroes, seguían defendiendo tesis muy similares a las de Aristóteles.

Por otra parte, dentro de la escolástica latina, el hecho de que se concediera identidad y autonomía propias a la voluntad, dio pie a que surgiera otra polémica. Se trataba de saber si la voluntad tenía primacía sobre el entendimiento, o viceversa. Los teólogos dominicanos defendieron la postura intelectualista, sin duda más aristotélica, y los franciscanos la voluntarista, más acorde con la corriente que había ido tomando

cuerpo a partir de Agustín de Hipona. Éste había dicho claramente que en Dios no se daba el libre albedrío sino la libertad total. Dios es pura voluntad y pura libertad, y por tanto las categorías del entendimiento son las que son porque Dios las ha querido, no al revés. Así pensó Escoto, y tras él Ockham. Y a partir de ahí surgió un nuevo concepto de libertad, que iba a dominar toda la filosofía y la teología modernas: la “libertad de indiferencia”. Esta comenzó aplicándose sólo a Dios, pero los filósofos idealistas alemanes acabaron extendiéndola también a los seres humanos, “pequeños dioses”, como había dicho Leibniz. De hecho, en Kant la ética se funda en la voluntad y la libertad “puras”, porque en caso de que no fuera así, piensa que no sería posible fundamentar una ética rigurosa, sino sólo criterios prudenciales de sabiduría práctica.

Hoy nos encontramos en los albores de una cuarta etapa, probablemente la más próxima a la primera. La razón pura ha entrado en crisis, y con ello la propia idea de libertad. No parece posible seguir afirmando la existencia en el ser humano de esa pretendida “libertad pura” de que habló la filosofía moderna a partir del nominalismo. Pero tampoco resulta hoy posible aceptar la tesis medieval del *liberum arbitrium voluntatis*, la llamada “libertad de elección”. Cuando la inteligencia delibera, no puede hacer otra cosa que optar por el curso que se le presenta como óptimo. Esto es algo que ya sabía Aristóteles. La voluntad elige, pero buscando siempre el curso óptimo. La libertad no está en que pueda optar por cursos distintos del óptimo, sino precisamente en su capacidad de deliberar y elegir el óptimo. Por más que esté determinado a hacer eso, el ser humano es libre, porque delibera y elige. Con lo cual resulta que Aristóteles tenía razón, que la voluntad es “apetito racional”, o quizá mejor, “elección racional”. Lo libre no se opone a lo necesario; algo puede ser necesario y libre al mismo tiempo. Es más, en eso consiste la máxima libertad.

4. La crítica de la teoría causalista de la intención

La teoría causalista de la intención ha gozado de éxito indiscutido a lo largo de toda la cultura occidental. Ella ha supuesto que, de igual modo que hay una “inteligencia pura”, hay una “voluntad pura”, con capacidad de “actos” autónomos, que son precisamente los actos intencionales o queridos. Pero de igual modo que en el orden de la intelección en el último siglo hemos pasado de la inteligencia pura a la “impura”,⁶⁹

⁶⁹ Cf. D. Gracia, “La crisis de la razón”, en *El poder de lo real*, Madrid, Triacastela, 2017, 233-246.

así ha sucedido también en el de la voluntad. Ha sido en el siglo XX cuando se ha llevado a cabo la crítica de la intención como acto propio y específico de la voluntad, previo a la realización de un acto. Se trataría de un acto anterior a otro acto. La diferencia entre estos dos actos estaría en que uno, el intencional, es “puramente” espiritual, en tanto que el otro es un acto corpóreo que pone en práctica o lleva a cabo lo decidido por la intención.

De la opinión tradicional o común siguen participando hoy la mayor parte de las personas, entre ellas científicos muy distinguidos. Un caso paradigmático es el de John Eccles, al afirmar que hay un “Yo” distinto del “cerebro” que tiene la iniciativa respecto de éste. Es, de nuevo, la teoría “causalista” de la intencionalidad. Lo que los conocidos experimentos de Libet demostraron fue, precisamente, que no existe esa pretendida causalidad intencional del Yo sobre el cerebro.

Quien primeramente puso en cuestión la teoría causalista fue Ludwig Wittgenstein. En sus *Investigaciones filosóficas* afirma repetidamente que esta teoría se debe a un engaño provocado por el lenguaje. Su tesis es que no hay un “querer” distinto del “producir” y que actúa como causa de este último. “En el sentido en que yo pueda producir algo (por ejemplo, dolor de estómago por comer en exceso), también puedo producir el querer. En este sentido produzco el querer nadar al saltar al agua. Lo que quería decir era: no podría querer el querer; es decir, no tiene sentido hablar de querer-querer. ‘Querer’ no es el nombre de una acción y por lo tanto no lo es en particular de una acción voluntaria”.⁷⁰ El querer, que es distinto del desear (lo que deseo puedo no querer llevarlo a cabo), es lo que se identifica con la propia acción. “‘El querer, si no es una especie de desear, debe ser el actuar mismo. No puede detenerse antes de actuar’. Si es el actuar, entonces lo es en el sentido usual de la palabra; o sea, [querer es] hablar, escribir, andar, levantar algo, imaginarse algo. Pero también: tratar de, intentar, esforzarse por hablar, escribir, levantar algo, imaginarse algo, etcétera”.⁷¹ El querer voluntariamente no es un “fin” previo a la acción, de modo que ésta cobre la condición de mero “medio”. Esa es una descripción externa, que surge cuando pasamos de la primera persona a la tercera persona. “Cuando levanto mi brazo ‘voluntariamente’, no me estoy sirviendo de un medio para producir el movimiento. Tampoco mi deseo es un

⁷⁰ L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, § 613. En L. Wittgenstein, *Obras*, Vol. 1, Madrid, Gredos, 2009.

⁷¹ Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, § 615.

medio semejante”.⁷² El movimiento del brazo no es un medio al servicio de un fin, que es la intención. El movimiento del brazo es el fin, y la intención como causa del acto no surge más que como una representación hecha desde fuera de la propia acción, como una explicación o descripción suya. En el proceso de la acción lo que hay son “razones para actuar”, pero no “causas”. Lo que Wittgenstein niega es que se trate de una “causa” que pone en marcha el proceso de la acción. Los párrafos citados, y otros complementarios, expresan bien su idea de que no hay un “acto” intencional previo que ponga en movimiento el acto que vamos a realizar, porque no existe más que un acto. No hay un acto “espiritual”, “puro”, que establece el fin, y unos “instrumentos corporales” que actúan como medios. El querer se identifica con el actuar mismo. No hay algo así como un “acto puramente espiritual” previo.

Esta idea de Wittgenstein caló hondo en sus discípulos. Dos de ellos, que además fueron albaceas de su legado, Elisabeth Anscombe y Georg Henrik von Wright, desarrollaron con amplitud su pensamiento en este punto. Anscombe, en su célebre monografía *Intention* (1957), y von Wright en su ensayo “Determinism and the study of man”.⁷³ Entre ambos hay diferencias, pero coincidiendo en el rechazo de la teoría causalista. El enfoque iniciado por Wittgenstein ha influido incluso en los autores que mantienen un cierto tipo de causalismo, como es el caso de Donald Davidson.⁷⁴ Davidson rechaza la separación entre razón y causa, y considera que las razones para actuar no constituyen un mero vínculo conceptual sino causal. Esta teoría tiene muchos puntos de coincidencia con la mantenida por Aristóteles, cuando entiende la voluntad como apetito racional. Más explícitamente causalista es J. Searle.⁷⁵

Wittgenstein atribuyó muchos de los juegos del lenguaje al cambio de perspectiva que se produce al pasar de la “primera persona” a la “tercera persona”. La teoría causalista de la intención surge en este segundo caso, como un modelo “explicativo” de lo que nos sucede, pero realizado desde fuera del propio sujeto. “Es lo que uno describiría si se le preguntara concretamente: ¿qué te llevó a esta acción, pensamiento o sentimiento? ¿qué viste, oíste o sentiste, o qué ideas o imágenes surgieron en tu mente y te indujeron a ello?”.⁷⁶

⁷² Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, § 614.

⁷³ G. H. Von Wright, *Practical Reason*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

⁷⁴ D. Davidson, “Actions, Reasons, and Causes”. *Essays on Actions and Events*. Oxford: Oxford University Press (2001), 3-20.

⁷⁵ J. Searle, *Intentionality*, 1983.

⁷⁶ E. Anscombe, *Intention*, 2nd. ed., Oxford: Blackwell, 1963, § 11.

Lo que Anscombe llama “conocimiento práctico” es el razonamiento y ordenación de los elementos de la acción. Su expresión paradigmática es el silogismo práctico aristotélico. La intención coincide con la conclusión del silogismo, que no es causa de nada, sino resultado del razonamiento sobre las premisas. “Anscombe considera que no hay ‘hechos brutos’, porque todo lo que sucede en el mundo forma parte de un contexto significativo y, en cuanto que está relacionado con la acción humana, de un contexto intencional. Así pues, al conocer su intención, el agente no capta algo distinto de los sucesos en los que se encuentra inmerso, sino que los conoce de manera distinta de como lo haría, por ejemplo, un observador externo. No de modo teórico o contemplativo, para describirlos, sino en cuanto que forman parte de la acción, es decir, los conoce de un modo práctico”.⁷⁷ El conocimiento práctico no es otra cosa que lo que el agente “intenta” hacer, y por eso mismo la intención se identifica con el conocimiento práctico, no es algo distinto o previo a él. La intencionalidad se identifica con el conocimiento práctico en la “perspectiva en primera persona” (sin observador). El conocimiento práctico se caracteriza por no ser meramente observacional, como sucede en la perspectiva en tercera persona, la propia de un observador externo. Es en este último caso cuando la intención aparece como causa del acto.

A partir de aquí, temas tan clásicos como el principio del doble efecto, también llamado del voluntario indirecto, cobran una luz distinta a la que ha recibido clásicamente en los tratados de teología moral. En todos estos se coloca como una condición fundamental del voluntario indirecto el que la intención se dirija a un objetivo bueno, de tal modo que el malo no se busque intencionadamente, sino que sólo se permita. Esta es la diferencia clásica entre querer y permitir. El mal solo puede permitirse, nunca quererse. Pero ahora vemos que la intención no es un requisito del principio del doble efecto. De hecho, Aristóteles no habla de ella en los primeros capítulos del libro III de la *Ética a Nicómaco*, donde trata de este tema. El capitán del barco que tira por la borda la carga a fin de evitar el hundimiento de la nave, no quiere salvar el barco permitiendo la pérdida de la carga, como si el “querer” fuera la “causa” de la acción, sino que es en la deliberación sobre los factores que concurren en la situación como llega a tomar la solución que considera óptima, aquella que pone en práctica. La intención no es la causa, sino que se identifica con el propio proceso deliberativo y la necesidad racional de elegir el curso que se considera óptimo. La

⁷⁷ José María Torralba, Alejandro Llano, “Representación y conocimiento práctico”, *Themata, Revista de Filosofía*, 2010; nº 43, p. 449.

intención no es causa de nada, sino sólo el modo como describimos el proceso, cuando nos situamos en la actitud del observador externo, es decir, tomando el papel de una tercera persona, no cuando estamos deliberando para tomar la decisión en primera persona. Como escribe Anscombe, la persona que dirige un proyecto “no es como un hombre [en tercera persona] que simplemente considera de modo especulativo cómo algo puede hacerse; un hombre así puede dejar muchos puntos indeterminados, pero este hombre [la primera persona, la que ha de decidir] debe arreglar todo según *un* orden correcto. Su conocimiento de lo que se lleva a cabo es un conocimiento práctico”.⁷⁸ Eso que Anscombe llama seguir un “orden correcto”, es deliberar sobre los cursos posibles de acción, a fin de elegir el óptimo (en caso contrario, el orden no sería correcto). Eso es lo que dice Aristóteles en los *Magna moralia*, cuando escribe: “No deliberamos si hemos de oír con nuestros oídos o bien si hemos de ver con ellos. En cambio, el pensamiento del alma no es así, sino que puede hacer esto y otras cosas. Es aquí donde nosotros colocamos la elección o determinación y donde se halla el centro de deliberación con nosotros mismos”.⁷⁹ Eso que llamamos intención no es algo previo al proceso deliberativo, sino su centro o núcleo fundamental.

El ejemplo del capitán de barco es perfecto para expresar lo que es un proceso deliberativo. Se delibera sobre los hechos del caso, sobre los valores implicados o en juego y sobre los cursos concretos de acción, habida cuenta de las circunstancias del caso y las consecuencias previsibles. En este proceso consiste el “razonamiento práctico”. La intención de la decisión a tomar, y por tanto del acto, no es un acto previo sino que se gesta y modula en el propio proceso deliberativo, hasta confundirse con él. Eso es lo que demuestran los experimentos de Libet. En el origen del razonamiento práctico hay “esbozos” o “proyectos”, que pueden tener su propia “intención”. Pero la intención del “acto” no es esa, sino la que resulta del proceso deliberativo. Ambas pueden coincidir, pero no necesariamente. Y sólo la intención que resulta del proceso deliberativo se llevará a efecto y por tanto cobrará realidad, será “real”. Es la misma diferencia que existe entre el conocimiento teórico y el práctico. Por eso carece de sentido decir que el capitán de barco no ha tenido intención “directa” de tirar la mercancía al mar. El proceso deliberativo le ha llevado a tomar la decisión de tirar la carga. Esa es su “intención”, la propia de su acto. Ha identificado los cursos de acción posibles en las circunstancias concretas en que se encuentra y ha elegido el que

⁷⁸Anscombe, *Intention*, § 45.

⁷⁹Aristóteles, *Magna moralia*, I, 18: 1189 b.

considera óptimo. Esa es su intención plena, la única que merece el nombre de tal. Claro que su “proyecto” primero fue no tirar por la borda la mercancía. Pero es que el proyecto no puede confundirse con el “acto”; constituye sólo su primer momento. Por eso no cabe identificar al proyecto con el “fin” y reducir todos los otros momentos del acto a la categoría de “medios”. La finalidad, de hecho, va cambiando según varían los medios. Y el fin real del acto no se identifica con el proyecto sino con el resultado final del proceso deliberativo. De ahí que ver el momento del proyecto como autónomo y previo al “acto”, y no como parte de él, lleve al sesgo de hacer de la intencionalidad una especie de acto espiritual propio que lleva a cabo la voluntad “pura”, previo al acto real y determinante de la moralidad de éste. El resultado es que, al final, lo importante es la intención, no el acto en sí. De ahí que la ética de la intención sea la antítesis de la ética de la deliberación. Algo que ya advirtió Max Weber.

La teoría de la intención es un “sesgo” que cometemos de modo inconsciente. Y fuente a su vez de otros muchos “sesgos”. El enfermo que padece un trastorno obsesivo-compulsivo lleva a cabo su acción compulsivamente, de modo automático, pero su explicación causalista le lleva a desligar la intención del acto, y a pensar que está en su mano controlar el acto cuando se lo proponga intencionalmente, es decir, cuando quiera, de modo que es moralmente responsable. El trastorno obsesivo-compulsivo, por tanto, no le priva de responsabilidad moral. De este modo, se “engaña” a sí mismo, considerándose moralmente responsable de un acto que en realidad es automático. El problema de la “culpabilidad” surge de este error lingüístico, que es a la vez lógico y psicológico. La psicopatología está llena de ejemplos de este tipo.

Esta patología mental no se encuentra descrita sólo en los tratados de psiquiatría o de psicoanálisis, sino también en los de filosofía. Wittgenstein nos enseñó que la filosofía es una surte de “psicoanálisis”, y por tanto, también una psicoterapia. En esto le siguieron todos sus discípulos. John Wisdom escribió un libro titulado *Philosophy and Psychoanalysis*. Y Elisabeth Anscombe recuerda los párrafos 35 y 36 de la primera parte de *Philosophical investigations*, en los que Wittgenstein se plantea el problema de las diferencias existentes entre “señalar un libro” (a diferencia de señalar otro) y “señalar la forma o la figura” de algo. En el primer caso podemos hacerlo mediante una acción corporal, en tanto que en el segundo caso, no. El resultado lo describe Wittgenstein así: “Y hacemos aquí lo que hacemos en miles de casos similares: puesto que no podemos indicar *una* acción corporal que llamemos señalar la forma (en contraposición, por ejemplo, al color), decimos que corresponde a estas palabras una

actividad *espiritual*. Donde nuestro lenguaje hace presumir un cuerpo y no hay un cuerpo, allí, quisiéramos decir, hay un *espíritu*".⁸⁰ Aplicado a la intención, esto significa que concebimos ésta como la "causa" "puramente" espiritual de nuestras acciones, y por tanto anterior y distinta a la acción misma. Este es el origen de la confusión y la patología.

Fácil es comprobar que de este modo se vuelve a la tesis griega de que la intención no existe como tal, ni por tanto la voluntad, y que eso que llamamos intención es la consecuencia del proceso deliberativo en orden a llevar a cabo una acción. Es, con nuevo rostro, la vieja "paradoja socrática". Por eso Aristóteles no habla de intencionalidad en su ética. El razonamiento práctico es lo que Aristóteles llama *proaíresis*, término que se tradujo al latín por *electio*. De lo cual resulta que la intención, lo mismo que la voluntad y la libertad, se identifican con la capacidad de elección entre los distintos cursos de acción posibles; es decir, la capacidad de "deliberación". Esto no quiere decir que pueda elegirse otro curso que no sea el que aparece como óptimo. En Aristóteles tal cosa no es posible más que en condiciones, digamos, patológicas, cuales son los casos de la *akrasía* y la *akolasía*. Es la otra gran diferencia con la teoría de la intención. En esta puede elegirse intencionadamente un curso distinto del óptimo, y por tanto actuar mal, por más que resulte obvio su carácter subóptimo. Esto ha resultado siempre tan difícil de concebir, que se ha hecho necesario explicarlo elaborando abigarradas teorías *ad hoc*, como la doctrina bíblica del pecado original, o la kantiana del mal radical. Ambas tratan de explicar por qué el ser humano elige cursos subóptimos, a pesar de que los vea como tales. La razón "pura" los ve necesariamente como subóptimos, y por tanto como malos, pero las tendencias corporales, se dice, acaban sesgando las intenciones puras de la razón. De este modo la teoría causalista de la intención genera el sentimiento de "culpa" en las personas. Cuando la razón pura identifica *a priori* un curso de acción como óptimo, cualquier otra solución aparece como incorrecta, a pesar de que no resulte razonable ni prudente elegirla a la vista de las circunstancias del caso y las consecuencias previsibles en una situación concreta. Es el *video meliora, proboque, deteriora sequor* de Ovidio. Este es el camino por la que la teoría de la razón "pura", y su correlato, la doctrina causalista de la "intención" pura, conducen a lo que Max Weber denominó "éticas de la convicción" (*Gesinnungsethik*).

⁸⁰ L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* I 36.

La elección necesaria del curso óptimo no contradice que éste no pueda elegirse libremente. Necesidad y libertad no son términos incompatibles. La libertad no se identifica con lo que se elige sino en el modo como se elige.⁸¹ La elección no está tanto en el “contenido” que se elige, cuanto en la “formalidad”, en el hecho de asumir con inteligencia sentiente y voluntad tendente el curso óptimo, porque se considera el adecuado o correcto, es decir, el “debido”. El preso puede asumir como debido el hecho de estar en la cárcel, aunque le resulte imposible salir de ella. La elección no es lo opuesto a la coacción, o a la determinación. El acto coaccionado o determinado puede ser libre, es decir, elegido. De lo que resulta preciso concluir algo que no queda muy claro en Wittgenstein ni en sus discípulos, a saber, que la elección no cabe identificarla con el contenido elegido. La elección del contenido es objeto de un proceso racional de análisis de las razones y valores implicados en cada curso de acción, a fin de identificar el óptimo, pero la elección no se identifica con el contenido elegido, por más que vaya necesariamente unido a él. Este es el punto que no queda claro en ninguno de los tratadistas actuales del tema del razonamiento práctico.

5. Más allá de las tesis recibidas: la “voluntad” como facultad de “opción real” o de “elección”

Anscombe nos ha hecho ver que la intención no es distinta o previa al “acto”, sino que se identifica con la conclusión del razonamiento o del proceso deliberativo, que acaba, obviamente, en la elección. La intención como algo previo es un constructo mental que elaboramos como explicación de nuestro comportamiento, dando a esa explicación un significado causalista. Pero tal causalidad previa no existe, es una construcción explicativa que hemos elaborado. La intención aparece en la explicación, no en el hecho. “La intencionalidad reside en la relación y el orden que el agente establece entre los diversos elementos y sucesos que componen su –por así decir– ‘contexto de acción’; y su realidad se agota ahí”.⁸² Como dice Anscombe, “en realidad,

⁸¹“La libertad es la versión de la necesidad. Solo en la libertad y en su delicado liberar reina la necesidad. Cuando pensamos así la esencia de la libertad y de la necesidad, entonces la necesidad no es en modo alguno, como lo entiende toda la metafísica, lo contrario de la libertad, sino que la libertad es en sí, propiamente, la necesidad.” (M, Heidegger, *La pobreza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p. 108).

⁸² José María Torralba, Alejandro Llano, “Representación y conocimiento práctico”, *Themata, Revista de Filosofía*, 2010; n° 43: 442.

el término ‘intencional’ hace referencia a una *forma* de descripción de sucesos [events]”.⁸³ Hace referencia a la descripción, no al evento en sí.

El problema que se plantea es el del determinismo de nuestras acciones, y por tanto el de la libertad. La tesis causalista partía del principio de que la libertad estaba en la intención, porque en el acto en sí, parece claro que la razón siempre optará por el curso que considere óptimo, habida cuenta no sólo de sus razones, sino también de sus deseos, preferencias, valores, creencias, etc. Por más que la razón siempre tienda al curso óptimo, la libertad está salvada, porque reside en la intención.

Pero al situarnos más allá de la teoría causalista de la intención, surge inmediatamente el problema de si no estaremos negando la libertad. Para resolverlo, es preciso partir del hecho de que también para el pensamiento clásico la deliberación sobre el contenido tenía carácter claramente determinista. Por eso la libertad se situaba en la “intención espiritual”. Pues bien, ahora sucede algo similar, sólo que el momento espiritual no consiste en “intención”, ni tiene carácter “causal”, sino que es la “opción real” en tanto que condición “formal” del acto. La antigua intención se nos ha convertido en “opción real”, como función propia de la “voluntad tendente”, que ahora no tiene carácter “puramente espiritual”, a modo de sustancia, sino de mera “formalidad de realidad” (Zubiri).

La afirmación de que el acto humano puede ser libre aun en el caso de hallarse condicionado o incluso coaccionado, permite comprender que la determinación del contenido no anule la “libertad”, ni tampoco impida ver la “voluntad” como una facultad superior del psiquismo humano. Lo único que significa es que la voluntad hay que entenderla como el momento de realidad de la elección, y ese momento de realidad es lo que denominamos “opción real”. Un robot, por ejemplo, podría hacer una elección idéntica, pero sin formalidad de realidad, ya que le falta la actualización formal de las cosas como reales. La “opción” es una característica formal, no de contenido; es el momento de “opción real” de la voluntad tendente. La tendencia (animal) y la voluntad (humana) no se distinguen por el contenido sino por la formalidad de realidad. De igual modo que hay “intelección real”, hay también “opción real”. Esta condición formal, la opción real, en tanto que real, no es meramente talitativa, ni se identifica, por tanto, con la inclinación, o el deseo, sino que tiene carácter trascendental, de tal modo que puede optar por negarse a cualquier inclinación o deseo. Por eso el contenido de la opción real

⁸³ Anscombe, *Intention*, § 47.

es propio y distinto de lo que pueden ser los deseos, las tendencias, etc. Ese carácter trascendental de la opción real es lo que cabe designar con el término “deber”, como muy bien vio Kant.

Aquí cobra sentido renovado la tesis teológica que ya se encuentra en Agustín y que desarrolló ampliamente la escuela franciscana, en especial Escoto y Ockham, de que en Dios todo es necesario y libre a la vez sin que esto implique contradicción, porque lo opuesto a necesario no es libre sino contingente. Lo necesario puede ser libre; aún más, probablemente tiene que serlo. No es un azar que el teólogo Paul Tillich, en su libro *The Courage to Be* (1952), el coraje o el arrojo o la valentía de ser o de existir, acuñara en el capítulo que se titula *Courage and Transcendence* la expresión *The Courage of Accept Acceptance*, “el coraje de aceptar la aceptación”, o el coraje de aceptar el hecho de tener que aceptar. La verdadera voluntariedad no está en el “hecho de tener que aceptar” lo ineludible, sino en el “coraje de aceptarlo”, en la aceptación voluntaria o libre de ese hecho ineludible, lo que exige, esta sí, coraje, es decir, iniciativa, plena voluntariedad.

Llegados a este punto, surge inmediatamente la objeción de que si elegimos necesariamente, carecemos de capacidad para analizar de entre las diferentes alternativas aquella que tengamos por más adecuada. Pero este no es el caso. No es que no hayamos de elegir entre las alternativas posibles, es que necesariamente elegiremos la que tengamos en ese momento por más adecuada. Antes hemos dicho que la “opción” es puramente formal y por tanto distinta del contenido. Pero no hay forma sin contenido, ni opción sin alternativas. La mente tiene que elegir entre ellas la que considere más correcta. Y todo el problema moral está en hacer bien ese análisis, a fin de evitar los sesgos mentales que a todos nos acechan, y elegir del modo más racional y prudente posible. En esto consiste la “deliberación”. De ahí que el problema moral no haya que situarlo tanto en el de si elegimos necesariamente o no la opción que nos parece preferible u óptima, cuanto en el de si la decisión es o no el resultado de una adecuada deliberación previa. Ya en la vieja escolástica se diferenciaban los actos humanos en dos tipos, los “espontáneos” y los “deliberados”. Desdichadamente, la casi totalidad de los actos humanos son de ese primer tipo, que hace tomar por óptimos cursos de acción que no son tales. El único remedio contra esto es la deliberación, educar en la deliberación. La ética no va de imponer normas, ni tampoco de considerar como igualmente válidas o correctas todas las opciones por el mero hecho de haber sido tomadas por seres humanos. La ética va de deliberar, y de educar en eso que Aristóteles

llamó *eubulíao* buena deliberación. Ahí es donde nos jugamos el que nuestras opciones sean las correctas, las óptimas, no sólo de modo subjetivo sino también objetivamente. Algo que, bien mirado, es lo que siempre intentó hacer Sócrates.

Podemos concluir, por ello, que la facultad que llamamos “voluntad” tiene como función propia la “opción real”, que consiste en la “elección”, que por necesidad ha de ser la “elección debida” u óptima. La opción o elección real es puramente formal, y como tal no se da nunca sola sino siempre unida a contenidos concretos. El “deber” consiste en la elección del contenido correcto entre todos los cursos de acción posibles. Para llevar a cabo esa elección es preciso “deliberar”. El gran enemigo de la ética son las elecciones no deliberadas, esas que tradicionalmente se han considerado “espontáneas”. Hoy sabemos que están llenas de sesgos, que sólo la deliberación, individual y colectiva puede controlar. Su término, el término de la deliberación, es la toma de decisiones correctas. En eso consiste el “deber”. De este modo, la “opción”, en sí puramente formal, cobra contenido concreto, deontológico y se convierte en “deber”.

Como ya expuse en el capítulo “La insobornable libertad” de mi libro *El poder de lo real*,⁸⁴ el “deber”, que cabe definir como “opción correcta”, no tiene carácter talitativo sino trascendental. Los animales se determinan por contenidos talitativos de las cosas, que pueden ser idénticos a los que aprehende un ser humano. Pero los animales no actúan por “deber”, precisamente porque no son capaces de “trascender” esos contenidos concretos y “optar” por el curso que, tras deliberación, consideran óptimo. El acto puede ser idéntico en el ser humano y en el animal, comer cuando se tiene hambre, pero el ser humano puede hacerlo por deber, y en animal, no. Es más, por deber, el ser humano puede ayunar incluso sintiendo hambre, puede decir “no” a todos los estímulos sensibles, lo que significa que puede trascender todas las talidades. El deber es una opción trascendental, precisamente porque es una opción real, llevada a cabo desde la formalidad de realidad.

6. Conclusión: por una educación deliberativa

Sobre la cultura occidental ha gravitado durante siglos la tesis de que las personas están dotadas de una libertad pura que les hace completamente responsables de sus actos espontáneos. Es un error que hemos pagado al coste de una

⁸⁴D. Gracia, “La insobornable libertad”, en *El poder de lo real*, Madrid, Triacastela, 2017, 517-537.

inundatoriaculpabilización de las personas. Es preciso cambiar de registro. En el ser humano no existe inteligencia “pura”, ni libertad “pura”, por más que lo haya venido defendiendo así la filosofía. Como tantas veces dijo Zubiri, la inteligencia humana es formalmente “sentiente”, y la voluntad “tendente”. Esto tiene importantísimas consecuencias para la ética. Considerar a las personas dotadas de libertad pura y hacerlas completamente responsables de sus actos espontáneos es culpabilizarlas sin razón. Las personas no son, por lo general, buenas o malas, sino conscientes o inconscientes. Los actos espontáneos están siempre sesgados. Es la “banalidad del mal” de Hannah Arendt.

Hemos de volver a Sócrates. Lo que supone aceptar la paradoja socrática. El mal no se identifica con la mala voluntad sino con la ausencia de deliberación. Por eso el objetivo de la ética no es otro que transformar los actos espontáneos en deliberados; es decir, educar en la deliberación. La función de la ética es educativa. Y su método es la deliberación. Esto es lo que no acabamos de entender. Queremos empezar la casa por el tejado, y reformar la sociedad no desde la educación, sino desde la política, o desde el derecho. Es un error, un inmenso error.

BIBLIOGRAFÍA

Abelardo (2002). *Conócete a ti mismo*. Madrid: Tecnos.

Davidson, Donald (2001). Actions, Reasons, and Causes. En *Essays on Actions and Events* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.

Torralba, José María y Llano, Alejandro (2010). Representación y conocimiento práctico. *Thémata, Revista de Filosofía*, 43,435-461.

Tillich, Paul (2000 [1952]). *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press.

Von Wright, Georg H. (1983). *Practical Reason*. Oxford: Basil Blackwell.

Wittgenstein, Ludwig (2009). Investigaciones filosóficas. En *Obras*, vol. 1. Madrid: Gredos.

1. NEUROEDUCACIÓN MORAL

VENCIENDO LOS NEUROMITOS Y ROMPIENDO EL STATU QUO EDUCATIVO UN CASO PRÁCTICO DE ESCUELA PÚBLICA BASADA EN LA NEUROEDUCACIÓN

María José Codina Felip

Universitat de València⁸⁵

Resumen: El tema que nos ocupa es la neuroeducación moral y la ética docente. En ocasiones, cuando se hacen propuestas de nuevos modelos educativos basados en la neuroeducación y la ética, se nos tilda de buenistas y poco realistas. Es el caso de mi propuesta: neuroeducación en virtudes cordiales; que aúna los avances neurocientíficos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ética de la razón cordial de Adela Cortina. Es momento de demostrar que ya, en la actualidad, este nuevo tipo de modelos educativos se están llevando a la práctica con éxito. Con el propósito de conocer de primera mano un centro educativo de este tipo se programó una visita a CEIP Rosa dels Vents (Mallorca). Cabe recalcar que es un centro público, siendo esto de especial importancia, pues desde aquí pretendo defender que este nuevo modelo educativo es posible en el marco de una educación pública de calidad.

Este texto se va a ir vertebrando en torno a la comparación entre cómo funcionan las cosas en la escuela tradicional y cómo lo hacen en la escuela neuroeducativa, y qué resultados se obtienen. Se trata de comprobar que no es una utopía, sino una realidad al alcance de cualquier centro público.

Palabras clave: ética, neuroeducación, educación pública, virtudes.

Overcoming neuromites and breaking the educational statu quo A practical case of public school based on neuroeducation

⁸⁵ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Abstract: The topic is moral neuroeducation and teaching ethics. Sometimes, when we propose new educational models based on neuroeducation and ethics, we are branded as unfaithful and unrealistic. This is the case of my proposal: neuroeducation in cordial virtues; that combines neuroscientific advances in the teaching-learning process with the ethics of cordial reason by Adela Cortina. It is time to demonstrate that these new types of educational models are already being successfully implemented today. A visit to CEIP Rosa dels Vents (Mallorca) was scheduled in order to get to know first-hand an educational center of this type. It should be emphasized that it is a public center, this being of special importance, because I defend that this new educational model is possible within the framework of quality public education. This text will be structured around the comparison between how the traditional school works and how do it the neuroeducational school, and what results are obtained. The goal is to demonstrate that it is not a utopia, but a reality within the reach of any public center.

Key words: ethics, neuroeducation, public education, virtues.

Introducción

Esta investigación está articulada en torno a la investigación teórica relativa a la neuroeducación en virtudes cordiales, y su comprobación práctica plasmada en un centro educativo de educación pública, el CEIP Rosa dels Vents, en Mallorca.

Los ejes temáticos son: los espacios, la metodología y materiales, y el clima en el aula.

1. El espacio

1.1. Escuela tradicional

En las aulas típicas de infantil nos encontramos, en la mayoría de los casos, lo que podríamos denominar "sobre-decoración": aulas compuestas por distintos *rincones*, muchos colores, gran cantidad de cartelería y dibujos por las paredes. Estos objetos hacen que nuestra atención se disperse y nos cueste concentrarnos.

El Neuromito presente en esta práctica habitual es el de los entornos enriquecidos. Erróneamente, se trataría evitar la poda sináptica del mayor número de sinapsis posibles sobre-estimulando a los niños y niñas para forzar la conservación de dichas sinapsis (Codina, 2015). Bruer (1997) ya alertaba hace tiempo del peligro de este mito, pues lo que ocurre es que estos cerebros infantiles utilizarán energía para mantener sinapsis innecesarias y no para fortalecer las que sí lo son.

Durante la primaria y secundaria, la disposición y decoración de las aulas es similar: paredes híper decoradas siguiendo una pauta que podríamos denominar como “mira lo que hago”, con un fin casi exclusivo de exhibición y decoración. El problema de este *hacer cosas* para ser expuestas, es que es un *hacer* sin interiorizar, sin sentido. Ejemplos de estas acciones son algunos casos de actividades para celebrar fechas significativas, como el día de la paz: el niño/a cuando llega a casa sabe que ha celebrado el día de la paz porque han soltado globos, pero no sabe nada más, quedando esto finalmente como una acción puramente estética.

En resumen, estas aulas son espacios que no favorecen la atención del alumnado porque hay demasiados elementos distractores, sobre todo en edades muy tempranas. Hay tantos colores, objetos y tantas cosas por las paredes que se hace difícil focalizar la atención en lo que se ha de aprender o en la tarea que se esté ejecutando (Guillén, 2017).

Respecto a las aulas, en contra del principio neuroeducativo que nos informa que el cerebro es un órgano social (Tokuhamma-Espinosa, 2011), las aulas tradicionales son espacios individualizadores. No favorecen la socialización, sobre todo a partir del segundo ciclo de primaria y, fundamentalmente, en secundaria. Somos seres sociales, necesitamos la reciprocidad, la cooperación, pero esto no se permite en un aula tradicional (Zarrías, 2017). Como ese elemento social propio de nuestra naturaleza no se puede negar ni eliminar, se transforma en acciones como: miradas y risas entre compañeros, pasarse *notitas*, hablar disimuladamente con la persona de al lado, si son más mayores se esconden el móvil para hablar por whatsapp... En definitiva, hay una naturaleza social a la que es difícil resistirse.

1.2. Escuela neuroeducativa

En la visita al CEIP Rosa dels Vents, se observa cómo las paredes de las aulas están vacías y sus colores son neutros. El espacio sólo por sí mismo no transforma la educación, pero en este colegio toda medida se ha tomado en base a una rigurosa formación de su profesorado que sabe muy bien qué decisiones toman y por qué. La formación del equipo docente es fundamental para tener claras las orientaciones y el camino a trazar y seguir. El espacio, por tanto, en esta escuela sí que ayuda, porque es una medida integrada en un conjunto más global que atiende a una intencionalidad con base neuroeducativa (Zarrías, 2017).



Imagen cedida por CEIP Rosa dels Vents

Este espacio, como se puede observar, es un espacio socializador, que favorece la cooperación. No hay mesas individuales mirando hacia una pizarra. Se facilita así el aprendizaje social. Podría criticarse que el aprendizaje que tiene lugar en este tipo de aulas es más lento que en un aula tradicional, pero no es cierto, porque este aprendizaje es real, consiguiendo que se interiorice aquello que se aprende y que, por tanto, no se olvida.

2. Metodología y materiales

2.1. Escuela tradicional

Respecto a cómo se distribuye el tiempo en la escuela tradicional, la evidencia neurocientífica muestra que no se respetan los ritmos de atención que le son propios al cerebro, por lo que la desconexión y pérdida de atención está asegurada, al menos para la mitad del tiempo que ha de durar la clase. Una persona adulta mantiene la atención alrededor de unos 20 minutos, de modo que en una clase de unos 50-55 minutos en los que el alumnado ha de estar callado y escuchando, se hace realmente difícil que la atención pueda mantenerse durante todo ese tiempo. Esto conlleva cierta falta de motivación. Además, no encuentran interés en lo que se está aprendiendo, puesto que van perdiendo el hilo debido a la pérdida del foco de atención (Codina, 2015).

Resultado: sí que hay atención en el aula, porque la atención siempre está, la cuestión es que en parte significativa del tiempo de clase no está focalizada en aquello

que se supone que ha de aprenderse. La atención, si no está centrada en el aprendizaje, estará centrada en qué pasa al otro lado de la ventana del aula, en el whatsapp, en la notita, en la conversación con mi compañera o compañero, o en un dibujo que estoy haciendo en la libreta. Con los tests de atención selectiva, se puede comprobar cómo aquello que ocurre antes nuestros ojos no necesariamente ha de ser procesado por nuestro cerebro. Si nuestra atención está focalizada en un input concreto, el resto de inputs, aunque son captados por mis sentidos, no se procesan a nivel neuronal porque nuestra atención estaba en otro lado.

Por tanto, puesto que la atención va a estar siempre, tenemos que ver cómo hacemos para llevar la atención a aquello que queremos que nuestro alumnado aprenda. De ahí la importancia de recordar otro neuromito, que nuestro cerebro no graba objetivamente la realidad sino que esta es interpretada, en función de muchas variables, una de especial relevancia, la atención (Forés, 2015). Será responsabilidad de quien ejerza la docencia, saber captar la atención de quienes han de aprender.

Respecto a la metodología en la escuela tradicional, generalmente, se basa en la memorización. Aunque se hagan actividades de otro tipo, al final la evaluación pasa por exámenes o pruebas memorísticas que consisten, cada vez más según se avanzan etapas educativas, en memorizar, hacer el examen y olvidar gran parte de lo memorizado.

Respecto a las agrupaciones se realizan por año natural de nacimiento, al margen del ritmo y necesidades de cada cual.

Los materiales también son los mismos para todos los niños y niñas del mismo año natural. Pueden ser más tradicionales como los libros de texto, o más modernos. En un gran número de centros educativos se adquieren tablets en las que se hacen las mismas cosas que en el libro, incluso las mismas actividades pero de manera digital. El contenido teórico del libro de texto, en lugar de estar impreso, está también en soporte digital, pero sigue siendo el mismo.

Respecto al espacio, es el mismo para casi todo el periodo de aprendizaje, excepto salidas puntuales al laboratorio, gimnasio, biblioteca, aula de informática o de educación plástica y visual. Casi todo lo que se aprende y lo que se hace se desarrolla dentro del aula de referencia de cada grupo.

La expectativa de rendimiento es similar para todo el alumnado, con unos parámetros establecidos como de *normalidad*. Hay un mismo currículum y unos mismos objetivos para todo el mundo, excepto para aquellas personas que tengan un dictamen que determine que tienen necesidades educativas especiales y que precisen de

adaptaciones curriculares (significativas o no significativas). Pero incluso esta situación hace complicada la marcha *normal* del ritmo de aprendizaje porque cuesta casar distintos ritmos dentro de un mismo espacio y tiempo con los mismos recursos. Resultado de esto es que este alumnado normalmente lo que hace es *salir* del aula para trabajar con la persona que se encarga del área de pedagogía terapéutica (PT), para trabajar con otros materiales a otro ritmo, pero pierde así el hilo de lo que ocurre dentro de su aula de referencia. Y respecto a la evaluación ocurre lo mismo, hay una misma evaluación para todo el alumnado (exceptuando los casos descritos anteriormente de ACI o ACIS).

El resultado es que todo queda excesivamente homogéneo, como si estuviésemos asumiendo la ficción (porque no es la realidad) de que nuestro alumnado, por el hecho de haber nacido en el mismo año, tiene similares capacidades, dificultades, intereses, y rendimientos.

Los neuromitos presentes (Tokuhamma-Espinosa, 2011; Codina, 2015; Forés, 2015) son:

- El cerebro puede recordarlo todo. Se presupone que toda aquella persona que ha estado en clase tiene que poder acordarse de todas las cosas que allí han ocurrido.
- El cerebro graba objetivamente la realidad. Un mismo hecho ocurrido en un mismo espacio compartido por distintas personas puede ser interpretado de diferentes formas dependiendo de sus experiencias previas, estado emocional, convicciones, bagaje cultural (Mora, 2013).
- Todo cerebro puede aprender según su capacidad al margen de su historia, contexto y situación emocional. La historia y contexto de nuestro alumnado influye en su rendimiento académico.

Puesto que no todo cerebro es igual de bueno en todo habrá que ver en qué cosas es bueno cada cual y potenciar esas cosas. Además, las emociones son cruciales para el aprendizaje, por tanto, habrá que trabajarlas para poder hacer una buena gestión de las mismas de modo que vayan a favor, y no en contra, del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mora, 2013; Damasio, 2006).

2.2. Escuela neuroeducativa

Los materiales en la escuela neuroeducativa son muy manipulativos y favorecen el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje autónomo. Despiertan la curiosidad de quien trabaja con estos materiales, favorecen la socialización y el diálogo, así como también la memorización. Cabe puntualizar que la memorización no es algo a superar en un modelo educativo basado en la neurociencia. La memoria es necesaria para el aprendizaje. El error ha sido identificar aprender con memorizar, como si solo la memorización en sí misma fuese el aprendizaje, cuando no es así, es parte del aprendizaje, pero no el proceso de enseñanza-aprendizaje completo (Codina, 2015).



Imagen cedida por CEIP Rosa dels Vents

La metodología del CEIP Rosa dels Vents se basa en la libre circulación, libre elección y acción. Esto implica es que el alumnado del centro (infantil, primaria) decide cada día qué va a hacer, dónde va a ir. No hay clases que pertenezcan a un grupo de referencia. En lugar de aulas de referencia por niveles (año de nacimiento), hay espacios de trabajo. Cada espacio es de libre circulación, que se combina con unos talleres programados y diseñados por el personal docente del colegio.



Imagen cedida por CEIP Rosa dels Vents

Estos talleres son diseñados de forma que se garantiza que se cubre el currículum por etapas. Las etapas establecidas son: los pequeños (infantil), los medianos (1er ciclo de primaria), y los grandes (2ºciclo de primaria). Con la guía y acompañamiento que reciben, se garantiza que el currículum y los objetivos de la etapa están cubiertos.

En el caso de este colegio, CEIP Rosa dels Vents, el alumnado sabe que a primera franja de la mañana acude a un taller, y a segunda franja de la mañana a otro. El resto del tiempo es de libre circulación por los diferentes espacios. En cada espacio hay acompañantes (maestras y maestros) que son las personas encargadas de coordinar y supervisar dicho espacio, así como también de registrar quiénes van a ese espacio, cuánto tiempo están, qué han aprendido, qué materiales han utilizado, etc.

Así presentado puede parecer que el alumnado de este colegio hace en cada momento lo que le parece y que podrían ser que no estuvieran aprendiendo porque van donde quieren. Pero la realidad es bien distinta. Está todo estudiado al milímetro y las evaluaciones que se hacen a las niñas y niños son exhaustivas, resultando ser muchísimo más completas que las que se hacen en un centro convencional (Zarriás, 2017).

¿Qué se observa respecto a esta libre circulación?

No es una educación centrada solo en un currículum lleno de contenidos, sino que al mismo tiempo están educando en el ejercicio de nuestra libertad, de la autonomía, la responsabilidad, en aquellas virtudes cívicas, que yo denomino cordiales, y que en

trabajos anteriores (Codina, 2015) he defendido que son compatibles con la neuroeducación.

Esta libre circulación, tal y como está planteada, implica libertad de elección y de acción, que lleva a una asunción real de derechos y deberes. Puesto que el niño/a elige donde estar, asume los deberes de estar en este espacio y los derechos que también tiene. Se hace cargo de la responsabilidad y entiende la necesidad de asumir las consecuencias lógicas de sus acciones (sean buenas o malas dichas consecuencias). De este modo, no hay castigos, solo consecuencias que se asumen.

Aumenta la satisfacción personal, pues eligen qué quieren hacer y tanto los talleres como los espacios son muy estimulantes. Esto hace que sus cerebros liberen dopamina, neurotransmisor que tiene que ver con la sensación de placer. El cerebro tiende a querer repetir aquello que le genera placer y a querer evitar aquello que le causa dolor (Guillén, 2017). Con este tipo de metodología, el alumnado no pierde el placer por aprender porque el proceso resulta estimulante y placentero (Mora, 2013).

La metodología en esta escuela es principalmente activa, cooperativa, manipulativa y participativa. Además se da un lugar importante a la educación emocional, en la que juega un papel importante la ejemplaridad que ofrecen como modelos de referencia el personal docente. En otras ocasiones ya he defendido la idea de que quién se dedique a la docencia ha de ser ejemplar, encarnando las virtudes que se pretenden enseñar. Se enseña sobre todo con el ejemplo, fundamentalmente cuando hablamos de virtudes (Codina, 2015). No se puede educar en la importancia del diálogo y la argumentación si no dialogamos con nuestro alumnado y no les dejamos participar activamente en las clases.

Cabe recordar que según la neuroeducación las emociones son críticas para el aprendizaje, nos ayudan a detectar modelos y patrones, son fundamentales para la toma de decisiones. Incluso, según Damasio (2006), el sistema de razonamiento de nuestro cerebro se desarrolló como una extensión de nuestro sistema emocional. Según Francisco Mora (2013) el cerebro solo aprende si hay emoción. Jesús Guillén (2017) afirma que un comportamiento adecuado requiere de una buena conexión entre la corteza prefrontal y determinadas estructuras del sistema límbico como la amígdala.

El CEIP Rosa dels Vents, lleva de manera excepcional la educación emocional, la gestión de las emociones y la ejemplaridad. Un ejemplo que llamó mi atención al respecto tiene que ver con la idea de suprimir los castigos y sustituirlos por algo mucho más sensato como es asumir las responsabilidades de tus actos. Un alumno nuevo en el

centro (11 años), llega al espacio de cálculo, e informa a la maestra acompañante del espacio que le han *expulsado* del espacio exterior (patio) porque le acusan de haber pegado a otro niño. La maestra le recuerda que no está castigado porque en ese centro no hay castigos, lo que ocurre es que al incumplir las normas del espacio exterior deja de tener derecho a estar en dicho espacio, teniendo que elegir en ese momento otro espacio en el que estar. El niño decide quedarse en el espacio de cálculo, pero al ser nuevo no conoce bien los materiales que hay. La *acompañante* le muestra diversos materiales y juegos adecuados para su edad. El niño elige un juego de formas geométricas y volúmenes y la acompañante le ayuda a familiarizarse con su uso. El niño en muy poco tiempo se calma y sonríe, y pasa una hora trabajando conceptos de geometría y volúmenes. En un centro tradicional, se le habría expulsado del aula y se habría pasado una hora sin hacer relativamente nada y aumentando su autopercepción de ser poco válido, así como alimentando la idea de que el colegio no es un buen sitio donde estar, sino un lugar donde te obligan a ir.

Todo esto hace que se facilite el paso de lo aprendido de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo (Codina, 2015).

3. Clima en el aula

3.1. Escuela tradicional

En la escuela tradicional tenemos un clima que podríamos calificar como forzado, poco acorde al funcionamiento natural de nuestro cerebro, con actitudes requeridas como: estar quietos, en silencio, mantener una misma postura y la atención durante horas, no comunicarse. Como esto, obviamente, es imposible, ¿qué ocurre? En estos casos es cuando se riñe al alumnado: «¡calla!», «¡silencio!», «¡estate quieto!». Después, si esto no funciona, pasamos al siguiente nivel, el castigo: «te quedas sin patio», «te voy a poner una amonestación», «a copiar dos páginas del libro». Y si esto tampoco funciona, el siguiente nivel es la expulsión.

Con todo esto, el clima general es de tensión, alerta y reproche. Esto propicio miedo a quedar en evidencia, baja participación y la eliminación, en gran medida, de la creatividad, porque solo puede ser creativa aquella persona que se atreve a decir o expresar lo que tiene en su mente. Si coartamos la participación y no construimos la confianza que ha de haber no solo entre docente-alumno/a, sino también entre estos tres agentes escuela-docentes-alumnado, no podrá haber creatividad. Las soluciones

creativas son aquellas que nadie había dicho hasta el momento, por tanto, es importante ese *atreverse* a decirlas.

A nivel neurológico, este clima implica bajos niveles de dopamina y activación del sistema de activación reticular (Codina, 2015), lo que impide directamente el aprendizaje y una concepción poco atractiva de la escuela, que por otra parte está muy extendida: niños y niñas que no quieren ir a la escuela y que están deseando que llegue el fin de semana o las vacaciones para no ir.

3.2. Escuela neuroeducativa

En el CEIP Rosa dels Vents el clima que se respira es un clima natural, acorde al funcionamiento del cerebro, en el que cada espacio está diseñado para aprender el ámbito que allí se va a trabajar: cálculo, lecto-escritura, ciencia... La preparación del espacio está basada en un aprendizaje experiencial, que procura un contexto natural para el mismo, lo cual va en perfecta sintonía con cómo funciona nuestro cerebro, ya que ahora sabemos que aprendemos mejor aquello que tiene lugar en contextos naturales para dicho aprendizaje (Tokuhamma-Espinosa, 2011).

En un centro donde hay etapas de 0-3, infantil y primaria, circulando libremente, el ruido que se escucha es mínimo, cercano al silencio. Una norma del centro es que sólo se puede hablar en un tono de voz bajo, norma que todo el mundo asume, docentes y alumnado (Zarriás, 2017).

El resultado es un clima de profundo respeto, de calma y tranquilidad, donde no hay miedo a errar, lo que permite un feedback constructivo que facilita la liberación de mayores cantidades de dopamina.

4. Resultados

Problemas propios de la escuela tradicional:

- Alta tasa de fracaso escolar
- Bullying
- Bajo rendimiento académico

- Alumnado cada vez más infantilizado: bajo nivel de autonomía, falta de asunción de su responsabilidad, bajos niveles de iniciativa, bajo nivel de autoexigencia, y dificultades para gestionar la frustración.

En la escuela neuroeducativa nos encontramos con:

- todo el alumnado tiene conciencia de ser bueno o buena en algo,
- una convivencia pacífica y respetuosa,
- motivación por seguir aprendiendo, pues no se ha aniquilado la curiosidad de su alumnado ni sus ganas de aprender,
- un altísimo grado de autonomía.

Trabajar esto desde edades tan tempranas, prepara a este alumnado para una futura ciudadanía responsable, autónoma, capaz de actuar bajo criterios de justicia. De modo que, al margen de los resultados académicos, que eran buenos, considero aún de mayor importancia los resultados en la educación ética, que son de largo mucho más satisfactorios y palpables que en la escuela tradicional.

Otra educación pública es posible. Una educación necesaria hoy en día, basada no solo en contenidos, sino también en educar a las personas en su dimensión moral, de manera que el día de mañana no tengamos los problemas con los que nos encontramos o estos se vean reducidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26 (8), 4-16.
- Codina, M.J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Forés, A., J.R. Gamo, J.C. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo, C. Trinidad, (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science. A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. New York: Norton & Company.
- Zarrias, E. (2017). *Un cambio de mirada. Los inicios de una escuela pública activa*. Mallorca: Esther Zarriás.

¿ES POSIBLE DESARROLLAR LA VOLUNTAD CON UNA BASE NEUROCIENTÍFICA?

Emilio Martínez Navarro

Universidad de Murcia

Resumen: El concepto de voluntad fue expulsado del discurso científico de las Ciencias Sociales durante varias décadas (Marina, 1997) y sustituido por el de motivación, sin que hayan quedado suficientemente claros los motivos que dieron lugar a tal sustitución. Sin embargo, en los últimos años está siendo recuperado en la literatura neurocientífica con términos como auto-control, procesos voluntarios y auto-gobierno. La auto-gobernanza presupone la capacidad de reflexionar acerca de las opciones que tenemos, presupone la capacidad para tomar una decisión y de actuar conforme a ella. Esta capacidad puede ser educada y es muy importante para la persona y para la sociedad que realmente lo sea. Las aportaciones de las neurociencias son muy relevantes para mostrar de qué modo es posible desarrollar la voluntad, entendida como auto-gobernanza. En este trabajo recopilamos críticamente algunas de esas aportaciones.

Palabras clave: Voluntad, educación de la voluntad, auto-control.

Is It Possible to develop the Will with a Neuroscientific Base?

Abstract: The concept of will was expelled from the scientific discourse of the Social Sciences for several decades (Marina, 1997) and replaced by motivation, without the reasons that led to such substitution having been sufficiently clear. However, in recent years it is being recovered in the neuroscientific literature with terms such as self-control, voluntary processes and self-government. Self-governance presupposes the ability to reflect on the options we have, presupposes the ability to make a decision and act according to it. This ability can be educated and it is very important for the person and for the society that really is. The contributions of the neurosciences are very relevant to show how it is possible to develop the will, understood as self-governance. In this work, we critically collect some of these contributions.

Keywords: Will, education of the will, self-control.

Introducción

La voluntad y la fuerza de voluntad han sido, durante siglos, conceptos clave en la Antropología filosófica y en la Ética. Tradicionalmente, al menos desde Platón, se ha entendido que la persona se conduce a sí misma desde un yo que conoce, desea, reflexiona y toma decisiones con cierta autonomía, siempre condicionada por una multitud de factores. Posiblemente, el apogeo del concepto de voluntad llegó con Kant,

que habló de la «buena voluntad» como la clave de la bondad.

Sin embargo, a lo largo de los dos últimos siglos el concepto de voluntad fue cuestionado desde distintos puntos de vista, especialmente a partir de la difusión del pensamiento de autores considerados como «filósofos de la sospecha»: el sujeto humano, en última instancia, estaría determinado por fuerzas ajenas a él, como la pulsión vital del poder (Nietzsche), la posición del sujeto en el proceso de producción (Marx) o las pulsiones incontrolables procedentes del inconsciente (Freud). De ahí que la Psicología de finales del siglo XX abandonó casi por completo la referencia a la voluntad personal y trató de explicar todo el comportamiento humano consciente recurriendo a la noción de motivación. Este proceso lo narra muy bien J. A. Marina en el libro titulado *El misterio de la voluntad perdida* (1997). Marina acaba esta obra con una propuesta de recuperación de la noción de voluntad, utilizando para ello la metáfora de los programas informáticos en los que hay un *programa control* y un gran número de subprogramas subordinados a él. La voluntad, según esta metáfora, representa las opciones supremas de la persona, aquellas que son capaces de bloquear impulsos peligrosos e indeseables y de promover cursos de acción que la persona tiene buenas razones para promover. Tales opciones supremas estarían fijadas por el uso de la inteligencia, que sería la capacidad que ha permitido al ser humano compensar su extrema debilidad y sobrevivir en la selección natural. Marina prefiere hablar de «procesos voluntarios» en lugar de «voluntad», para evitar que se pueda dar la impresión de que hay un ente ajeno al cerebro que habita en el cerebro; no se trata de postular que un espíritu ajeno al cuerpo habita en el cuerpo, como han postulado los dualismos de inspiración platónica a lo largo de los siglos, sino de reconocer que el cuerpo entero constituye el elemento clave de la persona, junto con la mente y con el entorno cultural que interactúa con ella a través de un cerebro dotado de órganos receptores para la imagen, el sonido, etc., de tal modo que en ese proceso de interacción cerebro $\leftrightarrow$ mente $\leftrightarrow$ entorno cultural, surge la posibilidad de que aparezca un centro de control que es capaz de tomar decisiones y ponerlas en práctica en virtud de algún proyecto personal que la propia persona es capaz de elaborar. En otras palabras: en algún momento de mi propia vida surgió en mí un yo autoconsciente (mente) capaz de hacer planes para la vida personal, y desde ese momento fui tomando decisiones y poniéndolas en práctica en continua interacción con mi cuerpo y con mi entorno social. La perspectiva desde la intimidad corporal (Conill, 2019) es complementaria de la perspectiva objetivadora propia de las ciencias naturales, pero la reducción de la

subjetividad humana a mero mecanismo biológico ciego no es coherente con la totalidad de los datos disponibles. De ahí que sea preciso retornar al núcleo de la visión tradicional (el postulado de un yo consciente capaz de controlar el propio comportamiento), pero sin caer en dualismos ni en reduccionismos.

2. El estudio científico de la fuerza de voluntad

En 2014, el psicólogo austríaco afincado en los Estados Unidos Walter Mischel, publicó un excelente libro titulado *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol* (trad. española: Mischel, 2015). En esta obra, el autor hace un balance de más de cincuenta años de las investigaciones llevadas a cabo por él y su equipo en torno a dicho test de la golosina, un experimento ideado para mostrar hasta qué punto «la capacidad de demorar la satisfacción inmediata por las consecuencias que pueda tener en el futuro es una capacidad cognitiva que puede adquirirse» (Mischel, 2015: 11). Como es sabido, el test de la golosina consiste en someter a alumnos y alumnas de preescolar al siguiente dilema: se les pone ante una recompensa que pueden reclamar inmediatamente (una golosina que sabemos que le gusta) y se les dice que si esperan solos en la habitación (con la golosina delante) durante un rato, sin llamar a los investigadores, se les recompensará con el doble de la golosina en cuestión (que también queda en la mesa, a su alcance); cerca de las golosinas hay un timbre que permite llamar al investigador para que le permita comer la golosina inicial prometida, pero se les advierte de que si esperan a que regrese el investigador sin llamarlo (unos veinte minutos) y no se han movido de la silla ni han empezado a comer la golosina, tendrán permiso para comerse el doble, que también tienen delante; entretanto, los investigadores pueden observar sin ser vistos el comportamiento de cada uno y medir el tiempo en segundos que tarda cada cual en tocar el timbre. El resultado de estas observaciones era guardado durante años, permitiendo establecer correlaciones entre lo ocurrido en el experimento y los resultados académicos y el desempeño social y cognitivo en la adolescencia y en la edad adulta. Resultó que cuantos más segundos esperaban a la edad de 4 o 5 años, mayor era su puntuación en las pruebas de aptitud académica y mejor su funcionamiento social y cognitivo en la adolescencia. A edades comprendidas entre los 27 y los 32 años, aquellos que más habían esperado cuando se sometieron al test en edad preescolar tenían un índice de masa corporal más bajo, el sentimiento de su propia valía era mayor, alcanzaban sus metas con más eficacia y

soportaban mejor las frustraciones y el estrés. En la madurez, los que más capaces fueron de esperar («demora larga») se caracterizaban, frente a los que no lo fueron tanto («demora corta»), por mostrar en los escáneres cerebrales unas imágenes diferentes de las áreas del cerebro relacionadas con las adicciones y la obesidad. (Mischel, 2015: 12s.)

El resultado del largo experimento parece mostrar que el autocontrol es crucial para alcanzar las metas que nos proponemos a largo plazo. Es igualmente esencial para desarrollar la autocontención y la empatía necesarias para unas relaciones humanas y de apoyo mutuo. Puede ayudar a las personas evitar caer en ciertas trampas a edades tempranas, abandonar el colegio, desentenderse de las consecuencias de sus actos o ejercer profesiones que odian. (Mischel 2015: 13s.). A juicio de Mischel, una base importante para entender el autocontrol y la demora de una satisfacción está en nuestro cerebro:

Hay dos sistemas en estrecha interacción dentro del cerebro humano, uno «caliente» —emocional, irreflexivo, inconsciente— y otro «frío» —cognitivo, reflexivo, lento y esforzado—. La forma en que ambos sistemas interactúan ante las tentaciones fuertes se corresponde con la manera en que en la edad preescolar contemplan las golosinas y con el hecho de que la fuerza de voluntad actúe o no actúe. (Mischel 2015: 15).

A partir de esta constatación, el autor pasa revista a las principales estrategias que se han demostrado útiles para aumentar el autocontrol y aprovechar su desarrollo como un elemento importante, aunque no el único, para tener una vida satisfactoria (Mischel 2015: cap. 19):

- 2.1 Como el sistema caliente que albergamos en nuestro cerebro está excesivamente pendiente del presente y prefiere las recompensas inmediatas a las demoradas, lo que procede hacer, si queremos tomar el control, es invertir el proceso aplicando estrategias que mitigan la tentación con distracciones intencionadas, o con el uso de imágenes mentales agradables, pero más abstractas y distantes del objeto tentador.
- 2.2 Se trata de alejar de nuestra mente la tentación que tenemos cerca y de acercar a ella las consecuencias más o menos lejanas que podemos lograr si no cedemos a esa tentación. Esto se consigue dándonos instrucciones a nosotros mismos, especialmente mediante estrategias «si-entonces»: estas estrategias, también llamadas «planes de implementación» consisten en elaborar mentalmente instrucciones del tipo «*si* me acerco a la nevera, *entonces* no abriré su puerta», «*si*

veo un bar, *entonces* cruzaré a la otra acera», etc. La idea es activar el sistema frío de una manera automática, practicando una y otra vez hasta convertir el plan de implementación en un hábito, de modo que cada vez cueste menos esfuerzo tener el control.

2.3 Ahora bien, para que los planes de implementación lleguen a funcionar, a menudo es necesario identificar los puntos calientes que suelen provocar en cada persona las reacciones impulsivas que desea controlar. Para ello, una estrategia que ha probado su utilidad es la de llevar un diario en el que la persona anota los momentos en los que pierde el control, los acontecimientos específicos que le provocan estrés y desatan los comportamientos que posteriormente lamentará. Una vez que quedan registrados esos puntos calientes específicos, será mucho más fácil diseñar planes de implementación *si-entonces* que pueden permitir un cambio en la forma de afrontar esas situaciones problemáticas. La satisfacción de haber logrado controlar situaciones que previamente escapaban al autodomínio es una experiencia que ayuda a reforzar positivamente los nuevos hábitos, ayudando a conservarlos a largo plazo.

2.4 Es preciso ser conscientes de que algunas estrategias de autocontrol que tradicionalmente han sido muy populares, están condenadas al fracaso. El ejemplo más notorio son las llamadas «estrategias de compromiso previo»: vaciar la nevera, deshacerse de bebidas tentadoras, no comprar más tabaco, etc. Si estas estrategias no van acompañadas de planes específicos de implementación *si-entonces*, lo más probable es que se queden en vanos deseos que son incumplidos de mil maneras ante el regreso de las tentaciones. El deseo que querer cambiar de hábitos negativos ha de ser lo suficientemente grande como para que la persona esté dispuesta a hacer el esfuerzo que requiere dejarse ayudar por otros a realizar unos planes de implementación realistas, como hizo Odiseo al atravesar el paraje de las sirenas.

2.5 Es cierto que algunas situaciones de la vida son inevitables y desatan la ira, la ansiedad, el dolor al rechazo y otras emociones negativas, hasta el punto de que, en ocasiones, las personas se ven abocadas al círculo vicioso del estrés crónico y la depresión. En este tipo de casos, puede ser muy útil para la persona que sufre adoptar una perspectiva de observadora de su propia experiencia dolorosa. Al distanciarse psicológicamente de lo ocurrido, el estrés se reduce, el sistema caliente se enfría y se hace posible el empleo del córtex prefrontal para reevaluar lo sucedido de tal forma que se le encuentre un sentido nuevo, que permita a la persona pasar página y retomar las riendas de su vida. Este cambio desde la autoinmersión al

autodistanciamiento tal vez no pueda hacerlo la persona sola, pero es posible que pueda encontrar fácilmente la ayuda especializada de la terapia cognitiva de conducta.

- 2.6 Los padres y madres pueden ayudar tempranamente a sus hijos a desarrollar la función ejecutiva (*executive function*, EF: aptitud cognitiva que nos permite ejercer de forma deliberada, consciente, el control de nuestros pensamientos, impulsos, acciones y emociones), el autocontrol, la fuerza de voluntad, la soberanía sobre su propio comportamiento, si además de rodearles de un entorno seguro, amigable y de estrés reducido, les enseñan que tienen opciones, y que cada opción tiene consecuencias. Un ejemplo real es el de un niño que todos los días mordía a varios compañeros en la guardería, y dejó de hacerlo en poco tiempo cuando su madre le hizo ver, sencillamente, que cada vez que repitiera ese comportamiento se quedaría sin postre. Siempre será fácil para los padres encontrar la estrategia adecuada para corregir el comportamiento de sus hijos sobre la base de que las consecuencias de las buenas elecciones son diferentes a las consecuencias de las elecciones erróneas.
- 2.7 Es esencial que se ayude a los niños a adquirir una mentalidad de «desarrollo incremental», es decir, a considerar el talento, las aptitudes, la inteligencia y el comportamiento social no como cosas que reflejan rasgos innatos, sino como habilidades y competencias que ellos pueden cultivar si se esfuerzan. Lo que merece el aplauso de los adultos no es tanto el éxito de los resultados académicos, sino el esfuerzo que muestran por alcanzarlo.
- 2.8 Por supuesto, lo mejor que pueden hacer los adultos —especialmente los padres— para ayudar a los niños a superarse en la construcción de su autocontrol es ofrecerles modelos adecuados de comportamiento. El control que los padres y otras figuras importantes en la vida de un niño ejerzan sobre sí mismos —cómo reaccionen al estrés, las frustraciones y las emociones; los patrones que utilicen para evaluar sus propias acciones; su empatía y sensibilidad con los sentimientos de otros; sus actitudes, metas y valores; sus estrategias de disciplina; su falta de disciplina— es algo que influye profundamente en el niño. Los cuentos que los niños no se cansan de escuchar o de ver en televisión o en dispositivos electrónicos también colaboran para enseñarles lo que es la función ejecutiva.
- 2.9 Finalmente, es decisivo comprender que la arquitectura de nuestro cerebro es maleable, de modo que es posible que cada persona tome parte activa en la determinación del propio destino y en la forma de vivir la propia vida. No somos

una marioneta del ADN ni del ambiente que nos hayan tocado en suerte, sino que, contando con esas dos influencias, podemos utilizar deliberadamente nuestro córtex prefrontal para activar el sistema frío y regular el sistema caliente, lo cual nos proporciona un margen de libertad para escapar del control del estímulo y practicar el autocontrol, dándonos así una opción real. Ahora bien, el hecho de contar con un margen de libertad para construir la propia vida no garantiza que alcancemos con seguridad una vida satisfactoria. El autocontrol es sin duda necesario para dominar los impulsos inmediatos y proponerse metas a medio y largo plazo, pero lo que proporciona la energía necesaria para persistir en un propósito más o menos difícil de alcanzar es el atractivo de la meta elegida. Sin la EF no tendremos posibilidad alguna de encontrar y perseguir meta alguna, pero sin metas deseables, la EF puede hacernos personas competentes, pero sin un objetivo ilusionante.

- 2.10 El resumen que hace el propio Mischel de su aportación a la reflexión sobre la naturaleza humana se condensa en esta frase de inspiración cartesiana: «Pienso, luego puedo *cambiar* mi existencia. Porque cambiando nuestro modo de pensar podemos cambiar lo que sentimos, hacemos y finalmente somos». (Mischel 2015: 253).

BIBLIOGRAFÍA

- Conill Sancho, J. (2019). *Intimidad personal y persona humana. De Nietzsche a Ortega y Zubiri*. Madrid: Tecnos.
- Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol*. Traducción de Joaquín Chamorro, Barcelona: Círculo de Lectores.

CLAVES DESDE LA NEUROEDUCACIÓN MORAL PARA COMBATIR LA DESMORALIZACIÓN EDUCATIVA

Javier Gracia Calandín

Universitat de València⁸⁶

Resumen: El objetivo de este trabajo es descubrir nuevas claves para combatir la desmoralización educativa desde la neuroeducación moral. Comenzamos reconociendo la dificultad de educar en tiempos de modernidad líquida en la que la motivación por aprender ha quedado cegada. La neuroeducación moral ofrece un enfoque que conecta los aspectos neurobiológicos de la conducta con los contextos sociales y educativos. Esto es especialmente significativo para analizar el fenómeno de la desmoralización educativa. En este trabajo nos centramos en tres claves desde la neuroeducación moral para evitar la desmoralización educativa: el cultivo de la savia sabia, la admiración y la actitud de agradecimiento por los dones y enseñanzas recibidas.

Palabras clave: Neuroeducación moral, desmoralización educativa, admiración, agradecimiento.

Keys from the moral neuroeducation to combat educational demoralization

Abstract: The aim of this work is to discover new keys to combat educational demoralization from moral neuroeducation. I begin by recognizing the difficulty of educating in times of liquid modernity in which the motivation to learn has been blinded. Moral neuroeducation offers an approach that connects the neurobiological aspects of behavior with social and educational contexts. This is especially significant for analyzing the phenomenon of educational demoralization. This paper focuses on three keys from moral neuroeducation to avoid educational demoralization: the cultivation of the wise sap, the capacity admiration and the attitude of gratitude for the gifts and teachings received.

Keywords: Moral neuroeducation, moral motivation, admiration, gratitude.

«No saber es malo pero no desear saber es peor»

(Proverbio africano)

1. La liquidación de la motivación moral

Muchos son los que han afirmado que el ser humano por naturaleza tiende a buscar el conocimiento y el saber. Grandes pensadores y filósofos han explicado de este

⁸⁶ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

modo la actitud filosófica y científica, que en este caso hunden sus raíces en el mismo deseo natural de una búsqueda sin término del saber y la verdad.

Si nos detenemos en el estadio de la infancia observamos que los niños buscan experimentar e ir incrementando sus conocimientos acerca del medio en el que se hallan. Pero el panorama con el que el profesor frecuentemente se encuentra en el ámbito escolar es el de alumnos que no muestran deseo alguno por aprender ni esforzarse por adquirir los contenidos propios de su disciplina. ¿Cómo es posible que se haya producido esta traslación hasta el punto de que el adolescente oponga una fuerte resistencia al aprendizaje y no muestre ningún deseo por seguir aprendiendo? Tal vez este sea uno de los principales desafíos de la educación, porque como reza un perspicaz proverbio africano, «no saber es malo pero no desear saber es peor».

Me pregunto si en nuestra muy moderna sociedad asistimos a la liquidación de la motivación moral. El fracaso escolar sería una consecuencia de esta liquidación, pero las raíces del problema habría que buscarlas en un modo de vida que ha ido cediendo a las rebajas de la moral hasta el punto de dejar la moral por los suelos, bajo mínimos, sobre todo en términos de motivación, pero también de convivencia. A la luz del certero diagnóstico de la “sociedad líquida” de Zygmunt Bauman, podríamos expresarlo diciendo que el devenir de nuestra hodierna sociedad ha sido el de la licuación de la felicidad transformándola en un estado de excitación espoleado por la insatisfacción en el que el exceso de los bienes de consumo nunca llega a ser suficiente. Y con ella también la licuación de las personas convertidas ahora en individuos atomizados y sin arraigo, sin capacidad de compromiso. La pérdida de referencias y la falta de arraigo no solo en lo referente a la pertenencia a un territorio sino más acuciantemente por lo que respecta a los vínculos personales comunitarios ha dado lugar a un sujeto sin sujeción, sin capacidad de compromiso, incapaz de esforzarse en aras del bien común (Bauman, 2007).

A mi modo de ver, el principal fracaso de la educación no es el abandono escolar prematuro como algunos dirigentes de partidos políticos se cansan de repetir abrumando con cifras. El principal fracaso educativo es la nefasta atrofia de la capacidad moral para desarrollar la propia personalidad. Esto nos plantea el acuciente desafío de cómo abordar la educación para que sea posible activar todos los resortes que conduzcan al empoderamiento moral de las personas. En este sentido abogo yo por combatir las diversas formas de desmoralización desde la educación ética (Gracia, 2018: especialmente capítulo 10). Creo que la neuroeducación puede muy bien contribuir a

este objetivo siempre y cuando no se entienda en sentido restrictivo exclusivamente centrada en los aprendizajes instrumentales sino en el amplio sentido de la expresión que debe incluir también la neuroeducación moral.

2. La neuroeducación moral entra en escena

El sabio proverbio africano situado en el frontispicio de este trabajo es citado en el conocido informe *La comprensión del cerebro* elaborado en 2007 por el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) creado por la OCDE y que en dicho informe explora el nacimiento de una nueva ciencia que ha dado en llamarse “neurociencia educativa” o simplemente “neuroeducación”. Los autores de dicho informe sostienen que desde la neuroeducación es posible analizar las bases cerebrales del aprendizaje y a partir de los estudios en neurociencias ir descubriendo y ayudando a los educadores a tener un mejor conocimiento del órgano que está a la base del funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Darcia Narváez (2014 y 2016) ha destacado la importancia de los contextos familiares y sociales en las primeras etapas del desarrollo infantil para la formación del cerebro. En este sentido muestra cómo los aspectos neurobiológicos del cerebro están muy directamente influenciados por el tipo de educación recibida en los primeros años de la infancia. La característica plasticidad del cerebro humano requiere de un esmerado cuidado tras el nacimiento que como mamífero social permita un desarrollo neurobiológico óptimo en la cría humana. Factores de estrés temprano pueden provocar alteraciones en los circuitos neurales tales como un sistema serotoninérgico defectuoso o la depresión de los receptores de oxitocina que se traduzcan en conductas excesivamente agresivas. Al igual que la malnutrición en mamíferos los hace más susceptibles a enfermedades mentales y a conductas agresivas (Palumbo et al., 2018). Así pues la construcción neurobiológica producida por el entorno social no es un problema que se reduzca a la dimensión neurogenética sino que adquiere una clara relevancia neuroética y neuroeducativa en relación con los hábitos adquiridos. Dicho de otro modo, la formación del cerebro no solo atiende a factores genéticos sino epigenéticos.

Algunos experimentos con crías de ratones sometidos a situaciones de estrés por la separación de sus madres mostraron conductas sociales disruptivas y el incremento de la metilación del ADN en genes que producen cortisol (la hormona del estrés). Lo más

llamativo es que dichos cambios epigenéticos de su conducta persistieron en la generación siguiente (Franklin, 2010). No cabe duda de que tales cambios son adaptativos, pero lo más interesante es que las generaciones siguientes ya nacen con los cambios epigenéticos que les permitan sobrevivir a las situaciones de estrés. No existen evidencias de que cambie el código genético, lo que cambia es su expresión en función del entorno social. En relación a la especie humana se ha visto que la secreción de cortisol se altera significativamente en niños que sufren situaciones adversas (Hunter et al. 2011) e incluso podría traspasarse de madres embarazadas que sufran situación de estrés a sus hijos.

Por mi parte, creo que es muy discutible que el modelo de sociedad para un correcto desarrollo neurobiológico del cerebro del niño haya de ser la de los cazadores y recolectores, como propone Narváez. De hecho encuentro serias deficiencias en que el “nido evolucionado” responda solventemente a los desafíos cosmopolitas de nuestras actuales sociedades (Gracia, 2018: 210ss; Cortina, 2011: 74ss). Sin embargo, la autora nos sitúa sobre la pista de la importancia del cuidado de la educación moral para procurar el adecuado desarrollo neurobiológico del niño. Su crítica a las sociedades industrializadas puede servir para superar ciertas formas desviadas de conducta y fomentar formas adecuadas de trato humano que permitan el adecuado desarrollo moral de las personas.

Una educación que fomente la confianza y no el estrés; el afecto y no la indiferencia; la escucha y atención y no el individualismo; que cultive las relaciones humanas y no la tecnificación e instrumentalización de las mismas, es este tipo de educación la que importa y mucho para una adecuada formación del carácter. En este sentido, estoy completamente de acuerdo en que una adecuada crianza ha de contar con contextos sociales favorables y ello implica en primer lugar a los padres, pero también de modo muy significativo insta a que la comunidad ayude en lo posible a los progenitores. ¿Acaso no es posible hablar aquí de responsabilidad ética de la comunidad en lo que respecta a la crianza y educación de los niños? ¿No ha de ser la escolarización un modo de hacer esto efectivo? Efectivamente, los padres no son los únicos agentes educadores y la sociedad ha de contribuir en la medida de lo posible a favorecer un tipo de educación ética que haga posible el pleno desarrollo de la personalidad de las personas. Los vínculos comunitarios son claves pero a mi modo de ver no de cualquier tipo de colectividad, algunas pueden llegar a ser anuladoras de la propia autonomía y autenticidad del individuo.

En este sentido me gustaría detenerme en tres claves que permitan combatir la desmoralización educativa en el sentido al que aludimos al comienzo de este escrito. En el capítulo décimo de *El desafío ético de la educación* (Gracia, 2018: 221-226) ya he incidido en algunas claves y a continuación quisiera seguir explorando nuevas claves que permitan combatir las diversas formas de desmoralización educativa que aquejan a nuestra sociedad.

3. Claves para combatir la desmoralización educativa

3.1. Cultivar la savia sabia

Como hemos visto Darcia Narvárez ha puesto especial énfasis en las primeras etapas del desarrollo humano y, a mi modo de ver, con toda razón. Puesto que si bien hoy sabemos que el aprendizaje perdura a lo largo de toda la vida, es en la infancia donde se van modelando de manera más incisiva los principales rasgos que formarán el carácter de la persona. La importancia del entorno y de la educación recibida es clave, incluso para explicar el desarrollo neurobiológico del individuo. Y es que la neuroeducación puede contribuir de modo muy significativo a destacar aspectos vinculados con la neurobiología que tienen una clara incidencia en la forja del carácter, pero también de cómo la educación recibida y el contexto social influyen en la neurobiología del aprendiz.

Cuando decimos de alguien que está desmoralizado tal vez estemos solo diciendo que se encuentra un tanto desanimado o desmotivado. Pero si tomamos el vocablo en toda su amplitud de significado, en el sentido en el que Ortega nos invita a considerarlo (Ortega, 2005, IV: 304), lo que resulta es una situación de extrañamiento radical que afecta tanto a la pérdida de identidad humana como a una quiebra de las potencias psíquicas y fisiológicas del individuo. Estar “bajo de moral” en este sentido implica la quiebra del temple vital y conlleva como resultado la incapacidad para crear, henchir y fecundar el propio destino.

En un escrito de hace más de un siglo pero que sigue manteniendo la frescura y lozanía de cuando fue escrito, Ortega (2004, II: 420) nos da la clave. No se trata de alejarse de la vida, sino de reconectar con la vida misma extirpando las emociones descendentes (envidia, rencor, aburrimiento, inapetencia, apatía) y estimulando (*hormeo*, en griego) los sentimientos que tienen mayor valor vital (actitud amorosa, generosidad, audacia, confianza en sí mismo, agilidad intelectual, agradecimiento). Es

en este sentido que los esfuerzos del educador han de ir encaminados a activar la “hormona psíquica” que excite y estimule al individuo. Frente a un tipo de educación centrada exclusivamente en los hechos, que han de memorizarse mecánicamente, fomentar la imaginación es precisamente lo que permite avivar el deseo y estimular la creatividad. Es a este tipo de educación a la que me he referido como el «cultivo de la savia sabia» (Gracia, 2018: 230-239).

Cultivar la savia sabia tiene a mi modo ver ese doble componente que hemos de buscar desde la neuroeducación moral. Por una parte, reconoce la centralidad de los aspectos neurobiológicos característicos del temple vital, las circunstancias fisiológicas que influyen en el ánimo del individuo. Pero por otra parte también incide en el protagonismo que la educación juega en el desarrollo de un tipo de sentimientos u otros y su correlato en términos de “altura moral”. La savia constituiría el cúmulo de efluvios y hormonas que el cerebro del aprendiz va segregando y desarrollando en función tanto de su propia naturaleza genética como del tipo de socialización y educación recibida.

3.2. El asombro y la admiración

La segunda clave para combatir la desmoralización educativa sobre la que deseo llamar la atención es el asombro, la sorpresa y de forma más perfilada la admiración. A menudo nos dejamos llevar por rutinas mecánicas y sin sentido que acaban asfixiando el deseo de saber y convierten el día a día en monotonía. A lo largo del día actuamos movidos por multitud de automatismos irreflexivos y en ocasiones no queridos. La actitud de asombro ante los acontecimientos, sin embargo, no es algo que esté reñido con los hábitos sino que requiere precisamente de otro modo de entender la interacción en el marco de la educación, como un modo de educar la mirada. Efectivamente no es un mero ver embelesado, fruto de cierta beatería hacia la novedad e innovación vacía. Lo que buscamos es una mirada activa, capaz de fijar expeditivamente la atención y que al fin y al cabo no solo ve sino que mira con sumo cuidado, que hace cuestionarse, interesarse, imaginarse, buscar, averiguar, inventar...

Recientemente Catherine L’Ecuyer ha expuesto de modo muy elocuente la necesidad de «educar en el asombro» (L’Ecuyer, 2012). De modo sencillo pero contundente la autora ha denunciado la sobreestimulación a la que los niños están expuestos y la importancia de la libertad interior e incluso del silencio y del sentido del misterio. El tema no es en absoluto nuevo. Si levantamos la vista y oteamos la historia

del pensamiento, vemos que al menos ya Platón en el *Teeteto* y Aristóteles en el capítulo segundo del libro primero de la *Metafísica* llamaron la atención sobre la centralidad de la admiración como origen de todo saber.

Por mi parte, no hay que olvidar que el asombro aunque es una capacidad natural, sin embargo, requiere de una práctica, de cierta actitud atenta ante determinados aspectos que van sobreviniendo o la propia rutina que al humanizarla se convierte en ritual. La capacidad de asombro no es algo que se imponga o que venga marcado desde el exterior sino que responde a una manera de mirar que no es solo ver, sino una capacidad para detenerse en detalles o aspectos que resultan relevantes. Hace falta educar en la mirada, hay que poner más cuidado, más tiento y esmero, hay que descubrir el brillo que despunta en lo imperceptible, en lo que no se ve desde cierta actitud conformista y que solo es perceptible para el brillo que trae consigo la pupila que se admira, se imagina, busca, averigua, inventa... La admiración es precisamente ese estar expectante. Por lo tanto un estar y ser no pasivo, pero tampoco de ningún modo hiperactivo; hace falta alimentar la receptividad, ¡iluminarla desde la propia mirada! A veces rompiendo cánones establecidos y siempre cuestionando el monótono “más de lo mismo”. Conviene no olvidar que el educando mira a través de la mirada de su educador. Si éste se asusta él se asustará, si se sonríe él se sonreirá. Pero a menudo el educador también puede llegar a mirar a través de la mirada de su educando.

Pero conviene no confundir la admiración o asombro con el estupor como embeleso que se nutre de las novedades y se alimenta de cierta curiosidad superficial. Un curiosear que nunca alcanza a penetrar y sostener una búsqueda cuidadosa y atenta. La admiración no es mera curiosidad sino el modo educado de mirar con sorpresa viendo lo extraordinario en lo cotidiano. Solo si humanizamos la rutina y la convertimos en ritual podremos hacer que un día sea diferente de los otros días; unas horas de las otras horas. Esta es una de las bellas enseñanzas que el zorro confía al principito en el capítulo 21 de *Le Petit Prince*.

Desde el punto de vista neurocientífico vemos que el asombro activa multitud de áreas de nuestro cerebro que contribuyen al aprendizaje. Pero esas áreas del cerebro no están desconectadas o surgen de modo fortuito sino que parten de una clarísima activación del sistema límbico y sus conexiones con la corteza prefrontal. Es significativo destacar que toda esta activación conecta directamente con el protagonismo de las características y ferencias propias del individuo. Más incluso, lo que entra en juego al considerar la sorpresa en la forma de admiración es un rasgo que

tiene directamente que ver con el “despertar” a nuevas dimensiones que aunque no son en absoluto artificiales sí tienen mucho que ver con la educación.

3.3. La otra cara del reconocimiento, el agradecimiento.

Para concluir esta indagación, quisiera incidir en la actitud de agradecimiento como tercera y última clave para combatir la desmoralización. Agradecimiento por todo lo recibido como dones, enseñanzas, aprendizajes, compañía... Acostumbrarse a agradecer no por mera inercia sino reconociendo lo valioso de lo que tenemos abre, a mi modo de ver, extraordinarias posibilidades en términos de motivación moral y de capacidad de aprendizaje. Y lo hace porque al agradecer tiene lugar un doble movimiento. Por una parte, reconocer y valorar las posibilidades de las propias capacidades y dones recibidos y, por otra, reforzar el vínculo del reconocimiento intersubjetivo de la educación no solo en términos de la lógica de la equivalencia sino en términos de lógica de la sobreabundancia. De este modo la gratitud da paso a la gratuidad (Ricoeur, 1990: 26ss).

Conviene tener en cuenta que cierta actitud utilitarista ciega las fuentes de la motivación haciendo creer que el único modo de intercambio posible es el que se basa en una equivalencia utilitaria del “doy para que me des” y donde la competitividad acaba anulando la cooperación. Este intercambio interesado y egocéntrico puede conducir a la pérdida de espontaneidad y a que el propio individuo actúe de modo reactivo o incluso quede paralizado. Se impide por lo tanto la activación creativa de las propias capacidades y a menudo degenera en actitud de queja y de reproche. Ante la actitud destructiva instalada en la quejumbre, es necesario abrir el abanico de la donación originaria de la existencia.

Recientes estudios en el campo educativo han explorado las ventajas de cultivar la gratitud. Así, por ejemplo, en adolescentes puede ser una poderosa fuente para afrontar situaciones difíciles fuera de la escuela. Baele, Borah, Yu y Colby (2018) sostienen que la gratitud hacia los profesores ayuda a los adolescentes a gestionar los desafíos en su vida personal. Por su parte, Froh, Emmons, Card, Bono y Wilson (2011) inciden en que generar en los adolescentes actitudes de agradecimiento disminuye considerablemente el acuciante materialismo de la sociedad consumista.

Agradecer conlleva el ejercicio del reconocimiento de lo valioso. Y esto es especialmente importante en términos de educación porque ser capaz de apreciar los

valores que portan las cosas y comportan las personas es el primer paso para no hacerlas insignificantes. Por el contrario, el reconocimiento de los valores nos permite ingresar en un mundo en el que las cosas adquieren significado y significación, son valiosas. La actitud ética del agradecimiento presupone y fomenta la capacidad de estimar y valorar. Al reconocer y dar honestamente las gracias por todo lo recibido uno refuerza el vínculo de cuidar los dones y enseñanzas recibidas y en este sentido recibe el impulso para seguir construyendo creativamente. Deseo que mis últimas palabras sean de agradecimiento. ¡Gracias por la atención prestada a la lectura de este trabajo y ojalá contribuya a empoderarnos éticamente y a combatir la desmoralización educativa!

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, Adela (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- L'Ecuyer, Catherine (2012). *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hipereigente?* Barcelona: Plataforma actual.
- Franklin, T.B. (2010). Epigenetic transmission of the impact of early stress across generations. *Biological Psychiatry*, 68, 408-415.
- Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G., & Wilson, J. A. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 289–302.
- Gracia, Javier (2018). *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Hunter, A. L.; Minnis, H. y Wilson, P. (2011). Altered stress responses in children exposed to early adversity: a systematic review of salivary cortisol studies. *Stress: The international Journal on the Biology of Stress*, 14, 614-626.
- Indrawati Liauw, Rebecca N. Baelen, Robert F. Borah, Alisa Yu & Anne Colby (2018). Gratitude for teachers as a psychological resource for early adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Moral Education*, 47 (4), 397-414.
- Narvaez, Darcia (2014). *Neurobiology and the development of Human Morality: Evolution, Culture and Wisdom*. New York/London: Norton and Company.
- Narvaez, Darcia (2016). *Embodied Morality*. Palgrave: Palgrave.

- OCDE (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ortega y Gasset, José (2004). El Quijote en la escuela. En Fundación José Ortega y Gasset (Comp.). *Obras completas*, Vol 2 (pp. 401-430). Madrid: Taurus, (Versión original de 1916).
- Ortega y Gasset, José (2005). Por qué he escrito “El hombre a la defensiva”. Fundación José Ortega y Gasset (Comps.). *Obras completas*. Vol 4 (pp. 301-305). Madrid: Taurus (Versión original de 1930).
- Palumbo, S.; Mariotti, V., Iofrida, C. y Pellegrini, S. (2018). Genes and aggressive behavior: Epigenetic mechanisms underlying individual susceptibility to aversive environments. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 117.
- Ricoeur, Paul (1993). *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós.

LA SUBJETIVIDAD CORPORAL: DE NIETZSCHE A LA NEUROCIENCIA

Marina García-Granero

Universitat de València⁸⁷

Resumen: La contribución destaca el aporte decisivo de la subjetividad corporal a la hora de abrir un horizonte filosófico y hermenéutico que supere tanto el idealismo como el positivismo. El modelo de subjetividad corporal que defendemos tiene raíces en la filosofía de Nietzsche. En este sentido, criticamos la difusión del neuroesencialismo como único modo científicamente acreditado de autocomprendernos, cuando en realidad, se trata de una interpretación particular y contingente del mundo. La neuroeducación moral debe superar reduccionismos estériles, ya que la experiencia del cuerpo viviente en el mundo de la vida no puede ser entendida en términos meramente neurocientíficos. Además, la subjetividad corporal tiene en cuenta los sentimientos, las emociones y los instintos, que a su vez necesitan un marco hermenéutico para ser interpretados y comprendidos.

Palabras clave: subjetividad, cuerpo, valor, neuroesencialismo.

Bodily Subjectivity: from Nietzsche to Neuroscience

Abstract: This paper highlights the decisive importance of bodily subjectivity in order to open a philosophical and hermeneutical horizon that surpasses both idealism and positivism. This model of bodily subjectivity finds its roots in Nietzsche's philosophy. In this sense, we critique the spread of neuroessentialism as the only scientifically accredited way of self-understanding, when it is actually a particular and contingent interpretation of the world. Moral neuroeducation should overcome such sterile reductionism, because the experience of the living body in the lifeworld cannot be understood in purely neuroscientific terms. Furthermore, bodily subjectivity captures feelings, emotions and instincts, which in turn need a hermeneutical framework in order to be interpreted and understood.

Keywords: subjectivity, body, value, neuroessentialism.

Introducción

Desde hace unos años, se está analizando el desarrollo de una “neurocultura”, producto de la creciente asimilación de conceptos neurocientíficos en el imaginario cultural (Frazzeto y Anker, 2009). Una de las consecuencias de dicha neurocultura es el

⁸⁷ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La autora agradece el soporte de una ayuda a contratos FPU del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

neuroesencialismo. En palabras de Adina Roskies, «muchos de nosotros creemos, abiertamente o de manera encubierta, en una especie de “neuroesencialismo”, que nuestros cerebros definen quienes somos. De modo que, al investigar el cerebro, investigamos el yo» (Roskies, 2002: 22). Otra posible definición es la de Reiner, que define el neuroesencialismo de la siguiente manera: «cuando nos concebimos a nosotros mismos, cuando pensamos en quiénes somos en tanto que seres que interactúan con el mundo, el “nosotros” en que pensamos reside principalmente en nuestro cerebro» (Reiner, 2011: 116). En esta línea, cuando consultamos la literatura neurocientífica, parece que tanto neurofilósofos como neuroeducadores crean estar elucidando el núcleo de la subjetividad humana y la identidad personal. El cerebro es presentado como el sujeto, como el agente que realiza acciones, tiene creencias y pensamientos, como si el cerebro fuese capaz de dar cuenta de todos los aspectos de la experiencia humana.

El objetivo de este trabajo es destacar importantes carencias filosóficas en la neurociencia actual, especialmente en lo que se refiere al paradigma neuroesencialista que sitúa la subjetividad en los confines del cerebro. La problematización de cómo la neurociencia está cambiando nuestra autocomprensión como seres humanos y, consecuentemente, nuestra visión del mundo, es una tarea de la filosofía moral, y, por ende, de la neuroeducación moral. Para realizar dicha crítica, acudiremos, en primer lugar, a las aportaciones de la filosofía nietzscheana y defenderemos la actualidad de su criticismo. En segundo lugar, analizaremos las aportaciones de las teorías corporizadas (*embodied theories*) de las ciencias cognitivas y la neurociencia y sus argumentos contra el neuroesencialismo.

1. Perspectivismo y fisiología. La aplicación del criticismo nietzscheano a la ciencia.

La filosofía de Nietzsche es interesante para la cuestión que nos ocupa en la medida en que combina tres elementos: una crítica del positivismo, una defensa de la subjetividad corporal y el perspectivismo. El perspectivismo de Nietzsche nos permite comprender el cuerpo como un verdadero fenómeno hermenéutico. Su filosofía opera más allá de la división entre lo físico y lo mental y supera tanto el naturalismo como el idealismo, porque el foco primordial es la interpretación. Nietzsche no era un filósofo de la ciencia, sino que más bien fue un crítico de la cultura que analizó *el problema de la ciencia*, y «la victoria del método científico sobre la ciencia» (Fragmento Póstumo

[=FP] 1888 15[51]). Destacó el carácter necesariamente interesado y valorativo de todo conocimiento e identificó las “sombras de Dios” subyacentes al pensamiento científico (Fornari, 2017). También las ciencias naturales responden a un cúmulo necesidades y condiciones de supervivencia de los seres humanos como especie. Como tal, el error del positivismo no es de contenido, sino metodológico: niegan la naturaleza, estructura y función de las perspectivas, que son una condición básica de la vida. La ciencia, también, expresa una voluntad de poder y dominio. Según Nietzsche, las perspectivas cumplen una función afirmativa pues nutren las interpretaciones y son condición de nuestra experiencia del mundo. No podemos conocer las cosas en sí mismas con independencia de nuestra apropiación interpretativa. «No hay un «hecho» en sí, *sino que siempre tiene que introducirse primero un sentido para que pueda haber un hecho (...)* En la base está siempre “¿qué es eso para mí?” (para nosotros, para todo lo que vive, etc.)» (FP 1885 2[149]). Toda aproximación al mundo y experiencia de la realidad está ligada a una perspectiva específica, a unos parámetros que permiten una experiencia concreta y hacen que ver sea de hecho ver-algo.

Nietzsche coloca el foco en la cuestión del valor, que es más fundamental que la de la verdad. De hecho, la verdad es «una creencia que se ha convertido en condición de vida» (FP 1885 40[15]), un valor que es mantenido a causa de la fe que colocamos en ella. Del mismo modo, la crítica de la ciencia en Nietzsche se comprende en el contexto de la constitución de los valores. Las preguntas críticas desde la perspectiva de la vida no son ontológicas, no interrogan la existencia de un objeto, sino que buscan elucidar si dicho objeto debería ser, o no, valioso para nosotros (García-Granero, 2018). «Primero hay que resolver las estimaciones de valor moral» (FP 1885 40[10]).

El punto de vista de la conciencia ha sido mayoritario tanto en la ciencia como en la cultura. Esta situación ascética ha tenido como consecuencia un desdén del cuerpo. En realidad, el cuerpo posibilita el conocimiento y la valoración, desarrolla un proceso de asimilación y una actividad de intelección que no alcanza a la conciencia. La correcta representación de nuestra subjetividad es corpórea, y debemos puntualizar que Nietzsche habla del cuerpo como el organismo vivo de los naturalistas (*Leib*), no el cuerpo como la entidad calculable y vacía de vida de los físicos (*Körper*). Además, hay esferas de la experiencia vital, que conciernen directamente dicha corporeidad, como la individualidad y la intimidad. En oposición a la tradición platónica que comprende la separación con los sentidos del cuerpo como requisito para el conocimiento verdadero, Nietzsche defiende que el cuerpo es el punto de partida de todo conocimiento. Ahora

bien, ese conocimiento no existe en sí mismo, sino que es perspectivista. No hay escapatoria, no existe otro modo racional de acceder a un supuesto mundo “real”. El verdadero instinto de la vida se sitúa en la corporalidad en su modo más incondicional (*La genealogía de la moral* III §12), por ello es la instancia con mayor potencial de probidad desde el punto de vista de su valor para la vida.

La genealogía coloca la fisiología como señora de todas las cuestiones, porque el componente fisiológico es clave para interpretar los síntomas vitales, el valor de los valores y su repercusión en el desarrollo humano. Pero esta fisiología no ha de comprenderse en modo positivista, sino en un marco hermenéutico, como procesos inteligentes de interpretación susceptibles de cambio. Nietzsche sigue un proyecto de reconciliación de la naturaleza y la cultura sin adscribir una posición privilegiada a las ciencias naturales. No hemos de olvidar «la pregunta más delicada»: si la ciencia puede proporcionarnos los objetivos de la acción (*La gaya ciencia* §7).

La ciencia no puede ser nuestra guía cuando se trata de tomar decisiones morales, porque una perspectiva naturalista no puede elucidar el valor de los valores. Los avances científicos pueden ser usados para diferentes fines como la libertad o la dominación, la igualdad o la desigualdad, y ese sentido o resultado determinará su valor. Una de las tareas clave de la educación moral es cultivar las facultades necesarias para discernir el valor. Porque el perspectivismo no deriva en relativismo; aunque podamos elaborar una infinidad de interpretaciones sobre una historia o un evento, no todas ellas *valen*. Perspectivismo no implica que no podamos escoger entre una pluralidad de puntos de vista. No todas las valoraciones valen lo mismo, ni son equivalentes en su introducción de sentido. De hecho, «nuestra fortaleza debe manifestarse en el modo en que *escogemos*; hemos de ser jueces» (FP 1877 23[85]).

El perspectivismo no equivale a escepticismo, sino que abre un espacio de transvaloración de los caracteres científicos y de las interpretaciones que podamos crear sobre los descubrimientos científicos. Nietzsche prestó gran atención al contexto científico de su tiempo, por ejemplo, a las teorías del dolor, y su hermenéutica genealógica incorporó el componente neurológico. Analizó como las funciones superiores del espíritu conectan con un componente orgánico en el que el sistema nervioso ejerce su función particular. De hecho, este componente neurológico ha llevado a argumentar que podemos encontrar una neurofilosofía en Nietzsche (Olivier, 2003). Nietzsche defendió que el conjunto del organismo piensa, y que todos los órganos juegan un papel en el proceso de creación y asimilación del pensar, sentir y

querer. El cerebro es sólo «un enorme aparato de centralización», porque todos los procesos cerebrales dependen asimismo de los procesos orgánicos del conjunto del cuerpo. El cerebro es responsable de nuestras percepciones e imágenes, pero también es, en sí mismo, parte de esas representaciones. Al igual que el ojo no ve, sino que nosotros vemos, el cerebro no piensa, sino que *nosotros* pensamos. Somos capaces de pensar nuestro cerebro, de crear una representación cultural de una entidad física. Por ello, el cerebro en sí mismo «no posee absolutamente ninguna realidad» (FP 1873 27[37], 27[77]). Nietzsche argumentó que el conjunto del cuerpo es una “gran razón” y que toda vida orgánica está coordinada con un acontecer espiritual. A mi juicio, la mayor contribución de Nietzsche a la (neuro)filosofía es su perspectiva crítica, que no cede al reduccionismo⁸⁸. Animaba a sus lectores a analizar las interpretaciones practicadas por la humanidad con el fin de apreciar su valor o falta de valor, en cuyo caso habría que crear otras apreciaciones, que permitiesen un aumento del valor de vida que fomentan. Esta tarea genealógica es el preámbulo de una *plasmación educativa*.

2. Actualidad de la lección nietzscheana para la neuroética y neurociencia.

Como hemos visto, Nietzsche anticipó una crítica aguda del positivismo y, también, del neuroesencialismo, a través de su defensa de la concepción corpórea de la subjetividad. En esta sección, defenderé su actualidad atendiendo a las corrientes actuales y teorías corporizadas (*embodied theories*) de las ciencias cognitivas y la neurociencia.

A veces la ciencia se aprovecha de su estatus cultural para difundir una cosmovisión e imponer una interpretación particular del mundo —el neuroesencialismo— como un “hecho” o como único modo científicamente acreditado de autocomprendernos. Además, sus experimentos utilizan medidas indirectas de la estructura y función del cerebro, que están cargadas de juicios de valor y supuestos a menudo determinados por factores sociales, políticos y económicos. No se pueden aceptar los resultados de los experimentos de neurociencia sin hacer previamente un análisis filosófico de los presupuestos que han operado. Las observaciones científicas

⁸⁸ No en vano, la OCDE cita a Nietzsche en la introducción informe *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (OECD, 2007: 21), en concreto el siguiente Fragmento Póstumo: «No es el cerebro el que piensa, sino que nosotros pensamos el cerebro. Por sí solo, el cerebro no posee ninguna realidad» (Fragmento Póstumo 1873 27[37]).

no dictan cómo deben interpretarse, por eso debemos prestar atención a la interpretación escogida, por ejemplo, sobre qué es la educación, cuál es su fin, para qué hemos de educador y la idea de vida moral que está siendo difundida (Conill, 2019b). Afortunadamente, cada vez más neuroeticistas y neurocientíficos defienden que la filosofía no debería aceptar los hallazgos de la neurociencia sin reflexionar sobre los supuestos que sustentan el análisis científico, y como fruto de esta postura, hablar de una “ciencia no reductiva” ya no es un oxímoron (Murillo et al., 2016).

El neuroesencialismo y el naturalismo no son conocimiento científico, son interpretaciones que rebasan el orden natural y colonizan el mundo de la vida, que es histórico, es el mundo del poder y de la libertad, no el de la causalidad. El pensamiento filosófico y la normatividad son construcciones que se hacen a partir del mundo de la vida, enraizadas en él. Además, no sólo debemos cuestionar si el punto de vista del neuroesencialismo es verdadero o falso, sino preguntarnos si tiene valor. Debemos analizar su impresión en la realidad y en la vida ética, cuestionar si enriquece nuestra experiencia, si mejora o empeora nuestra comprensión de cuestiones ético-filosóficas como la realidad personal, la intimidad o la responsabilidad (Conill, 2019a). ¿Contribuye el neuroesencialismo a la creación de sentido o acaso es nihilista? ¿Somos capaces de crear y escoger otras interpretaciones que introduzcan más sentido en el mundo?

Por su parte, las teorías de la cognición encarnada defienden que los sistemas corporales que han evolucionado para la percepción, la acción y la emoción contribuyen a procesos cognitivos superiores. La estrecha conexión entre el cuerpo y la educación está siendo estudiada por la ciencia cognitiva y la neuroeducación para elaborar nuevas políticas educativas basadas en la conexión mente-cuerpo (Glenberg, 2008). Los enfoques de la realización para el aprendizaje han incidido en que el aspecto más ignorado de la inteligencia humana es que está encarnado y requiere tener un cuerpo físico e interactuar con el entorno a través de esas limitaciones corporales. El planteamiento clave la cognición incorporada es que «los procesos cognitivos dependen de experiencias que provienen de tener un cuerpo con capacidades sensomotoras particulares que interactúan con el mundo circundante» (Lindblom, 2015: 82). El diseño funcional de nuestro cuerpo, o sistema sensomotor, tiene un impacto importante en tareas como la formación de conceptos y el razonamiento. Nuestros órganos sensoriales son instrumentos dinámicos de exploración y desempeñan un papel central en nuestra

comprensión del mundo. Enfatiza la interacción entre el agente y el ambiente tomando como referencia el cuerpo.

Podemos distinguir dos posturas distintas que deben coexistir y cooperar, sin que la una colonice a la otra: la perspectiva subjetiva de la primera persona en la experiencia diaria de la vida y la perspectiva objetiva de la ciencia en tercera persona. La perspectiva instrumental de la ciencia tiene efectos debilitantes cuando se utiliza para analizar cuestiones morales, políticas y sociales. Intentar extender la perspectiva objetiva de la tercera persona a cuestiones y experiencias individuales en el mundo de la vida es nihilista. El cerebro es, sin duda alguna, un centro esencial de nuestra vida mental y una condición necesaria para tener un sentido de identidad personal, pero no ha de ser confundido con la persona. De hecho, la mente no se identifica con el cerebro. Los estudios neurocientíficos exploran las bases biológicas de lo que somos como miembros de la especie humana, pero no pueden explicar nuestras experiencias diarias como personas y ciudadanos de las sociedades modernas. Un ser humano no deviene una persona gracias a la biología, sino gracias a la educación. Además, no hacemos responsables a los cerebros de las acciones, sino a las personas (Cortina, 2011: Cap. 8). Por ello, parece que el neuroesencialismo no tiene ningún valor en lo que se refiere a sopesar y juzgar la responsabilidad de una persona.

Ninguna descripción objetiva en tercera persona puede captar completamente la perspectiva de la primera persona, y vivir la misma experiencia que otra persona es una imposibilidad lógica. Al respecto, Glannon plantea un ejemplo iluminador que muestra que siempre habrá un salto explicativo entre la objetividad del cerebro y la subjetividad de la persona:

Incluso si el investigador de IMRf [imagen por resonancia magnética funcional] me proporcionara los estímulos relevantes en el escáner y todas las regiones cerebrales (...) estuvieran activadas, esto no le diría cómo fue para mí estar en Andalucía ni le evocaría mis memorias. (...) La forma en que mi cerebro registra estos recuerdos en un nivel inferior, y la forma en que mi mente construye el significado a partir de ellos en un nivel superior, es una función de características contextuales únicas (Glannon, 2011: 18-19)

No es posible objetivar la comprensión que sólo puede ser adquirida como participante. Una noción integral de la realidad humana presta atención a nuestra participación en el

mundo a través del lenguaje, las herramientas que utilizamos y las relaciones sociales y las prácticas que desarrollamos. Los estudios sobre neuroplasticidad son muestra, además, de que la visión reduccionista del neuroesencialismo es inadecuada (Draganski et al., 2004). Aprendiendo se modifica el tejido cerebral como resultado de la experiencia. El cerebro es una estructura muy plástica que se ve afectada por todo lo que sucede fuera de él, y al cambiar nuestra actividad y nuestro aprendizaje, podemos cambiar nuestra propia forma, cuerpo y mente (Noë, 2009). Sabemos que el lugar de una persona en el mundo de la vida también afectará y cambiará progresivamente la configuración de su red neuronal (Gillett, 2009). La historia pasada de una persona y su interacción dinámica con el contexto medioambiental contribuyen a cómo es dicha persona hoy y explica las diferencias culturales de su mente encarnada. Un análisis del contexto vital y del mundo de la vida debería ser esencial en la labor de la neuroeducación moral, la neuroética y la neurociencia en general. Debido a este círculo virtuoso, diferentes grupos y culturas construyen distintos mundos de vida.

La riqueza de la experiencia humana no se reduce a eventos cerebrales, y, de hecho, no podemos traducir la experiencia del mundo de la vida a eventos cerebrales. En cambio, la experiencia del mundo de la vida sí que es realmente necesaria para comprender muchos trastornos neurológicos. Un ejemplo es la enfermedad mental, que debe analizarse y tratarse, «por un lado, como inseparable del organismo vivo y por otro, como inseparable del mundo vital o del entorno social del paciente» (Fuchs 2012: 331). Otros fenómenos biológicos, como la conciencia, son también el resultado de la conexión entre el cerebro, el resto del cuerpo humano y los programas culturales que se reproducen a través de la comunicación social.

Concluimos, por tanto, que el neuroesencialismo es una visión reduccionista y nihilista que obstaculiza una comprensión plena de la subjetividad, la realidad personal y la experiencia humana. El pensamiento ético-filosófico ha de ayudarnos a crear y escoger otras interpretaciones que introduzcan más sentido en el mundo y defender un modelo de subjetividad que no separe cerebro, cuerpo y mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Codina Felip, María José (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Oviedo: Octaedro.

- Conill, Jesús (2019). *Intimidad corporal y persona humana. De Nietzsche a Ortega y Zubiri*. Madrid: Tecnos.
- Conill-Sancho, Jesús (2019b). Must ethics for moral neuroeducation be naturalistic? En Javier Gracia y Patrici Calvo (Eds.), *Moral Neuroeducation for a Democratic and Pluralistic Society*. Cham: Springer.
- Cortina, Adela (2011). *Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la Educación Moral*. Madrid: Tecnos.
- Damasio, Antonio (2000). *The Feeling of What Happens. Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London: Vintage.
- Draganski, Bogdan; Gaser, Christian; Busch, Volker; Schuierer, Gerhard; Bogdhan, Ulrich y May, Arney (2004). Neuroplasticity: Changes in Grey Matter Induced by Training. *Nature*, 427, 311-312.
- Fornari, Maria Cristina (2017). 'Shadows of God' and Neuroethics. *Historia Philosophica*, 15, 63-72.
- Frazzeto, Giovanni y Anker, Suzanne (2009). Neuroculture. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 815-821.
- Fuchs, Thomas (2012). Are Mental Illnesses Diseases of the Brain? En S. Choudhury y J. Slaby (Eds.), *Critical Neuroscience: A Handbook of the Social and Cultural Contexts of Neuroscience* (pp. 331-344). Oxford: Blackwell.
- García-Granero, Marina (2018). La transvaloración de las perspectivas. Nietzsche y la crítica de la cultura desde el punto de vista del valor. *Daimon*, 75, 161-176.
- Gillett, Grant R. (2009). The Subjective Brain, Identity, and Neuroethics. *The American Journal of Bioethics*, 9(9), 5-13.
- Glannon, Walter (2011). *Brain, Body, and Mind: Neuroethics with a Human Face*. Oxford: Oxford University Press.
- Glenberg, Arthur M. (2008). Embodiment for Education. En Paco Calvo y Toni Gomila (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach* (pp. 355-372). Amsterdam: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-046616-3.00018-9
- Lindblom, Jessica (2015). *Embodied Social Cognition*. Cham: Springer.
- Murillo, José Ignacio; García-Valdecasas, Miguel y Barrett, Nathaniel F. (2016). Biology and Subjectivity: Philosophical Contributions to a Non-reductive Neuroscience. En Miguel García-Valdecasas, José Ignacio Murillo & Nathaniel F. Barrett (Eds.), *Biology and Subjectivity* (pp. 1-11). Cham: Springer.

- Nietzsche, Friedrich (1988). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin-New York: de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (2006-2010). *Fragmentos Póstumos*. Madrid: Tecnos. Edición dirigida por Diego Sánchez Meca.
- Nietzsche, Friedrich (2011-2016). *Obras Completas*. Madrid: Tecnos. Edición dirigida por Diego Sánchez Meca.
- Noë, Alva (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. New York: Hill and Wang.
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264029132-en.
- Olivier, Abraham (2003). Nietzsche and Neurology. *Nietzsche-Studien*, 32, 124-141.
- Reiner, Peter B. (2011). The Rise of Neuroessentialism. En Judy Illes y Barbara J. Sahakian (Eds.), *Oxford Handbook of Neuroethics* (pp. 161–175). New York: Oxford University Press.
- Roskies, Adina (2002). Neuroethics for the New Millenium. *Neuron*, 25, 21-23.

LA NEUROEDUCACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROGRAMA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS”

Maria Orts Garcia

Universidad de Valencia

Resumen: La educación se ha visto sometida a constantes cambios y reformas educativas a lo largo de la historia. En la actualidad, la neuroeducación puede ser una fuente de conocimiento que ayude a ese nuevo cambio que la comunidad educativa pide. Dicha ciencia está realizando aportaciones que pueden contribuir a los métodos educativos, al currículum y a las políticas educativas. Pero, a pesar de los cambios que se den, la educación debería perseguir siempre el objetivo de formar seres críticos para desarrollar una sociedad más justa. Proyectos como el de Filosofía para Niños pueden ayudar a acercarse a esa meta. En este sentido, vamos a tratar de averiguar si, la neuroeducación puede ser una disciplina avaladora del programa de Filosofía para Niños.

Palabras clave: Filosofía para Niños, neuroeducación, educación moral, interdisciplinariedad.

Neuroeducation as the basis of the "Philosophy for children"

Abstract: Education has been subject to constant changes and educational reforms throughout history. At present, neuroeducation can be a source of knowledge that helps the new change that the educational community asks for. This science is making contributions which can contribute to educational methods, curricula and educational policies. However many changes are made, education should always pursue the objective of forming critical children to develop a more just society. Projects such as Philosophy for Children can help to get closer to that goal. In this sense, we will try to understand if the neuroeducation can endorse the program of Philosophy for Children or not.

Keywords: Philosophy for children, Neuroeducation, moral education, interdisciplinarity.

Introducción

En la actualidad, la búsqueda de la calidad educativa es uno de los objetivos primordiales dentro del campo de la enseñanza. O al menos, debería serlo. Junto con esta insistente búsqueda de calidad, encontramos la necesidad social de un óptimo desarrollo de la humanidad y de una ciudadanía que siga unos preceptos éticos y morales. Ante tal necesidad podrían confluír dos disciplinas: la filosofía y la neuroeducación.

A lo largo de este artículo, trataremos de desarrollar el Programa de Filosofía para Niños desde un punto de vista interdisciplinar que tendrá en cuenta la perspectiva

ética y la neuroeducación. De este modo, podríamos analizar y comprobar si la neuroeducación presenta fundamentos que respalden la filosofía y la ética. Se pretende solidificar los puentes, ya establecidos, entre educación y neurociencia, y construir nuevas redes entre filosofía y neuroeducación con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Programa de Filosofía para niños. Definición y antecedentes del programa FPN

Desde la antigüedad, para algunos filósofos, la racionalidad se encontraba únicamente en los adultos, considerando que jóvenes y niños no mostraban ni interés ni capacidad ante materias tan abstractas. Mientras que otros, como Sócrates, ya conversaban tanto con adultos como con jóvenes. Cualquier persona de cualquier edad puede reflexionar sobre temas filosóficos y discutirlos de manera provechosa. (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998). Por lo tanto, ¿Pueden los niños hacer filosofía? Una respuesta sería: ¿y... por qué no? Los niños pueden practicar filosofía y si son capaces de trasladar esta competencia a su vida, podrán ejercer su condición de ciudadanos para que, desde su punto de vista y pensando por sí mismos, puedan construir un mundo mejor, más crítico, más creativo, más humano donde todos podamos y queramos vivir. (Nomen, 2018). Como vemos, relacionar filosofía e infancia es posible y Matthew Lipman fue uno de los primeros en demostrarlo.

Matthew Lipman fue el filósofo y educador, fundador del programa Filosofía para Niños. Este proyecto consiste en acercar la filosofía a los niños a través de una serie de novelas filosóficas que pueden derivar en diálogos filosóficos sobre temas que afectan a la vida cotidiana del niño y la niña. (Nomen, 2018). No se trata de rebajar la calidad de la filosofía para así hacerla más accesible y entretenida. Evidentemente, «habrá que simplificar el lenguaje para poder utilizar conceptos funcionales en lugar de la terminología específica de los pensadores. Esto no significa obviar el rigor y la precisión» (Nomen, 2018: 49). La filosofía pretende educar a auténticos ciudadanos, hecho que lleva implícito enseñar a efectuar una toma racional de decisiones. (Peñas, 2013). Y, ¿qué mejor manera que empezarlo desde la infancia? Quizás en ninguna parte es mejor recibida la filosofía que en la educación infantil, hasta el momento un campo de oportunidades perdido.

La filosofía para niños se basa en el diálogo metacognitivo y en la interrogación, metodologías que ya tenían lugar mucho tiempo atrás. El supuesto básico

de esta metodología está en estimular al sujeto para que se autointerroge y reflexione críticamente, cabe añadir que esta autointerrogación se ve potenciada cuando se analiza en grupo (García, 1994) Este autor se centra en tres grandes pensadores para enclavar en sus principios las raíces de la Filosofía para Niños. Nos referimos a Sócrates y su método de la mayéutica, a Dewey con su enseñanza del pensamiento crítico y a Freire con su pedagogía de la pregunta. Ellos tres serán referentes claves en cuanto al Programa de filosofía para niños se refiere.

2. Neuroeducación. Aproximación teórica

A grandes rasgos se define la neuroeducación como una «nueva ciencia que aúna neurociencia, educación y psicología cognitiva, con la finalidad de aprovechar los conocimientos neurocientíficos sobre el funcionamiento cerebral para desarrollar una mejor práctica pedagógica y educativa» (Codina, 2015: 8). Esta definición puede ampliarse mediante la búsqueda de Pallarés-Domínguez (2015) sobre los autores A.M Battro, P. Cardinali y Campbell. Estos tres autores tratan la neuroeducación como una multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina

La neuroeducación, a pesar de poseer una gran base de datos e información, es una disciplina más bien reciente. Los primeros estudios datan del 1970 y básicamente concluyen que, el cerebro es nuestra mayor potencialidad como seres humanos y, en cambio, es el órgano más desconocido. El gran auge llegó en la década de 1990-2000, conocida como «la década del cerebro». En este periodo se dio un cambio en la concepción sobre qué es el cerebro y su funcionamiento. Además, fue una década repleta de hallazgos y nuevas teorías sobre el cerebro y el aprendizaje, como el descubrimiento de las técnicas de neuroimagen. Estas técnicas se convertirían en herramientas fundamentales para estudiar la actividad neural (Maureira, 2010; De la Barrera y Donolo, 2009).

La neuroeducación nace con una serie de objetivos que alcanzar. En términos generales, uno de ellos sería el de «descubrir cómo el cerebro lleva a cabo los procesos cognitivos mediante la interacción de varias redes neuronales que están interconectadas» (Linarez, 2016: 5). También pretende orientar los conocimientos neurológicos hacia la didáctica y así aplicarlos a los procesos de educación y formación humana para poder entender cómo los seres humanos aprenden mejor y poder determinar la forma en que se pueden maximizar su potencialidad (Linarez, 2016;

Codina, 2015). Debido a su interdisciplinariedad, la neuroeducación trata de acercar los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre pedagogía, psicología cognitiva y la neurociencia (Campos 2010).

Entre los objetivos comentados anteriormente, destaca la necesidad de aunar, todavía más si cabe, la neurociencia y la educación. Son dos mundos que deben de acercarse hasta fundirse en solo uno. Podemos concluir que, existe una necesidad de establecer fundamentos compartidos para que todas y cada una de las investigaciones den su fruto y generen una aportación práctica útil. La finalidad es poder utilizar el término “neuroeducación” más que como la suma de disciplinas, como la formación de una nueva a partir del diálogo, integración y convergencia de metodologías diversas (De la Barrera y Danolo 2009).

3. La interdisciplinariedad en el Programa de Filosofía para niños y los fundamentos neuroeducativos.

Tratadas brevemente la disciplina filosófica y la neuroeducativa, ha llegado el momento de establecer lazos entre ellas y poder analizar y comprobar si la neuroeducación puede fundamentar la Filosofía para Niños, y sí es de este modo, cómo.

A los niños les encantan las sorpresas y a sus cerebros más todavía. Un ambiente que les despierte la curiosidad y les genere interés les lleva casi de modo automático a aprender (Friedrich y Preiss, 2003; De la Barrera y Donolo, 2009). Siguiendo esta tendencia se plantea el programa de Filosofía para niños como una metodología promotora de este tipo de aprendizaje. Este programa despierta el interés de los niños ya que les hace pensar, participar y deliberar alrededor de una idea que les interesa, que suele ser relativa a la educación en valores, y que por tanto atañe a las emociones. Es por ello que el aprendizaje que se deriva de esta metodología es eficiente y significativo, puesto que lo que nos produce agrado respecto al aprendizaje queda reforzado en nuestra memoria debido a que tratar algo que nos genera interés, nos estimula y motiva por la liberación de dopamina (De la Barrera y Donolo, 2009).

Como hemos hecho referencia anteriormente, con el programa de Filosofía para Niños se plantean cuestiones referentes a la educación moral, que generan un interés en el niño, ya que este suele plantearse cuestiones de este carácter para encontrar significado a la vida y al mundo. Dicho proyecto tiene por objetivo, entre otros,

desarrollar la capacidad de toma de decisiones y de autonomía a través de sus diálogos y cuestiones filosóficas. Este devenir crítico y la consecuente capacidad de la toma de decisiones *racional* van íntimamente ligadas con las emociones, ya que estas resultan indispensables y ayudan a entender ciertas conductas desde otra perspectiva. Por lo tanto, podemos decir que las emociones juegan un papel fundamental en cuanto se refiere al programa de Filosofía para Niños, ya que estas son el motor, en cierto modo, de generar ese espíritu crítico y conciencia racional.

En este sentido, la Neuroeducación avala este proyecto, ya que las emociones pueden fomentar el aprendizaje en la medida que intensifican la actividad de las redes neuronales y reforzar, por ende, las conexiones sinápticas. Se aprende mejor cuando un determinado contenido presenta ciertos componentes emocionales, ya que emoción y motivación dirigen el sistema de atención, el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y que, por tanto, se aprenden (Posner, 2004; Posner y Rothbart, 2005; Mora, 2016; Donolo, 2009).

Otro elemento importante en cuanto al desarrollo de un aprendizaje óptimo, es encontrarse en un ambiente agradable. El Programa de Filosofía para niños, al mostrarse como una metodología en la que se dialoga entre iguales, en la que todo el mundo tiene mucho que aportar, es escuchado y respetado, genera un ambiente de confianza único que favorece que el niño se sienta capacitado y quiera argumentar entorno a una idea, desarrollando así una fuente de aprendizaje directa. A favor a de esta cuestión, la Neuroeducación afirma que el aprendizaje se mejora con los retos y desafíos, y se inhibe con el peligro y la amenaza (Codina, 2015) y que por tanto es esencial trabajar en un ambiente libre de amenazas y sin sensación de peligro, para así buscar un buen clima de clase en el que se respire confianza y se pueda posibilitar que el aprendizaje se dé con éxito. Y la verdad que el ambiente que genera la Filosofía para Niños no puede ser más oportuno.

La creatividad es otro de los factores que se desprende de la filosofía aplicada a niños y que implica a la motivación y al interés. La creatividad es un elemento fundamental para el razonamiento puesto que este se ve estimulado con la capacidad creativa e inventiva del alumnado. El hecho de plantear cuestiones filosóficas, provoca que los niños tengan que recurrir y estimular su capacidad creativa para poder desarrollar unos argumentos sólidos y razonables. Además, la creatividad les ayuda a plantearse dichas cuestiones desde diferentes perspectivas, hecho fundamental para desarrollar espíritus críticos y respetuosos ante la diversidad de opiniones. En este

sentido, la Neuroeducación respalda el proyecto muy positivamente. Dicha disciplina, entiende la creatividad como una capacidad maleable debido a la plasticidad cerebral. Así mismo entiende, que la creatividad tiene como motor de funcionamiento la motivación y que son de vital importancia los factores emocionales. Con este trinomio (Creatividad, motivación y emociones), clave en la metodología de Filosofía para Niños, se puede llegar a desarrollar un aprendizaje significativo, que sería uno de los objetivos que la educación actual debería perseguir.

La neuroeducación afirma que el cerebro es un órgano social, es decir, la gente aprende mejor cuando puede compartir y hacer crecer conceptos e ideas con los demás (Codina, 2015). En este sentido la FpN ayuda a que se intercambien percepciones y a que la información se procese y memorice mejor. Una de las premisas de este programa educativo es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y críticas si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda o una comunidad de investigación. Por esta razón, la Filosofía para Niños, mediante el diálogo socrático que se lleva a cabo, se desarrolla en un ambiente de comunidad de investigación. En dicha comunidad, cada persona resulta indispensable para llevar a cabo la investigación por la perspectiva que pueda aportar (Cortina, 1997). La comunidad de investigación intenta promover un modo de pensar más consciente, más autónomo y más solidario. Se puede decir que al fomentar una comunidad de investigación a través del diálogo estamos favoreciendo una liberación cognitiva y afectiva ya que se parte desde la propia experiencia vivida para ponerla en común con otros, creando así lazos afectivos e intelectuales. La Filosofía para Niños pretende desarrollar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; estos tipos de pensamiento se van desarrollando en la comunidad de investigación.

Siguiendo el mismo hilo, la neurociencia afirma que nos ponemos antes en el lugar de los próximos que en el de los lejanos y que, preocuparnos por estos últimos requiere un esfuerzo educativo que conecte la razón y la emoción. Y este esfuerzo lo asume la Filosofía para Niños. La FpN cuida la comunidad próxima porque promueve el acto de pensar juntos y dialogar, aprendiendo así a cuidarnos para, posteriormente aprender a pensar en las ideas que unos y otros podemos compartir. De esta manera, se trata de analizar esas ideas críticamente, para a partir del contexto próximo, ver si es posible encontrar elementos universalizables y generales que den sentido y razones para solidarizarnos con los otros lejanos que no conocemos pero que comparten con nosotros nuestra condición. Podemos decir pues, que el fomento de la empatía es clave en la

comunidad de investigación. Por lo tanto, la neuroeducación defiende también este proyecto a partir de la comunidad de investigación, ya que entiende el cerebro como un órgano social y ve la FpN como ese esfuerzo que se necesita para empatizar tanto con el próximo como con el lejano.

Por lo tanto, tal y como hemos podido comprobar, el programa de Filosofía para Niños sería un óptimo proyecto, acreditado y fundamentado por la Neuroeducación, puesto que no solo ayuda a los niños a desarrollar su capacidad crítica, sino que, también les proporciona herramientas para desarrollar su capacidad creativa e inventiva. Al mismo tiempo que les proporciona medios para comprender sus emociones y sentimientos, pudiendo encontrar así un significado a su vida y al mundo en el que viven. Podemos concluir diciendo que la Filosofía para Niños sería una metodología que ayudaría a alcanzar el objetivo de buscar un mejor desarrollo humano, de formar hombres y mujeres totales, y de luchar por una sociedad más justa y crítica. El camino es largo y nada fácil, pero la Filosofía para Niños nos puede ayudar a adentrarnos en este sendero y disfrutar mientras llegamos al destino.

4. Conclusión

Me atrevería a decir, que el actual sistema educativo no se encuentra ante un problema de técnicas de estudio, puesto que existen enriquecedoras técnicas como el trabajo por proyectos, la gamificación, los grupos interactivos, etc. sino que, se encuentra ante un problema de pensamiento. Es decir, se estudia sin pensar. El pensar es el cimiento del propio proceso educativo; toda educación construida sobre cualquier otra base será superficial y estéril. «Si queremos adultos que piensen, debemos educar a niños que piensen» (Lipman, 1985:7; Lipman, 1987: 353).

Tal y como hemos visto a lo largo del trabajo, la Filosofía para Niños es una disciplina que presta herramientas para ayudar a los niños a pensar. Por esta razón, se le debería dar una oportunidad, por todas sus múltiples aplicaciones en el aula y por todos los beneficios que puede llegar a aportar al niño/a.

Esta investigación nos ha permitido redescubrir la filosofía como una metodología útil para mejorar el sistema educativo ya que, como los especialistas afirman, genera un interés y motivación que se materializan en un aprendizaje significativo. Además, hemos podido corroborar y comprobar nuestra hipótesis. Es decir, hemos podido ver cómo, en cierta medida, la neuroeducación avala y apoya

científicamente este programa, ya que muchas de sus aportaciones defienden la propia filosofía entendida como una metodología. Nos referimos a aportaciones que afectan a conceptos como el interés, las emociones, el aprendizaje significativo, las emociones, los valores, la educación moral, entre otros que se desprenden de la propia práctica filosófica.

No obstante, no se debe caer en reduccionismos ni en usos inadecuados de esta ciencia emergente. No se debe tratar de aplicar toda la base de dicha ciencia al sistema educativo, puesto que no debemos olvidar que la educación cuenta con otros factores aparte de aquellos de carácter cognitivo, y que la neurociencia no está a merced de la manipulación educativa. Por lo tanto, debemos tener siempre una perspectiva ética para la aplicación de esta ciencia, tanto en nuestro caso en la filosofía, como en relación con otras disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Atherton, M. y Diket, R. (2005). Applying the neurosciences to educational research: can cognitive neuroscience bridge the gap? Part I. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal: Canada.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Carew, T. J., & Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning. *Neuron*, 67(5), 685-688.
- Codina Felip, M.J (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (1997). El aula como comunidad de investigación. *Aprender a pensar*, 16, pp. 11-17
- De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10, 4.
- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar. El programa de filosofía para niños*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Gracia, J (2018). El fin ético no naturalista de la neuroeducación. En Pallarés-Domínguez, D y Richart, A. (Ed.), *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 22, pp. 51-69.

- Linarez, G. (2016). Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI. *Congreso Virtual sobre la Difusión y Divulgación de la Investigación y la Ciencia en Iberoamérica CDIC*, 4.
- Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de Filosofía y de didáctica de la Filosofía*, 3.
- Lipman, M. (1987). El papel de la filosofía en la educación del pensar. *Diálogo Filosófico*, 9, pp.344-354.
- Lipman, M, Sharp, A. M y Oscanyan, F.S (1998). *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Martinez, E (2018). La clase como una comunidad de investigación. Versión digital: <http://www.emiliomartinez.net>
- Maureira, F (2010). Neurociencia y educación. *Exemplum*, 3, pp. 267-274.
- Mora, F (2016). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. *Persona*, 18, pp.155-158.
- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*, Barcelona: Arpa.
- Pallarés-Domínguez, D. (2015). Hacia una conceptualización dialógica de la neuroeducación. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. 4 (7), pp. 133-142.
- Pérez-Esteban, M; Barragán, A; Martos, A; Simón, M; Molero, M; Pérez-fuentes, M y Gázquez, J. (2016). Antecedentes y aproximación al concepto de neuroeducación. *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital*, pp. 117-124.
- Peñas, P. (2013). Filosofía para niños. *El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*. Recuperado de: <http://elbuhu.aafi.es/buho11/filosofianinos.pdf>
- Stein, Z., della Chiesa, B. Hinton, C., Fischer, K.W. (2010). Ethical issues in Educational Neuroscience: Raising Children in a Brave New World. *Oxford Handbook of Neuroethics*.

DAMASIO Y SCHELER: ESTIMACIÓN Y EMOCIÓN

UNA ACTUALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA SCHLERIANA

Carlos Sanmartín Catalán

Universidad de Valencia⁸⁹

Resumen: En este trabajo, me propongo explicar la raigambre biológica de los actos de estimación, a un nivel básico. El objetivo es releer las tesis de Scheler acerca del valor, a la luz de algunos nuevos descubrimientos en materia neurocientífica, especialmente desde la perspectiva de Damasio y la interpretación de su “marcador somático” que realiza Jesús Conill. A mi juicio, puede resultar un intento fecundo a la hora de comprender al ser humano como ser axiológico, ya incluso desde la biología: encontrar la importancia basal que poseen el valor y la emoción que lo aprehende. Para esto, exploraremos someramente las tesis schelerianas acerca del valor, en contraste con autores modernos y frente a las tesis de Damasio. Esto nos mostrará, también, que la razón nunca es razón pura, y esta tesis es fundamental también para el ámbito educativo.

Palabras clave: valor, estimación, emoción, neurociencia.

Damasio and Scheler: Estimation and Emotion

An Update to Schelerian Perspective

Abstract: In this work, my purpose is to explain the biological roots of the acts of estimation, at a basic level. The objective is to re-read the thesis on value of Scheler, in the evidence of the new findings in neuroscientific matter, specially from Damasio and the interpretation of his “somatic marker” hypothesis by Jesús Conill. In my opinion, it can be a fertile attempt upon understanding human being as an axiological being, even from biology: to find the basic importance of value, and the emotion which apprehends it. Pursuing this, we will briefly explore schelerian thesis on value, contrasting them with modern authors and with the thesis of Damasio. This will show us, too, that reason is not pure reason, and this thesis is fundamental for education too.

Keywords: Value, estimation, emotion, neuroscience.

Introducción

La cuestión del valor ha sido una cuestión problemática, ya desde la sistematización que Max Scheler planteó en su *Ética*, pero su problematicidad se debe a su capital importancia en la comprensión de la praxis humana, tanto como a su esencial

⁸⁹ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

polisemia (Zancajo, 2005: 101). La estimación descubre *lo valioso* de un modo *respectivo*, modo en el que lo valioso lo es por sus propiedades, y sin embargo lo es para nosotros, en referencia a nosotros, en respectividad a nuestra vida. De este carácter problemático da fe el sucinto análisis de su historia conceptual, realizado por José Carlos Zancajo (Pérez, 2008: 2).

Afirma Scheler que el proceso humano de evolución ética consiste en un constante descubrimiento de valores superiores, que han de realizarse de modo concreto para cada pueblo y persona. De no darse esta situación, se cae en un estancamiento moral (Scheler, 2001: 642).

Pero el aspecto más llamativo de esta filosofía es la convicción razonada de Scheler de que el amor y el odio de los hombres son aquellos dos polos que estructuran la realidad en torno al valor que a esta le corresponde como realidad humana, de un modo que repugna el relativismo (Scheler, 1934: 129).

En paralelo a la dignidad que Scheler reconoce a valores, Ortega afirma que, con respecto al ser, la cuestión de los valores es «su equivalente en extensión y dignidad» (Ortega, 1983: 316) y «una de las más fértiles conquistas que el siglo XX ha hecho» (Ortega, 1983: 315). A este respecto, Zubiri reconocería también la importancia del valor, matizado como “realidad valiosa”, y entendido siempre en su esencial respectividad a la vida humana, a la que ofrece su sentido (Zubiri, 1992: 212).

Y en un contexto contemporáneo, Adela Cortina defendía la actualidad de la cuestión del valor, como factor fundamental (Cortina, 1999: 17), porque nos es fundamental para hacer habitable nuestro mundo (Cortina, 1999: 30). Adicionalmente, la cuestión de la emoción, asociada al valor, ha suscitado, también recientemente, estudios filosóficos que tratan de aprehenderlo (Depraz, 2012: 40). Esto nos aboca a una cuestión fundamental: ¿cuál es la base biológica del valor y la valoración?

Examinaremos esta cuestión desde dos puntos de vista: en primer lugar, la perspectiva filosófica, centrándonos en el análisis scheleriano, y en un segundo paso, recurriremos a los análisis que son afines a esta temática en neurociencia, centrándonos en Damasio, pero recurriendo también a los trabajos en economía conductual de Kahneman. No hay que perder de vista que el conocimiento de estas cuestiones resulta fundamental para la vertiente educativa que acompaña a toda filosofía práctica: la educación. Mal se puede pretender la virtud del ciudadano y la persona si se reflexiona acerca de su significado, pero no acerca de su aplicación.

1. La cuestión del valor en el contexto filosófico

La intención de Max Scheler al desarrollar la cuestión del valor de manera tan prolífica fue la confección de una ética material personalista, que corrigiese algunas cuestiones de vital importancia en las que Kant había errado de modo fatal, aun cuando Scheler reconoce en su filosofía un gran mérito y un singular avance en el terreno de la filosofía moral, como no se había conocido en la historia previamente (Scheler, 2001: 24). Es por este motivo que toda su exposición posterior es una confección focalizada en la tarea de constituir un avance en materia ética con respecto a aquellas tesis kantianas que a juicio de Scheler son incapaces de dar cuenta del hecho moral en su efectualidad. Es por ello que recurre a la fórmula del análisis fenomenológico. Y es vital matizarlo, porque lo riguroso en este análisis de Scheler no lo constituyen las demostraciones lógicas, sino la interpretación del hecho moral que Scheler trae a primer plano, interpretación incardinada en una de las piedras angulares sin las que no puede sostenerse explicación alguna de la praxis humana, a juicio de Scheler: el valor. El intento de Scheler consistirá, por tanto, en trazar una interpretación plenamente coherente con los hechos en la medida en que estos se siguen del análisis esencial scheleriano, tratando de mostrar, a su vez, la contradicción inmanente a las teorías éticas formales o empíricas y lo que Scheler refiere constantemente como la realidad vivencial del ser humano, la unidad en la que el ser humano existe como persona (Scheler, 2001: 499). Planteada así la cuestión, surge la pregunta fundamental: ¿qué es un valor?

No son meros términos conceptuales que hallen su cumplimiento en las propiedades comunes a las cosas que son depositarias de esos valores. Demuéstralo ya el hecho de que si intentamos apoderarnos de esas “propiedades comunes” no nos queda *nada* entre las manos [...] han de habérsenos ya dado en las cosas, para designar estas cosas con las palabras “bello”, “encantador”, “atractivo”. (Scheler, 2001: 58)

Esto abona una concepción del mundo estructurada en torno a la noción del valor y, más aún, que determina lo que es cognoscible o factible (por la volición) según lo que determina su axiología:

No son las cosas que le son cognoscibles las que determinan y circunscriben su mundo de valores, sino que es el mundo de sus valores esenciales lo que determina y

circumscribe el ser cognoscible, como una isla en medio del océano del ser. (Scheler, 1934: 130)

Lo fundamental de esta concepción, sin embargo, es el vínculo que establece entre los valores y la constitución de la realidad humana, que a Zubiri le habrá de servir como estímulo para un esfuerzo correctivo de la filosofía scheleriana del valor. Para Scheler, el valor y los actos correlativos que lo descubren en la realidad son constituyentes fundamentales de la misma realidad, en la medida en que estructuran nuestra comprensión de la misma, y confieren una determinada dirección a nuestra voluntad: son las instancias que dotan de sentido a la realidad y nos abren en ella diversos aspectos que permanecen completamente desconocidos para una visión pretendidamente neutra de la misma:

en la concepción natural del mundo, los objetos reales *no* son dados “primeramente” como puras cosas *ni* como puros bienes, sino como “*objetos*”, es decir, cosas en tanto que y en cuanto que son valiosas. (Scheler, 2001: 68)

Los valores no solo son, a juicio de Scheler, objetivos, sino que se encuentran a distintas alturas, jerarquizados en distintas relaciones unos respecto de otros, y esta jerarquía solo puede descubrirse mediante los actos de preferir y postergar aquello que realiza el valor en la vida. Siguiéndose de lo dicho, plantea Scheler una jerarquía de valores que avanza desde los más bajos en cuestión de preferencia, los valores de lo útil, hasta los valores espirituales y religiosos, los más altos que pueda pensarse que impelen a la acción al hombre (Scheler, 2001: 154).

El deber kantiano, a este respecto, no puede comprenderse mediante el simple criterio de corrección y el recurso del respeto a la ley, es decir, de un modo puramente apriórico y racionalista. Tales fundamentos resultan endeble, si no se les conecta con el valor moral que, a juicio de Scheler, no puede proceder de ellos por no estar contenido en su esencia material, constituyendo de este modo una crítica, tanto a las éticas deontológicas, por lo que refiere a la ley moral, como a las racionalistas por lo que refiere a la necesidad del sentimiento para el descubrimiento del valor moral, sin apoyar por ello los intentos de naturalización de la ética de Spencer, que duramente critica como “fantasías” (Scheler, 2001: 695), o las éticas subjetivistas, a las que se opone frontalmente su noción del valor, como prueba el hecho de que buena parte de su *Ética*

discurre en la dirección de una demostración del *próton pseudos* de las éticas subjetivistas (Scheler, 2001:432). Es necesario prestar atención al hecho que Scheler establece aquí: el “percibir sentimental” como instancia del conocimiento con su propia validez, que podemos identificar como las emociones en sentido amplio. Es por esto que se permite afirmar que todo acto con valor moral superlativo (descubrimiento, *invento*) no va acompañado de, o produce felicidad, sino que posee su fundamento en una superabundancia de sentimientos positivos, que pertenecen, además, al estrato más profundo de sentimiento, el que constituye el núcleo de la persona (Scheler, 2001: 474).

Scheler vincula esencialmente persona y organismo, al pertenecer a cada persona finita un “yo”, al que, a su vez, pertenece un organismo que le corresponde (Scheler, 2001: 507), y esto nos abre una adecuada perspectiva para enlazar la cuestión del valor con la cuestión de la vida, que tanto intrigó a Ortega en algunos trabajos. A este respecto, no puede pasar en silencio una breve referencia a un texto de Ortega, sus *Lecciones de metafísica*, en el que expone de un modo lúcido una tesis acerca de la vida humana que, a mi juicio, puede prestar mayor claridad a lo que va dicho ya sobre la teoría del valor:

El mundo en que al vivir nos encontramos se compone de cosas agradables y desagradables, atroces y benévolas, favores y peligros; lo importante no es que las cosas sean o no cuerpos, sino que nos afectan, nos interesan, nos acarician, nos amenazan o nos atormentan. (Ortega, 1981: 38)

El valor arraiga, pues, sobre una inmediatez vital humana. Y como, después de Ortega comprendería Zubiri, es precisamente aquello que otorga sentido a la vida humana, y le abre nuevas posibilidades que no están abiertas a la visión del mundo que despoja a las cosas de su valor, que es considerada ya por Zubiri como pura abstracción a partir del contexto pragmático del que parte el hombre en su vida (Zubiri, 1992: 212). A fin de cuentas, incluso la verdad carece de importancia si se la separa de su valor: solo la encuentra en su respectividad con nuestras vidas (Zubiri, 1999: 12). Su importancia se rige, en primer lugar, en que no son arbitrarios, y en segundo lugar, en su capacidad para dotar al mundo de “habitabilidad” (Cortina, 1999: 30). La fenomenología de Husserl ya revestía un carácter arraigado a la noción de “vivencia”, es decir, a la inmediatez más allá de la cual no se puede retroceder (Zubiri, 2010: 229).

Esta perspectiva puede tender un puente hacia el terreno de la fisiología, y muy especialmente, hacia el análisis biológico de la emoción, que es, para Damasio, la instancia que capta los “valores naturales”.

2. Damasio y el análisis neurocientífico de la emoción

En su trabajo, *El error de Descartes*, Damasio plantea una cuestión, a su juicio, ignorada por el pensamiento, tanto moderno como antiguo, acerca de la misma naturaleza del conocimiento práctico, incluso del teórico: el papel de la emoción. Especialmente le interesa a Damasio por lo que toca al proceso de toma de decisiones.

Probablemente, las estrategias de la razón humana no se desarrollaron, ni en la evolución ni en ningún individuo aislado, sin la fuerza encauzadora de los mecanismos de regulación biológica, de los que la emoción y el sentimiento son expresiones notables. (Damasio, 1995: 22)

Como bien señala Jesús Conill a propósito de este estudio, la maquinaria de toma de decisiones en el ámbito social no tuvo otro inicio que la regulación básica de la vida (Conill, 2013: 92), y esto es significativo por su papel en el desarrollo de las emociones. Damasio, explícitamente, menciona el “valor natural” cuando, al proponer su hipótesis del marcador somático, perfila el papel de las emociones con respecto a la toma de decisiones:

En realidad, la abeja está realizando una elección, no conscientemente, no deliberadamente, sino más bien usando un dispositivo automático que incorpora valores naturales específicos, una preferencia. (Damasio, 1995: 260)

El papel de las emociones es, como se deduce, la capacidad para estimar las situaciones a las que se enfrenta el ser vivo en cuestión, eliminando para ellas el output que se considera lógicamente inaceptable, y facilitando de este modo el proceso decisorio. A nivel somático, las “emociones primarias” guardan la homeostasis (Damasio, 2016: 52).

A través de los estudios de Damasio, podemos afirmar que Ortega fue especialmente afortunado al enunciar que la cuestión del valor ha estado siempre presente en la historia, aunque se ha cubierto de distintos ropajes (Ortega, 1983: 317): ocurre que el acto de estimación es basal para el ser humano, y aún para la forma más

básica de vida biológica, la cuestión práctica del valor es de esencial importancia (Conill, 2013: 94). Esto nos pone frente a la misma corporalidad de los actos que descubren el valor de las cosas, las personas, las situaciones etc., que se decide, incluso, por vía de nuestro “sistema nervioso entérico” (Damasio, 2018: 138).

Y la cuestión no hace más que adquirir importancia a la luz de otras investigaciones neurocientíficas. Como ejemplo, podemos referirnos con brevedad a Daniel Kahneman, y su estudio sobre economía conductual.

Para Kahneman, el “sistema 1”, encargado de los procesos involuntarios, inmediatos y no reflexivos, como lo son la emoción y las asociaciones conceptuales básicas, es la cantera de la que el “sistema 2”, el sistema reflexivo, lento y voluntario, en condiciones normales, extrae la información que utiliza para realizar inferencias más complejas, aunque siempre tiene la capacidad de cuestionar toda aquella materia que el sistema 1 le transmita (Kahneman, 2011: 39). Esto significa, al hilo de nuestra exposición, que una gran parte de nuestras evaluaciones es inconsciente y puramente somática, siendo la reflexión esencialmente zaguera, lo que resulta de esencial importancia para comprender los procesos de valoración y su efectualidad.

También el altruismo moral, comprendido desde la biología, puede examinarse desde esta otra perspectiva, comprendiendo la valoración que le subyace como un elemento que permite explicar el salto entre una valoración puramente biológica, y el ámbito moral (Cela, 1989: 38).

Esto es fundamental porque nos abre un ámbito nuevo de cuestiones que son de esencial importancia para el ámbito educativo.

3. Conclusión

La cuestión del valor, y la cuestión de las emociones que se encuentra asociada a esta, pueden examinarse, de un modo más completo, por vía de una interdisciplinariedad que añada, a la riqueza y profundidad del análisis filosófico, el conocimiento de la biología que rige y se aplica incluso a nuestras decisiones más triviales.

Por esta vía hemos podido determinar que el valor, y la emoción que le está asociada, se encuentran inextricablemente unidos a la cuestión de la corporalidad y el ser biológico del ser humano. El valor y la valoración son materia fáctica, incluso, de

los microorganismos más simples, como vimos con Damasio. Su análisis nos descubre una importante piedra de toque para la investigación en materia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, José Luís (1994). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial
- Cela, Camilo (1989). Altruismo biológico y altruismo moral. *Taula: Quaderns de pensament*, 12, 35-47.
- Conill, Jesús (2013). Neurorracionalidad práctica y valor biológico, *Daimon: Revista de filosofía*, 59, 89-102.
- Cortina, Adela (1999). *El mundo de los valores*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Depraz, Natalie (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 9, 39-68.
- Damasio, Antonio (1995). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- Damasio, Antonio (2016). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, Antonio (2018). *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino.
- Gracia, Diego (2011). *La cuestión del valor*. Madrid: Real academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Kahneman, Daniel, (2011). *Thinking fast, and slow*. Gran Bretaña: Penguin.
- Ortega y Gasset, José (1981). *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Revista de Occidente/ Alianza editorial.
- Ortega y Gasset, José (1983). Introducción a una estimativa. - ¿Qué son los valores? En *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente/ Alianza editorial.
- Ortega y Gasset, José (2007). Discurso para la Real Academia de ciencias morales y políticas. En *Obras completas VII*. Madrid: Taurus.
- Pérez, Cruz (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 1, 99-112.
- Scheler, Max (1934). *Ordo Amoris*. Madrid: Revista de Occidente.
- Scheler, Max (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Zancajo, José Carlos (2005). El valor moral: Reflexiones en torno a un concepto difuso. *Cuadernos Unimetanos*, 3, 2-8.
- Zubiri, Xavier (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza Editorial.

Zubiri, Xavier (1999). *El hombre y la verdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Zubiri, Xavier (2010). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza editorial.

LAS EMOCIONES Y LA REFLEXIÓN: LOS COMPUESTOS DE LA RAZÓN

Robert Cosmin Budea

Universidad de Valladolid

Resumen: En Occidente siempre ha predominado una maniquea distinción entre lo que se ha llamado *emociones* y *razón*. Una distinción ésta muy errada, primero porque el término *razón* debería sustituirse por *reflexión*, y segundo porque la razón es un compuesto de emociones y reflexión hasta tal punto que semejante división únicamente puede ser teórica. Esto se hace evidente al investigar casos de personas que han sufrido daños cerebrales en la parte más asociada con las emociones, y observar cómo comienzan a tomar decisiones realmente perjudiciales para sí mismos y para los demás, a la vez que adquieren un comportamiento que entra en colisión con las convenciones sociales. Es decir, la reflexión por sí sola es incapaz de cumplir las funciones de las emociones y los sentimientos. Es más, las creencias de lo que está *bien* y de lo que está *mal* son inculcadas mediante sentimientos positivos y negativos durante la infancia. Así que cuando estos faltan, la moral no se desarrolla con normalidad.

Palabras clave: emociones, sentimientos, deliberación, razón.

Emotions and reflection: The constituents of reason

Abstract: In western civilization an oversimplifying distinction between *emotions* and *reason* has always prevailed. Such a distinction, however, entails some problems. Firstly, because the term *reason* should probably be replaced with *reflect*. Secondly, because reason itself is a mixture of emotion and reflection, to the point that the separation between emotions and reason becomes a purely theoretical concept. This is clear in people who have suffered brain damage in the part of the brain devoted to emotions. These people start to make decisions that may end up harming them and they show a behaviour that comes in conflict with social conventions. That is to say, self-reflection on its own is not enough, it cannot replace the role of emotions. Moreover, beliefs that distinguish which actions are *right* and which are *wrong* are developed during childhood, by means of positive and negative feelings. When these are missing, morals will not be developed in a healthy way.

Keywords: emotions, feelings, reflection, reason.

Introducción

A lo largo de la historia se han dado diferentes respuestas a la pregunta *¿qué son las emociones?*, pero las que han dominado en Occidente ya desde la Grecia clásica (aunque no porque las grandes mentes las olvidaran) han sido las siguientes: enemigos,

defectos, errores o intrusos interiores que ciegan al ser humano hasta el punto de no dejarle pensar de manera correcta; turbaciones que conducen al pecado; y sensaciones tremendamente relativas. Mediante este tipo de argumentos muchos son los que han defendido que no tienen nada que decir respecto a la felicidad ni respecto a la moral (el ejemplo más paradigmático lo tenemos en los estoicos), lo que consiguió que venciera la idea del ser humano racional, lógico, frío y no emocional. Sin embargo, durante las últimas décadas las emociones y los sentimientos han ido ganando cada vez mayor relevancia, gracias a que diversos autores han reivindicado (sabiéndolo o no) ideas de Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Maquiavelo, Telesio, Hobbes, La Rochefoucauld, Pascal, Spinoza, Shaftesbury, Butler, Hume, Rousseau, Kant, Sartre, etc.

Por *emoción* se entiende una reacción espontánea que surge ante estímulos relevantes, así que está en buena parte de los animales; y por *sentimiento* se entiende una percepción consciente y subjetiva de una emoción, así que es algo más complejo y duradero, y probablemente solo esté en los seres humanos, aunque en algunos animales haya algo así como *protosentimientos*. Se podría decir que las emociones tienen más que ver con el cuerpo, y los sentimientos tienen más que ver con la mente, aunque realmente esta distinción solo puede ser teórica ya que en la práctica se dan siempre juntos. A su vez, tenemos el estado de ánimo, que es el sentimiento mantenido a lo largo del tiempo; y el temperamento, el conjunto de estados de ánimo que definen la personalidad del individuo.

Por otro lado, la principal cualidad de las emociones y los sentimientos humanos es que permiten encajar en el mundo y valorar lo que ocurre, haciendo que el individuo no entre en conflicto con la regulación básica de la vida, ayudando a fijar rápidamente la atención en cosas que le son de interés, e incluso decidiendo autónomamente sin que el sujeto se dé cuenta. Es decir, sin emociones el ser humano no habría superado la prueba del tiempo, ya que promueven la supervivencia y el bienestar, aunque evidentemente no todas lo hacen por igual, y tampoco quiere decir que cada vez que aparece una emoción se esté promoviendo la supervivencia y el bienestar.

1. La indisoluble unión emociones-razón

Quién sabe si en el fondo la moral no sea otra cosa que emoción (Morgado, 2007: 122).

Esta *parte* emocional de los seres humanos está íntimamente ligada con la más reflexiva, tanto que lo que llamamos *razón* es un compuesto indisoluble de estos dos aspectos, si es que realmente se pudiera hacer tan simplista distinción. Así, en varios estudios publicados a lo largo de las últimas dos décadas, muchos grupos de investigación, como el de Antonio Damasio, han demostrado que «cuando individuos previamente normales sufren lesiones en regiones cerebrales necesarias para el despliegue de determinadas clases de emociones y sentimientos, su capacidad para gobernar su vida en sociedad se ve gravemente perturbada» (Damasio, 2006: 136).

Este tipo de individuos dejan de encajar en la vida que tenían antes y su capacidad para tomar decisiones cuando los resultados son inciertos se vuelve desastrosa, como le ocurrió al ya famoso Phineas Gage. Este déficit emocional se traduce en un déficit a la hora de controlar impulsos, en dificultades para comprender e interiorizar normas y daños morales, en problemas mentales varios, en pérdida de inteligencia, en una limitada capacidad para la comunicación y la comprensión del otro, en una disminución del recuerdo de hechos relevantes, en problemas de empatía en general, etc.

Tal cosa ocurre porque el razonamiento reflexivo o deliberativo por sí solo es incapaz de cumplir las funciones de las emociones por ser excesivamente lento y por cometer demasiados errores. Partiendo únicamente de la sección reflexiva del cerebro (por decirlo de alguna manera), como es la única posibilidad de este tipo de individuos, las decisiones se dificultan en un grado extremo porque ella por sí sola simplemente no funciona, o no lo hace bien, hasta el punto de que en ocasiones pasan a depender de listas eternas de pros y contras. De hecho, a las personas *normales* ni siquiera les es posible valerse únicamente de esta *parte* porque siempre actúan las emociones, ya que la mayoría de los objetos despiertan, ya sea en un grado u otro, algún tipo de emoción o sentimiento. Por ejemplo, la deliberación puede llegar a la conclusión de que matar a inocentes es malo y desaconsejable, pero tal juicio para formularse necesita irremediablemente de algún tipo de sentimiento que valore la vida humana y la justicia. Porque sin compasión jamás se podrá percibir el sufrimiento de los otros, ni sin indignación las injusticias, etc. Incluso para usar el imperativo categórico es necesaria la *parte* emocional.

En este sentido, Meursault, el protagonista de *El extranjero* de Albert Camus, es *extranjero* por no ser como los otros, por no reaccionar emocionalmente como lo habrían hecho los demás seres humanos, porque todo le da igual. Su mayor crimen a los

ojos del jurado parece que no fue haber asesinado a un hombre, sino ser tan extremadamente apático, indiferente, impasible e insensible, y por lo tanto, al menos un poco, inhumano. Porque son los sentimientos la principal diferencia entre las personas y las máquinas (pues el ser humano es el animal más emocional). Es más, un ser extremadamente insensible sería un psicópata en grado sumo, e incluso podría ser identificado como una especie de *frío* robot.

Aun así, se ha impuesto en el entero plano de la vida, desde la todopoderosa economía hasta la moral, una idea según la cual solo son racionales las elecciones que se adecúan al concepto utilitarista de maximización racional y que dejan de lado los impulsos emocionales. Idea del todo obsoleta, pues realmente diferentes experimentos, como por ejemplo el juego del prisionero (elaborado por Melvin Dresher y Merrill Flood en 1950) y sus posteriores desarrollos demuestran la enorme importancia de las emociones y los sentimientos.

De hecho, cuando nos encontramos ante una decisión difícil la manera por la que decidimos es anticipando racionalmente las emociones y los sentimientos de las consecuencias de cada curso de acción, de tal modo que la representación más fuerte es la que *gana*. Así, por no poder imaginar las repercusiones emocionales de sus actos, las personas con daños cerebrales en zonas relacionadas con las emociones toman decisiones tan desastrosas para sí mismas y para sus cercanos. Por ello sin las emociones y los sentimientos, por mucha capacidad reflexiva que se tenga, es muy difícil tomar buenas decisiones. Esto es porque las capacidades reflexivas se *han construido* sobre las emocionales, pues a lo largo de la evolución de la vida animal primero fueron las emociones (localizadas principalmente en el hipocampo y en la amígdala) y luego la deliberación (permitidas por la corteza y la neocorteza hace aproximadamente cien mil años), y ésta segunda no podía *derrumbar* a la primera sin extinguir al individuo porque era la que aseguraba su supervivencia. Sin embargo, ciertamente hay diferencias en la capacidad de anticipación en las personas, pues algunas lo hacen muy a largo plazo y otras, sin necesidad de haber sufrido daños cerebrales, se quedan en el *ahora*.

De acuerdo con ello, se han analizado diferentes casos en los que cuando los sentimientos no intervienen, la moral no se desarrolla con normalidad. Como el que examina Damasio de dos niños que a los tres y trece meses sufrieron daños cerebrales (Cf. Damasio, 2006: 148-151). Aunque los dos se recuperaron con aparente perfección del trauma, pues sus capacidades intelectuales eran totalmente normales, empezaron a

presentar desde muy jóvenes conductas personales y sociales algo anormales, como irresponsabilidad, indiferencia hacia castigos, recompensas y normas, riesgos sexuales y económicos, violencia verbal y física, mentiras frecuentes, falta de planificación, respuestas emocionales pobres, carencia de empatía, imposibilidad de producir respuestas reflejas, etc., sin poder hallarle solución mediante reeducación o tratamientos especiales. Cabe añadir también que sus familias eran de clase media, dedicaban suficientes recursos a la formación de sus pupilos, no tenían antecedentes de neurología o psiquiatría y sus hermanos eran totalmente *normales*; así que todo parecía indicar que la causa debía ser retrotraída a aquellos daños cerebrales.

Cuando estos individuos llegaron a una edad alrededor de los 20 años se les sometió a diferentes experimentos que evidenciaron que eran incapaces de distinguir entre lo que está bien y lo que está mal (entiéndase *convenciones sociales, reglas morales*, etc.). Sin embargo, cuando este tipo de daños se producen en adultos en la teoría saben qué está bien y qué está mal aunque en la práctica actúen de otro modo, pero parece que los que los sufren en la infancia nunca llegan a poder hacer esta distinción ni siquiera teóricamente. Se puede deducir, por tanto, que la creencia que uno tiene de lo que está bien y de lo que está mal está íntimamente ligada a los sentimientos positivos y negativos que se empiezan a crear en la temprana infancia, y que la *parte reflexiva* del cerebro no puede abstraer el razonamiento moral de la *parte emocional*, al igual que no puede guiarnos en la vida cotidiana.

Así, muchos de los juicios morales que aprendemos socialmente, especialmente en la infancia, nunca los sometemos a revisión. Por ejemplo, la clásica noción de *saber* que algo está mal pero no *saber* por qué, les ocurría a muchas personas cuando les preguntaban sobre la corrección de la siguiente cuestión:

Julia y Marcos son hermanos. Se encuentran de viaje en Francia durante las vacaciones del colegio en verano. Una noche se quedan solos en una cabaña junto a la playa. Consideran que sería interesante y divertido si intentaran hacer el amor. Al menos sería una experiencia para cada uno de ellos. Julia estaba tomando ya píldoras anticonceptivas, pero Marcos usa un preservativo también por seguridad. Los dos disfrutaban haciendo el amor, pero deciden no hacerlo más. Ambos guardan esa noche como un secreto especial que les hace sentirse más unidos (Haidt, 2012: 159).

No sabían por qué estaba mal porque no tenían razones para pensarlo ya que en el pasado no habían meditado sobre este tipo de problemas ni en el presente lo estaban haciendo, además Haidt construyó muy inteligentemente el relato, pues no habría posibilidades de embarazo y ninguno se sentiría dañado por lo sucedido. Pero aun con todo ello, en el interior de las personas *algo* enunciaba un juicio negativo.

Así, aunque se podría presuponer que el razonamiento cuando está en armonía con las consideraciones morales es más fuerte que la emoción, lo cierto es que la lógica muchas veces dicta una cosa, pero las emociones y los sentimientos otras tantas se interponen y lo evitan. Por ejemplo, donar los órganos de un hijo fallecido para salvar vidas parece algo totalmente aceptable e incluso laudable, sin embargo, al imaginar el desgarramiento de un cuerpo amado la decisión se vuelve difícil porque esa imaginación incluye una gran dosis de emoción. De esta manera, en un *combate* entre pasión y reflexión, si es que pudiera darse tan maniquea e imprecisa separación, se alzaría vencedora una gran mayoría de las veces la primera.

E incluso parece que el exceso de deliberación en la toma de decisiones complejas conlleva elegir mal las más de las veces. Esto es lo que demuestran las investigaciones de Ap Dijksterhuis, aunque por otro lado se dan resultados opuestos con las más simples, lo cual parece indicar que a un mismo tiempo solo podemos barajar unas pocas opciones, y que muchas nos causan confusión. Uno de los experimentos de su equipo de investigación consistía en hacer elegir a los participantes el mejor de los cuatro coches que se les ofrecía. Cuando éstos tenían pocos atributos, la gran mayoría escogía el mejor modelo, sin embargo, cuando tenían muchos (12) tan solo el 25 % de los voluntarios acertaba. Es decir, como si hubieran elegido al azar.

Lo más significativo es que cuando se les distraía con algún rompecabezas antes de tomar la decisión, ese porcentaje se duplicaba subiendo a más de un 50 %. Parece entonces que más recreo y menos reflexión ayuda en las elecciones complicadas porque la razón cuenta con un importante aspecto llamado *intuición emocional*. Se podría decir así que en algunas ocasiones la racionalidad de las intuiciones es prerreflexiva. O por decirlo con palabras de Baltasar Gracián: «piensan mucho algunos, para errarlo todo después; y otros lo aciertan todo, sin pensarlo antes» (Gracián, 2011: 360).

Llegamos por tanto a que es irracional e imposible pretender valerse únicamente de la *parte reflexiva*, ya que las emociones y los sentimientos forman por lo menos tanta parte del ser humano como ella. Por lo que es necesario comprender qué son y cómo funcionan las emociones y los sentimientos para saber qué somos y cómo funcionamos

los seres humanos, pues solo así se podrán formular principios y políticas justas. Porque «conocemos la verdad y la justicia no solo por la argumentación, sino también por el corazón» (Cortina, 2007: 191). Porque si se quiere entender al ser humano íntegro se tienen que tener en cuenta estos dos aspectos, que en el fondo están combinados (cuestión del todo menospreciada por la razón demostrativa y productivista). Porque hay razones del corazón que la razón no comprende.

A los extraños seres de la isla [del doctor Moreau] les faltaban los sentimientos de orgullo, humillación y simpatía, por eso eran incapaces de sentir y saber que ciertas obligaciones lo son: carecían de la sensibilidad imprescindible para comprender lo que Kant llamaría «la grandeza de la ley de la humanidad». No bastan los sentimientos, eso es cierto, pero sin ellos los ideales de la humanidad no encuentran el suelo propicio para arraigar (Cortina, 2007: 98).

Conclusión

Las emociones y los sentimientos, que a lo largo y ancho de la historia occidental han solido ser menospreciados, aunque realmente nunca fueron olvidados por una gran cantidad de excelentes pensadores, se han elevado durante las últimas décadas como los fundamentos de la razón, de la conducta moral y de la sociedad. Ante tan enorme influencia es evidente que lo más inteligente que se puede hacer es plantear una educación de las orgánicas y a la vez culturales emociones y sentimientos, igual que se educan las capacidades más teóricas. Una educación que instruya en una razón reflexiva y emotiva, en una razón íntegra, cordial. Una educación que debe desembocar en ciertas prácticas, actitudes, valores, sentimientos, etc. en los ciudadanos, los cuales deberán ser capaces de remar en favor de un mundo que no instrumentalice a las personas, sino que las empodere, de un mundo justo que distribuya equitativamente cargas y beneficios, de un mundo que considere a los afectados, de un mundo que se responsabilice de los seres indefensos de la naturaleza, en fin, de un mundo más digno, a la altura que merece el ser humano (Cf. Cortina, 2007). Porque es la emoción la que nos mueve a la acción, pero únicamente se la puede legitimar conjugándola con la reflexión. Es decir, apelando a la genuina e íntegra razón humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, Adela (2012). Neuroética: presente y futuro. En Adela Cortina(Ed.), *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Cortina, Adela (2014). *Neuroética y Neuropolítica: Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecn os.
- Damasio, Antonio (2006). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, Antonio (2010). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Elster, Jon (2002). *Alquimias de la mente: La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, Daniel (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Vergara.
- Gracián, Baltasar (2011). *Oráculo manual y arte de la prudencia*. Madrid: Cátedra.
- Greene, Joshua (2012). Del “es” neuronal al “debe” moral: ¿cuáles son las implicaciones morales de la psicología moral neurocientífica? En Adela Cortina (Ed.), *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Haidt, Jonathan (2012). El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral. En Adela Cortina(Ed.), *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Morgado, Ignacio (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Morse, S. J (2012). Nueva neurociencia, viejos problemas. En Adela Cortina (Ed.), *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Nussbaum, Martha (2014). *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

2. EDUCACIÓN EN VALORES Y VIRTUDES

EL APRENDIZAJE DE LAS VIRTUDES HUMANAS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA

Ángel Gerónimo Llopis

Colegio La Purísima Franciscanas de Valencia

Resumen: Cada persona es un ser único e irreplicable. No obstante, resulta evidente que su unicidad y su originalidad se constituyen sobre un gran número de capacidades que necesitan educarse, desarrollarse. La educación integral de la persona es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar convenientemente y coherentemente todas las dimensiones del ser humano. ¿Cómo llegar, pues, a educar e integrar todas las dimensiones de la persona? El aprendizaje de las virtudes humanas supone la adquisición de hábitos que permitan a la persona obrar bien en cualquier circunstancia y por voluntad propia. Son los hábitos que tienen un sentido auténtico en la existencia de cada ser humano y le proporcionan un íntegro crecimiento personal. La educación en la adquisición de las virtudes humanas favorece el desarrollo de todas las posibilidades de la persona, es decir, su potencialidad. Entonces estaremos hablando de una persona educada íntegramente. La familia –donde cada persona tiene la oportunidad de ser aceptada por lo que es–, y el centro educativo –que apoya a los padres en la formación de sus hijos–, deben cooperar para que la persona lleve a plenitud todas sus dimensiones a través del aprendizaje de las virtudes humanas.

Palabras clave: Aprendizaje, virtudes humanas, educación integral, persona.

The learning of human virtues to encourage the integral education of the person

Abstract: Each person is a unique and unrepeatable. However, it is evident that their uniqueness and originality are built on a large number of skills that need to be educated. The integral education of the person is a continuous, permanent and participatory process that seeks to develop conveniently and coherently all the dimensions of the human. How, then, to adapt and integrate all dimensions of the person? The learning of the human virtues supposes the acquisition of habits that allow the person to act

well in any circumstance and of their own will. These are the habits that have an authentic meaning in the existence of each human and provide an integral personal growth. Education in the acquisition of human virtues promotes the development of all the possibilities of the person, that is, their potential. Then we will be talking about a person educated in its entirety. Family –where each person has the opportunity to be accepted for what is–, and educational centre –that supports parents in the education of their children–, must cooperate so that the person brings to full all their dimensions through the learning of human virtues.

Keywords: Learning, human virtues, integral education, person.

Introducción

La educación centrada en la persona requiere que se le eduque de forma integral, porque todo acto educativo es un acto ético. Este trabajo presenta el aprendizaje de las virtudes humanas como motor para favorecer el reto de educar a la persona en todas sus dimensiones. Teniendo claro qué significa educar de forma integral, se trata el tema de las virtudes humanas, comparándolas con los valores y fundamentando su riqueza y necesidad educativa.

1. Educar de forma integral a la persona

Ciertamente, cada persona es un ser totalmente original, irrepetible, único. Sin embargo, esta singularidad y unicidad se conforman sobre un gran número de capacidades que deben desarrollarse, educarse. El ser humano posee una admirable potencialidad que está a la espera de ser desplegada a lo largo de su historia personal, de su vida. Así pues, la educación es un proceso de humanización en el cual el potencial humano de cada persona debe realizarse lo más plenamente posible (Rojas Osorio, 2010: 320). Educar es conducir, acompañar, ayudar a cada persona a ser lo que puede y debe llegar a ser.

Educación no es una tarea nada fácil. Ninguna persona nace con un manual educativo debajo del brazo. Sin embargo, es posible educar, es posible acompañar y guiar a la persona en su camino, hasta que alcance una cierta madurez personal, hasta que aprenda a desarrollar su potencialidad humana. Para Barrio (2010: 114-117), la persona es un ser inacabado, y precisamente este inacabamiento humano aparece como la condición más radical de posibilidad de aprendizaje.

En este sentido, podemos concluir que educar es cooperar con el educando para

que lleve a plenitud todas sus dimensiones personales: corporal, psíquica (intelectual, afectiva y volitiva) y espiritual (Domínguez, 2012: 53)... Para alcanzar este objetivo no se debe caer en la tentación de los reduccionismos (Beorlegui, 2016: 308). Por tanto, el fin del acto educativo es favorecer el crecimiento integral de la persona, sin dejar de lado ninguna de las dimensiones que la conforman. Las tres dimensiones fundamentales de la persona deben ser acompañadas y educadas: la corporal, la psíquica y la espiritual.

Para la persona, el cuerpo no es algo extrínseco a ella, sino que es la persona misma. También cuando realiza cualquier función psíquica, como sentir, decidir, pensar... el cuerpo está implicado. Además, el cuerpo tiene una potencialidad grandísima en cuanto a la expresión y a la comunicación, siendo el medio por el cual se comunica el afecto a los demás. No obstante, en ocasiones el cuerpo se presenta como un obstáculo, como una dimensión que hay que integrar (Domínguez, 2012: 64-65).

Dentro de la dimensión psíquica de la persona debemos distinguir la voluntad-libertad, la afectividad y la intelectualidad (Blanco, 2013: 88). La persona, además de ser inteligente, es un ser afectivo y con una determinada voluntad. Estos tres aspectos de la dimensión psíquica son inseparables.

Sin embargo, no estaríamos considerando de forma adecuada a la persona si solo mencionáramos la existencia de su cuerpo y de su psique. Es necesario tener en cuenta una tercera dimensión: la espiritual, «que somos un *cuerpo personal* y un *psiquismo personal*» (Domínguez, 2012: 66). La persona tiene la capacidad de tomar postura ante sí misma, puede tomar decisiones en contra de sus deseos o motivaciones psíquicas, en función de un valor o sentido más profundo (Domínguez, 2012: 67).

Así, el ser humano debe ser acompañado y educado en estas tres dimensiones para «ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional» (Tourrián, 2013: 149).

2. Aproximación al concepto histórico de virtudes humanas en educación

Hace 2.350 años, Aristóteles se aventuró a decir que educar es ayudar a los hijos a crecer en virtudes. En ese momento, el término “virtud” estaba de moda. El mismo Aristóteles escribió sobre virtudes, enseñó a sus discípulos sobre ellas y las llevó (o al menos lo intentó) a la práctica. Filipo, rey de Macedonia, ordenó traer a Aristóteles, – considerado el hombre más sabio de toda Grecia –, para que fuera el educador de su hijo,

el futuro Alejandro Magno (Mercer, 2009: 35-38). Aristóteles aceptó el reto y ayudó a Alejandro a crecer en virtudes.

Unos cuantos siglos más tarde, Clemente de Alejandría –autor del *Pedagogo*, primer tratado de pedagogía cristiana–, define la educación como la buena conducción de los niños hacia la virtud (Soaje de Elías, 2017: 357). El autor alejandrino evidencia que la educación fue una de las mayores preocupaciones del cristianismo, como también lo fue en la antigüedad pagana (Marrou, 1965: 24). Sin embargo, afirma Sanguinetti que en la temática alejandrina de las virtudes se pueden encontrar fácilmente ecos estoicos, platónicos y filonianos (Sanguinetti, 2003: 440).

Siglos después, Tomás de Aquino, teólogo y filósofo italiano nacido en 1225, clasificó las virtudes en morales e intelectuales (cardinales) y añadió las teologales. Tomás de Aquino expresó la idea de hombre en siete tesis, siendo ésta una doctrina esencialmente de las virtudes (Pieper, 2017: 16-18). A partir de Tomás de Aquino, en Europa, la educación moral, –y en concreto la educación de las virtudes–, fue asumida durante siglos por la religión cristiana, que potenció y asumió como propias las virtudes humanas universales.

En resumen, desde Grecia, la educación se basaba en la enseñanza y el aprendizaje de las virtudes, que podían ser intelectuales o morales. Tener buenos pensamientos es una virtud cognoscitiva, ser justo o prudente es una virtud ética. Como hemos dicho, en Europa las virtudes fueron absorbidas por la moral cristiana. Es cierto que los teólogos distinguieron entre “virtudes cardinales” y “virtudes teologales” (fe, esperanza y caridad), pero el hecho de terminar reduciendo la moral a la religión propició que fuera del ámbito religioso diera la sensación de no quedar ni rastro del pensamiento ético, ni siquiera de las virtudes (Marina, 2012: 166). Con el paso del tiempo, la sociedad fue dando la espalda a la religión cristiana, y se rechazó de forma sistemática todo aquello que tuviera que ver con ella. En la sociedad laica europea se relacionó la educación de las virtudes como un acto propio del ámbito clerical y religioso. Ante este panorama –cuando hubo que enseñar algún tipo de ética o moral–, se negó la educación en las virtudes como un camino válido y adecuado para educar. En consecuencia, hubo que buscar un sustituto con menor potencialidad educativa: la educación en valores.

3. De la educación en virtudes humanas a la educación en valores

Actualmente, en el ámbito educativo, e incluso científico, es inusual hablar o leer sobre virtudes. No está de moda, no hemos encontrado muchos artículos que versen sobre la educación de las virtudes. Son los valores lo que ocupan ese lugar. En efecto, la educación en valores es un tema de actualidad, hasta el punto de encontrarse presente como un contenido específico en los currículums escolares de todos los niveles educativos (Parra Ortiz, 2003: 69). No obstante, los valores son conceptos y, por tanto, la educación en valores es una educación estrictamente conceptual, que no tiene consecuencias sobre la acción.

Los valores son conceptos que sirven para guiar las conductas de las personas, son los principios que deben marcar nuestra acción. Según Ortega y Gasset (1973: 13), el valor moral es fundamentalmente una creencia o convicción profunda que guía la existencia humana. En efecto, la legitimidad educativa de la enseñanza de valores es indudable. Los valores son valiosos, necesarios, consustanciales a la propia existencia de las personas (Sánchez Marín, Lledó y Perandones, 2012: 104). Sin embargo, si seguimos la definición de valores que nos ofrece Ortega y Gasset, podemos afirmar que la educación en valores no implica a la conducta, no lleva consigo acción, aunque pueda impulsarla.

También puede darse el caso, según afirma el estudio de Orón, de reducir la virtud a su expresión conceptual –confundiéndola con los valores–, o de reducirla, por otra parte, a su expresión comportamental, intercambiando la virtud por la rutina (Orón, 2016: 22).

Así pues, es un hecho que la educación en valores ha captado el interés del mundo educativo y la educación en virtudes ha quedado relegada a un plano inferior. Pero, ¿qué son las virtudes?

4. Las virtudes humanas

Las virtudes humanas son hábitos operativos buenos que se adquieren por la repetición de los actos y otorgan a la persona la capacidad para obrar en ese sentido (Corominas y Alcázar Cano, 2014: 13). El término “hábito” corresponde a una actitud permanente que afecta a todas las dimensiones de la persona, no se refiere simplemente a una rutina o a una costumbre. Con la palabra “operativo” designamos a un acto que se realiza, que se lleva a cabo, que alcanza su objetivo, su fin. Por último, el término “bueno” afirma que el acto que realiza la persona es bueno en sí mismo, tanto por su

intención como por su fin (Corominas, 1993: 162-163). María José Codina define las virtudes como «los buenos hábitos adquiridos que nos llevan a actuar bien de manera natural, sin que mis acciones supongan una continua lucha entre lo que debo y lo que quiero» (Codina, 2015: 11).

Por otro lado, debemos distinguir entre virtudes teologales (fe, esperanza y caridad), y virtudes cardinales. Las virtudes teologales, siguiendo a Tomás de Aquino, se pueden considerar como hábitos operativos infundidos por Dios, es decir, son virtudes recibidas directamente de Dios. En cambio, las virtudes pueden ser adquiridas, y mejoran a la persona a nivel natural. Son virtudes, por tanto, naturales o humanas. Dentro de las virtudes humanas hay cuatro que se llaman cardinales –prudencia, justicia, fortaleza y templanza–, porque en torno a ellas giran todas las demás: obediencia, sinceridad, orden, perseverancia, laboriosidad, paciencia, responsabilidad, generosidad, pudor, sobriedad, sencillez, sociabilidad, amistad, respeto, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad y optimismo (Isaacs, 2010: 31-45).

5. El aprendizaje de las virtudes humanas para favorecer la educación integral de la persona

La educación integral de las personas busca promover aquellos hábitos que les permitan obrar de manera adecuada y buena en cualquier circunstancia, y por voluntad propia. Ayudan a conducirse a través de los retos éticos y presiones diversas que se presentan inevitablemente a lo largo de la vida (Borba, 2004: 26). Tienen un sentido positivo en la existencia de cada persona y la perfeccionan. Abarca todas las dimensiones de la persona. Por tanto, «una educación que no sirva a la persona completa, sin reducirla a un cerebro capaz de aprender habilidades y/o almacenar información, no cumple su función esencial, y no pasa de ser simple instrucción o acumulación de conocimientos» (Prats, 2012: 22).

El aprendizaje de las virtudes favorece la educación integral de la persona, es decir, potencia todas sus dimensiones: corporal, psíquica y espiritual.

Hemos afirmado que la “virtud” es un hábito operativo bueno. Un hábito lo podemos definir como disposición permanente adquirida para ser o para actuar que se obtiene mediante el aprendizaje (Aldrete de Ramos, 2004: 164). Por tanto, los aprendizajes producen y refuerzan una predisposición de la persona hacia unas conductas concretas que afectan a la persona completa, en todas sus dimensiones:

corporal, psíquica y espiritual. Afectan a la dimensión psíquica porque en la adquisición de un hábito entran en juego la inteligencia, la voluntad y la afectividad.

La virtud se debe adquirir de forma libre, de lo contrario no se puede considerar virtud. También, cuando el ser humano realiza cualquier función psíquica, el cuerpo está plenamente implicado. Se piensa, se decide, se actúa corporalmente.

Una virtud, además de ser un hábito, es operativo y es bueno. Esta característica de las virtudes afecta profundamente a la dimensión espiritual puesto que la persona se decide por el bien, opta por alcanzar el objetivo de ser virtuoso, es capaz de trascenderse a pesar de que su propia naturaleza presente dificultades para adquirir un determinado hábito. Incluso los hábitos, como decía Aristóteles, pueden definirse como una segunda naturaleza. No es fácil ser sincero, perseverante, prudente, generoso... Sin embargo, la persona tiene la capacidad de dar sentido a todo lo que hace y elegir libremente la dirección que desea tomar, en este caso ser una persona virtuosa.

6. Virtudes y neuroeducación

La neuroeducación es una nueva disciplina emergente que consiste en integrar conceptos surgidos en el ámbito de la neurociencia y la psicología cognitiva en la práctica educativa. En efecto, en la neuroeducación, la neurobiología se pone al servicio del aprendizaje (Forés y Ligoiz, 2009: 17).

En cuanto a la relación entre neuroeducación y virtudes, la doctora Codina ha realizado un estudio en el que asegura que la neuroeducación es el programa idóneo para educar en virtudes. Así, afirma que la práctica repetida de las virtudes hace que se generen las redes neuronales para hacerlas propias, para que así formen parte de la persona (Codina, 2015: 140). Además, las virtudes pueden enseñarse a todos sin excepción, puesto que no están ligadas a ninguna cultura, ideología, religión o cosmovisión específica (Codina, 2015: 141).

BIBLIOGRAFÍA

- Aldrete de Ramos, María Teresa (2004). *Para educar mejor*. Madrid: Hacer Familia.
- Barrio, José María (2010). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Beorlegui, Carlos (2016). *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Blanco, Luis Antonio (2013). *Ética integral*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Borba, Michele (2004). *Inteligencia moral. Las 7 virtudes que los niños deben aprender para hacer lo correcto*. Barcelona: Paidós.
- Codina, María José (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona: Octaedro.
- Corominas, Fernando (1993). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Hacer Familia.
- Corominas, Fernando y Alcázar, José Antonio (2014). *Virtudes humanas. Una guía práctica para la educación en valores y principios desde la familia*. Madrid: Hacer Familia.
- Domínguez, Xosé Manuel (2012). *El profesor cristiano: identidad y misión*. Madrid: PPC Editorial.
- Forés, Anna y Ligioiz, Marta (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.
- Isaacs, David (2010). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.
- Marina, José Antonio (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marrou, Henri-Irénée (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. París: Éditions du Seuil.
- Mercer, Charles E. (2009). *Breve historia de Alejandro Magno*. Madrid: Nowtilus.
- Orón, José Víctor (2016). Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior. *Estudios filosóficos polianos*, 3, 22-28.
- Ortega y Gasset, José (1973). *Obras completas. Vol. VI*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parra Ortiz, José María (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pieper, Josef (2017). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Prats, José Ignacio (2012). *La forma cristiana de educar*. Valencia: Edicep.
- Rojas Osorio, Carlos (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez Marín, Francisco José; Lledó, Asunción y Perandones, Teresa María (2012). El aprendizaje desde la perspectiva de los valores. *INDAF Revista de Psicología*, 1, 103-112.
- Sanguineti, Juan José (2003). *La antropología educativa de Clemente alejandrino. El giro del paganismo al cristianismo*. Pamplona: Eunsa.
- Soaje de Elías, Raquel (2017). *Educación en el mundo antiguo: El Pedagogo de Clemente*

de Alejandría y las reglas de urbanidad. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 353-372.

Touriñán, José Manuel (2013). La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable. En José Antonio Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 123-168). Madrid: Dykinson.

EDUCACIÓN Y BARBARIE.

MEMORIA Y EL LUGAR DE LA VIRTUD.

Fernández Pavlovich, Marcelo

Consejo de Formación en Educación (Uruguay)

Resumen: La memoria es un mecanismo de relación con un pasado que es incapturable, inaprensible en su entera realidad. Las comunidades buscan la presencia del pasado en el presente, exigencia existencial que nos construye como colectivo, presencia de la ausencia en la memoria. El historiador Tzvetan Todorov sostiene que los estudios sobre la memoria se articulan en torno a los enemigos de los totalitarismos; estas memorias antitotalitarias, por más humildes que sean, son espacios de resistencia. La lucha que la educación puede librar contra la barbarie es necesaria para nuestras democracias contemporáneas, es actual y debería ser cotidiana, a pesar de no llevar forzosamente todas las chances de triunfar. Esa lucha solo tiene sentido si se trata de una educación para la autorreflexión crítica, donde no solo tenga lugar la racionalidad sino también la sensibilidad empática con el otro que, en tanto humano, será un igual. Es decir, una educación que haga lugar a la virtud.

Palabras clave: educación, memoria, ética, virtud.

Education and barbarism.

Memory and the place of virtue.

Resumen: Memory is a mechanism of relationship with a past that is unattainable, ungraspable in its entire reality. Communities seek the presence of the past in the present, an existential demand that builds us as a collective, the presence of absence in memory. The historian Tzvetan Todorov argues that studies on memory are articulated around the enemies of totalitarianism; these anti-totalitarian memories, humble as they are, are spaces of resistance. The struggle that education can wage against barbarism is necessary for our contemporary democracies, is current and should be daily, despite not necessarily carry all the chances of success. This struggle only makes sense if it is an education for critical self-reflection, where not only rationality takes place but also for empathic sensitivity with the other who, as a human being, will be an equal. That is, an education that makes room for virtue.

Palabras clave: education, memory, ethics, virtue

Introducción

Las investigaciones sobre la historia reciente en el mundo, que han tenido como eje lo vinculado con los conflictos que hicieron a la Segunda Guerra Mundial en el siglo pasado, y a lo relacionado con la última dictadura en nuestro país, suelen traer de la

mano ciertos conflictos y preguntas relativas a su utilidad, su relevancia y pertinencia. Más aun cuando se habla de llevar estas investigaciones al aula. Coincidimos con Enzo Traverso cuando apunta:

No podríamos ser ciudadanos –en el sentido más noble de la palabra- sin ser portadores de la memoria de este siglo y sin ser conscientes de la parte de responsabilidad histórica que nos concierne (...) Entonces, pensar la democracia como una democracia ciega, amnésica, sin memoria, sería pensar en una democracia muy débil, muy frágil ante las amenazas que existen hoy (...) en nuestra concepción de la democracia deberemos siempre incorporar esta memoria histórica de las violencias del siglo XX (2002: 1)

Entendemos que la vinculación entre la barbarie, entendida como un odio primitivo, un impulso destructivo que contribuye a aumentar el peligro de que la especie humana deje de existir (Adorno, 1998) y la educación es recíproco, sus dimensiones se afectan mutuamente. En este sentido, nos parece importante recordar una de las preguntas fundamentales que se formula la filosofía de la educación, que muchas veces no se tiene presente en las discusiones, mucho más que habituales, sobre la mentada crisis de la educación: ¿para qué y por qué educamos? No es que dejemos de lado el qué, el cómo o sus posibles resultados, sino que esas otras cuestiones resultan posteriores, en un sentido lógico en cuanto a su prioridad lexicográfica, a la resolución del para qué.

Asimismo, los intentos de respuesta a esas preguntas no están exentos de polémica, desacuerdo y pujas. A modo de ejemplo, tomando a Jean-Jacques Rousseau⁹⁰ notamos que a diferencia de teorías medianamente actuales, que pretenden educar al individuo en función de las necesidades del mercado, hay una pretensión de formarlo para la vida, a través de una educación cuyo horizonte sea el concepto de humanidad. Tomando en cuenta el espíritu republicano de Rousseau, atravesado por la presencia de la virtud cívica, podemos suponer que dicho concepto está vertebrado por los valores de libertad e igualdad, en un marco regido por los derechos humanos en el día de hoy, en el que es menester la presencia de la memoria.

⁹⁰ Se ha trabajado a este respecto en la Tesis de Maestría del autor (Fernández, 2014)

1. Riesgos a asumir y enfrentar

Este tipo de tarea lleva consigo, de forma casi inmediata, el coste de la acusación recurrente respecto a una ideologización del aula, ya que se nos dirá que se corre el riesgo del adoctrinamiento del estudiantado, se pondrá encima de la mesa una supuesta falta de objetividad y las seguras inclinaciones políticas de quienes lleven adelante esta práctica. Entendemos, con Ricoeur (1997), que ese es un riesgo que debemos asumir sin avergonzarnos ni realizar un proceso de negación del discurso ideológico. Pretender la ausencia de ideología sería, de algún modo, pretender la inexistencia de una estructura simbólica que sostenga nuestro discurso, lo cual encierra una contradicción en sí misma, ya que todo proceso interpretativo de la praxis social parte de un sistema simbólico, de un conjunto de ideas:

Si la realidad social no tuviera ya una dimensión simbólica y, por lo tanto, si la ideología, en un sentido menos polémico o menos negativamente evaluativo, no fuera *constitutiva* de la existencia social, sino que fuera meramente deformadora y disimuladora, el proceso de deformación no podría iniciarse. Si no fuera simbólica desde el comienzo, no podría ser deformada (Ricoeur, 1997: 53).

Por tanto, todo discurso que haga un intento de explicación, teorización e interpretación de lo real es ideológico en una dimensión constitutiva, es necesario emplear una red de conceptos e ideas para transmitir y comunicar aquello que creemos. Y nuestras creencias, sean estas más o menos racionales, más o menos cercanas a lo que podemos denominar conocimiento, tienen como punto de partida una visión del mundo, un lugar en el que estamos parados y desde el cual se formula la mirada interpretativa y las posteriores evaluaciones. La visión opuesta, vinculada a una concepción de matriz positivista, sostiene la aspiración de que podemos percibir algo llamado *hechos históricos*, susceptibles de localización y expresión de un modo neutro y puro. Al respecto, acordamos con Manuel Cruz:

El término “historia” que designa tanto el conocimiento como su objeto (...) puede tener un uso espurio: dar a entender que hay un referente exterior, identificable sin problemas y manejable sin dificultad, llamado *las cosas mismas ocurridas*. Tras

todo lo dicho, semejante expectativa objetivista debería considerarse definitivamente descartada (2007: 50).

En este sentido, es fundamental hacer pie en la praxis social que se interprete, sea actual o pasada, sea reciente o algo más alejada de nuestro tiempo. Las preguntas de la investigación surgen de una motivación, que a su vez parte de una biografía, y ese aspecto de nuestra íntima subjetividad siempre se encuentra presente. Esto no significa que se deje correr el triunfo de nuestros prejuicios, tampoco que no deba desarrollarse un máximo esfuerzo de imparcialidad, que no llegará a ser neutralidad, ya que nuestras preguntas siempre tendrán una condición parcial en el sentido que indica Manuel Cruz: «por boca del historiador habla su tiempo, pero no está nada claro que hable todo su tiempo» (2007: 43).

2. Un trabajo sin objetividad, con sensibilidad

Trabajar con una temática como la memoria trae aparejados ciertos elementos que van de la mano de la conmoción frente a los sucesos, y que es directamente proporcional a lo reciente de la memoria que se esté trabajando. En aquellos casos en que la distancia geográfica y temporal no es demasiado ancha, existe la posibilidad de obtener testimonios de primera mano. El relato en primera persona ofrece oportunidades que no las otorgan los documentos ni fuentes que estén a una distancia más lejana de aquello que se toma como objeto de análisis, sensibiliza, nos transmite aquello que Jürgen Habermas (Borradori, 2004: 83) denomina «la fuerza de lo indecible», lo que no podemos transferir, por más que hayamos dedicado tiempo y esfuerzo a la elección de las mejores palabras que lo relaten.

Esta posibilidad, en los casos en que se presenta, es un valor en sí mismo para la imprescindible concientización sobre determinados hechos, para que estos no se repitan:

Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa conciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de conciencia y de inconciencia de las personas (Adorno, 1998:79).

Dos elementos son clave en estas palabras de Adorno. Lo referente a lo monstruoso lo retomaremos más adelante, en tanto lo relativo a la toma de conciencia de la barbarie es un elemento fundamental. La conciencia e inconciencia de las personas no depende exclusivamente de factores racionales, no podemos confiar exclusivamente en una razón que, por exceso en exclusividad del factor instrumental ha estado presente tanto en los adelantos relativos a nuestro confort cotidiano como en los momentos más trágicos. A este respecto, Agnes Heller muestra su negativa a la pregunta sobre si confía en la razón ya que «en nombre de la razón han sido asesinados millones» y, sin embargo «siempre hay buenas personas, incluso en los peores momentos» (2017). Hay que atacar también los factores emocionales, por ello la apuesta a la generación de una sensibilidad que tome en cuenta la otredad a través de procesos identificatorios que eviten la reificación –un proceso en el cual alguien se aleja psicológicamente de lo que sucede en un entorno determinado, no siendo afectado emocionalmente por los sucesos, a modo de observador neutro que permanece existencialmente intacto (Honneth, 2007)–, que impide al sujeto la atribución de reconocimiento a los otros. En esos procesos reside la frialdad que describe Theodor Adorno respecto a toda la sociedad europea en la que el nazismo pudo llevar adelante sus prácticas y no solamente a quienes las ejecutaban directamente, ya que, sin ella, los sujetos pertenecientes a esa sociedad no podrían haberlo tolerado. ¿Cómo combatir esa frialdad e insensibilidad?

3. Trabajar con la memoria – Problemas a enfrentar

Como se ha mencionado, entendemos que lo monstruoso no ha calado aún lo suficiente en los seres humanos. Prueba de ello es la discusión cuantitativa –fría– regateando números de víctimas judías de la Shoa, discusión que se reitera en nuestras tierras, a ambos márgenes del Río de la Plata, con el número de personas desaparecidas en los recientes regímenes donde primó el terrorismo de Estado. Sumidos en un mundo que privilegia la competencia como motor, aparecen en escena también las disputas por la memoria, que «abren una contabilidad y una competencia macabras en la cual las víctimas acaban a veces por pelearse con otras víctimas» (Dubet, 2016: 77). A esto se suma que la memoria forzosamente es selectiva, no podemos ser como Funes, el personaje memorioso del cuento de Borges (2000). Hay elementos que se conservan y otros deben dejarse de lado, no podemos recordarlo todo: «casi se podría decir que, lejos

de oponérsele, la memoria es el olvido: olvido parcial u orientado, olvido indispensable» (Todorov, 2002: 1).

En ese sentido, la barbarie llevada adelante por el ser humano no debe dejarse la oscuridad del olvido, debe ser recordada, poniendo en cuestión los mecanismos que hacen a los humanos capaces de llevar adelante el terror. Es necesario mostrar lo monstruoso para que las cosas no vuelvan a darse de la misma manera. Es una tarea que deberá llevarse adelante de forma prudente, en el sentido de la *phronesis* aristotélica, la virtud que mueve a todas las demás. Por tanto, no se trata de ofrecer la barbarie como espectáculo morboso, como el sufrido por Alex, protagonista de *La naranja mecánica*, quien es sometido a recibir constantes imágenes violentas estando atado a una silla, sin la posibilidad de moverse y tampoco poder cerrar sus ojos. Tampoco se trata de banalizar el terror mostrándolo en personajes novelados de forma tal que resulten ajenos a lo humano, casi como una caricatura de villanos y superhéroes en dibujos animados. Curiosamente, a pesar de las esperanzas que Adorno había puesto en la televisión como canal que colaboraría en la construcción de un clima cultural distinto, es esta la forma en que los medios masivos de comunicación –y también los juegos de video o similares a los que los niños y adolescentes dedican muchas horas desde pequeños– nos muestran la barbarie.

Cabe aclarar que la sensibilidad no es un deber ni algo a lo que pueda obligarse. Se trata de algo que no puede exigirse ni producirse de un modo burdamente artificial. «La incitación a dar más calor a los niños pone en marcha artificialmente el calor y al actuar así, lo niega» (Adorno: 90). Pero forma parte del trabajo de la construcción de una virtud cívica que nos convierte en miembros de una comunidad, que establece un lazo con los otros y que puede, de extenderse adecuadamente, llevar a un sentido de humanidad. La sensibilidad tiene que ver con una especie de amor, y ese amor es algo inmediato. Una recomendación explícita o directa siempre tendrá algo de imperativo y coactivo, que actúa directamente en contra de la capacidad de amar de los seres humanos. Por lo tanto, podemos decir que se trata solamente de un grito, de una llamada a la acción, aquello que nos queda por hacer, ya que no hemos logrado modificar la estructura social que ha generado los totalitarismos del siglo XX.

La lucha que la educación puede librar contra la barbarie es necesaria, actual y debería ser cotidiana, a pesar de no llevar forzosamente todas las chances de triunfar. Creer que la derrota militar de determinados totalitarismos ha sido su fin, resulta una postura *naïf* pero no por ello irreal: «es frecuente, por ejemplo, encontrar comentarios a

propósito de la irrepetibilidad del fenómeno nacionalsocialista» (Cruz, 2007: 59). Esa lucha solo tiene sentido si se trata de una educación para la autorreflexión crítica. Es decir, lo que puede aportar un grano de arena a la construcción de una sensibilidad colectiva, reitero, es hacer conscientes los mecanismos que permiten que el ser humano dé rienda suelta a la barbarie.

Para ello, es necesaria la autonomía, que no puede ser reemplazada por una autoridad exterior, del tipo que sea, a la que se obedece de forma ciega, lo que pondría a los sujetos en una situación en la que sienten la necesidad de recibir órdenes. En nuestros países, en los que reina cada vez un mayor grado de violencia –expresa y simbólica– existen reclamos respecto a la necesidad de una educación rigorista, con lo cual se debe tener el mayor de los cuidados. Una educación de ese tipo suele tener como objeto que el educando pueda soportar la carga de trabajo a través de la dureza y la resistencia, y termina generando una especie de indiferencia al dolor. En principio, se trata de indiferencia al sufrimiento propio, que luego se transfiere al ajeno, ya que «quien ha sido duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás» (Adorno, 1998: 86).

4. Provisorio punto final

A modo de provisorio punto final, queremos notar que una educación como la que queremos fomentar desde estas páginas no debe quedar solamente en manos de las instituciones formales, sino que es una lucha que debe darse en cada rincón de nuestra vida cotidiana, en el club de barrio, el supermercado, las redes sociales, los medios de comunicación, en todo lo que estuviere a nuestro alcance, también en cada esquina. Esto supone la idea de un Estado que no permanece neutral. Un Estado que, más allá de estar alerta en cuestiones de justicia, debe promover un *ethos* democrático con el marco, aunque más no sea, de una ética mínima (Cortina, 2000)

Quienes proponen un Estado neutral, proponen también una educación neutra, que se abstenga de tomar partido por ninguna concepción moral particular, elección que queda en manos de los individuos. Ahora bien, esa toma de partido queda entonces en manos de particulares y, en nuestras sociedades, no todos tienen las mismas posibilidades de injerencia, del mismo modo que no todos tenemos el mismo acceso a los medios que mayor presencia e influencia tienen en la ciudadanía. Cuando el Estado

se posiciona como neutro y deja estos elementos en manos del mercado, lo que hace es no inclinar hacia ningún lado una balanza ya desequilibrada.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Borges, J. (2000). Funes, el memorioso. *Ficciones*. Buenos Aires: Planeta.
- Borradori, G. (2004). *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Buenos Aires: Taurus.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cruz, M. (2007). *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires: Katz.
- Dubet, F. (2016). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, M. (2014). *Jean-Jacques Rousseau y las condiciones morales de la democracia*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Heller, A. (25 de agosto de 2017). El islamismo radical es peor que una dictadura. *El País Semanal*.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Ricoeur, P. (1997). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Todorov, T. (2002). *Los dilemas de la memoria*. Ponencia en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara, México.
- Traverso, E. (2002). *Memoria y conflicto. Las violencias del siglo XX*. Conferencia en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 11 de noviembre de 2002. www.cccb.org/es/actividades/ficha/memoria-y-conflicto/220973

¿ES POSIBLE EDUCAR SIN RECONOCER?

Alfonso Fabregat Rosas

IES de Betxí

Resumen: Vivimos en un mundo que camina hacia transformaciones sin precedentes y radicalmente inciertas que hace que nos cuestionemos en profundidad la manera de educar. Estos cambios acelerados y una esperanza de vida mucho más prolongada hacen que la pregunta por el ¿quién soy yo? sea más necesaria y más complicada de responder de lo que ha sido a lo largo de la historia. Es en esta dimensión donde la lucha por el reconocimiento adquiere todo su significado. De la mano de Axel Honneth profundizaremos en la importancia del reconocimiento en tres niveles: los alumnos, las familias y los profesores.

Palabras clave: reconocimiento, educación, reificación.

Is it possible to educate without recognition?

Abstract: We live in a world that is moving towards unprecedented and radically uncertain transformations that make us question how to educate. These accelerated changes and a much longer life expectancy make the question about, Who am I?, it is more necessary and more complicated to respond than it has been throughout history. It is in this dimension where the struggle for recognition acquires its full meaning. With the help of Axel Honneth, we will deepen the importance of recognition at three levels: students, families and teachers.

Keywords: recognition, education, reification.

Introducción

Nos encontramos en un momento en el que nos enfrentamos a una revolución sin precedentes. ¿Cómo prepararme y preparar a mis alumnos para un mundo de transformaciones y de incertidumbre radical?

Profundizar en la teoría de Axel Honneth sobre la lucha por el reconocimiento (Fabregat, 2015) ha hecho que esa pregunta adquiera más sentido: ¿realmente crees que tus alumnos querrán ser educados sin ser reconocidos? ¿Realmente crees que los profesores pueden educar sin ser reconocidos? ¿Realmente crees que los padres de tus alumnos pueden creer en un sistema que no les reconoce? resumiendo: ¿es posible educar sin reconocer?

En la investigación bibliográfica destaco la entrevista, de corte político y

sociológico, que en 2016 Honneth concedió sobre la educación, así como los pocos artículos académicos que abordan el tema.

Para contestar a la pregunta que planteo recorreré el siguiente camino. En primer lugar, me centraré en algunos de los retos en la educación del siglo XXI (1). Posteriormente expondré algunos elementos esenciales de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2). En un tercer momento abordaré la necesidad del binomio reconocimiento y educación (3). A modo de conclusión sugeriré algunos elementos de reflexión para una mejora de la educación (4).

1. Retos de la educación del siglo XXI: un entorno UTRU

Xavier Aragay, coordinador del proyecto Horitzó 2020, y el historiador Noah Harari, iluminan los retos a los que posiblemente nos estemos enfrentando. En el mundo educativo estamos física y psicológicamente cansados, estresados. Si esto dura mucho ¿podremos aguantarlo? Pero, sobre todo, ¿es este el camino que nos llevará adonde queremos llegar? ¿Podría ser mucho ajetreo para que nada importante y de fondo cambie?” (Aragaray, 2018).

La escuela moderna comenzó a enseñar a los niños a leer y a escribir. Se les impartían datos básicos de geografía, historia o biología. La revolución industrial aportó la teoría de que la educación es una cadena de producción. Dimos un paso cuando huyendo de la escuela autoritaria otorgamos libertad a los alumnos para pensar. Por desgracia todo se ha reducido a llenarles con muchísimos datos y darles tan solo un poco de libertad para que creen su propia imagen del mundo. Sin embargo, hoy en día, la escuela sigue centrada en que procesemos toda la información de memoria.

Ante esta realidad encontramos una primera clave (Harari, 2018: 287): «en un mundo de este tipo, lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos es más información. Ya tienen demasiada». Quizá ha llegado el momento de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante.

Nuestro entorno ha cambiado para entrar de lleno en un entorno UTRU (*Unprecedented Transformation and Radical Uncertainties*) que con Aragaray (2018) podríamos traducir como un mundo que va hacia Transformaciones sin Precedentes y Radicalmente Inciertas (TPRI).

En este nuevo entorno podemos plantear con muchos analistas del sistema educativo (Harari, 2018: 288) una educación basada en las cuatro “ces”: pensamiento

crítico, comunicación, colaboración y creatividad. No podemos dejar de lado que los cambios acelerados y una esperanza de vida mucho más prolongada hacen que la pregunta por el ¿Quién soy yo? sea más urgente y más complicada de lo que hasta ahora ha sido. La lucha por el reconocimiento adquiere todo su significado.

2. Axel Honneth: la lucha por el reconocimiento.

Su punto de partida es el siguiente:

La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que son sus destinatarios sociales (Honneth, 1997: 114).

La primera esfera del reconocimiento que sugiere gira en torno a las relaciones afectivas y constituye el fundamento de toda relación positiva de la persona consigo misma y, por tanto, necesaria para poder formar una identidad propia. Implica un campo importante en la consideración de la intersubjetividad, ya que el sujeto necesita del otro para poder construir una identidad estable y plena. Para lograr ese fin es inevitable que cada persona sea reconocida por parte de aquellas personas con las que establece vínculos de amor o de amistad en su condición de persona corpórea y necesitada de deseos afectivos. Nos enfrentamos al problema de la identidad y el reconocimiento. El papel de los otros como espejo necesario para captar la propia imagen, la identidad como una construcción intersubjetiva, y, en definitiva, el reconocimiento de los otros como condición del propio reconocimiento. No es otra cosa que la búsqueda de la identidad y el necesario reconocimiento intersubjetivo para convertirse en persona.

El reconocimiento por medio del amor establece la autorrelación práctica de la autoconfianza y el individuo vive la experiencia “poder-ser-solo” (Erikson, 2000), lo que hará que articule el propio cuerpo como parte de su propia identidad, como sujeto de sentimientos y necesidades que se pueden expresar sin temor alguno. La autoconfianza es posible porque el sujeto se sabe amado por el otro y confía en la estabilidad de esta relación afectiva.

El derecho al propio nombre, al acogimiento, a la inclusión y al aprecio se conjugan en la ética del reconocimiento, que no es otra cosa que el abono necesario para

que los individuos tengan acceso a una identidad no distorsionada y a una vida digna y plena.

Reconocer a alguien en un sentido determinado de su integridad personal sólo puede denotar aquellos actos a realizar o los criterios a adoptar para que pueda alcanzar la comprensión correspondiente de su propia persona. Este vínculo interno con determinadas obligaciones o exigencias es lo que en general permite hablar de una «moral» del reconocimiento (Honneth, 1996: 15).

Eleonora Piromalli (2012: 112) resalta que Honneth antes de pasar a analizar las formas de ignorar al otro reafirma que por medio del reconocimiento en la primera esfera el individuo logra desarrollar y mantener la modalidad fundamental de autorrealización positiva de la “fe en sí mismo”.

Desde el amor la contrapartida al reconocimiento la encontramos cuando la persona se ve tratada con falsedad, ofensa o humillación (Honneth, 1996: 160). No podemos perder de vista, como apunta Piromalli (2012: 113-114), que Honneth centra el daño al reconocimiento en el binomio “violencia física-violencia sexual”, en la dimensión corpórea de los sujetos. Dicho planteamiento deja en un segundo plano formas de violencia psicológica o emocional que puedan dañar gravemente la autorrealización positiva de cada individuo, como constatamos en el mundo de la educación.

Por último, nos podemos preguntar lo siguiente: ¿podemos considerar la educación en la esfera de las relaciones afectivas primarias? Honneth, siguiendo a Hegel, considera que las esferas son producto de una evolución histórica donde cada esfera conduce al establecimiento de otra distinta, y siendo la esfera del amor la primigenia, pues es la encargada de entregar los elementos necesarios de cuidado y atención para el establecimiento de los futuros sujetos autónomos (Benhabib, 1992), dignos de derecho y valoración social.

3. Reconocimiento y educación.

Emilio Lledó (2000) afirma: «esta profesión gana autoridad por el amor a lo que se enseña y el amor a los que se enseña». Aunque sea de manera somera, aplicaré el filtro del reconocimiento en el nivel de las relaciones afectivas primarias a los tres

protagonistas del proceso educativo: los alumnos, las familias y los profesionales. Esto nos puede ayudar a romper la pugna que mantienen entre sí por establecer los criterios de rendimiento, los objetivos de la enseñanza y las finalidades de la propia escuela (Honneth, 2016).

3.1. Los alumnos y su reconocimiento.

La escuela se ha vuelto más conflictiva porque cada vez alberga más tiempo de vida, más complejidad. Es el espacio de la familia y de la relación comunitaria lo que se ha achicado. Para muchos adolescentes, la amistad, y también el odio, tiene por principal y casi única vía la puerta del colegio o del instituto. La conflictividad no es tanto un rechazo como un SOS (Rivas, 2000).

Los niños, siempre que no hayan sido arruinados por los adultos, traen una carga de cambio. De ahí que muchos adultos no les quieran reconocer ya que generan nuevas inquietudes: «para protegerlo se le calla la boca» (Andolfi, 2007: 3). En el proceso educativo es necesario que los adultos seamos capaces de reconocerle en el interior del proceso educativo, para que el niño pueda encontrar su “sentido de identidad”. Es necesario que restablezcamos y fortalezcamos los puentes que ya existen o han existido para que alcance su pleno reconocimiento personal.

Existe el error de ver el proceso educativo como una intervención sencilla, accesible a cualquier profesional, en la que no se le pide a éste conocer sus propias resonancias interiores y todo se limita a la aplicación de ciertas estrategias. Igualmente dejamos de ver la educación como un continuum evolutivo para encajonarla en fases de edad, en ciclos, perdiendo muchas oportunidades de ver las crisis evolutivas como momentos de crecimiento en el propio reconocimiento.

No podemos olvidar que el nivel de reconocimiento que tiene como fruto la aceptación de sí mismo sobre la que se construye la identidad personal surge tras la experiencia de reconocimiento vivida en la lucha. En el primer nivel de reconocimiento tiene como base el amor de sus miembros: «se ayudan recíprocamente a ser aquel en quien uno quiere convertirse en la sociedad sobre la base de la propia individualidad» (Honneth, 2011: 231).

3.2. Las familias y su reconocimiento

Suelen ser los invisibles los invitados de cartón piedra y el blanco de casi todas las críticas de los que nos dedicamos al mundo de la educación. Las familias, a mi entender, en muchas ocasiones han dejado de luchar por ser reconocidas. Algunas de las causas son (Fabregat, 2015): las familias han retrasado el nacimiento de sus hijos; la paternidad se ha convertido en un proyecto planificado; los hijos se ven como la “guinda” del pastel de la realización personal tras alcanzar otras metas personales; cambios en el concepto de “responsabilidad”: el hijo debe ser sano, guapo, inteligente, dócil y por encima de todo no debe de dar problemas; ser padres es un oficio calificado; el hijo está lleno de derechos con escasos deberes a su alrededor; cobra importancia el concepto de “éxito familiar”: capacidad de confeccionar un buen producto y de no dañarlo con el tiempo; que un hijo crezca “bien” es una obligación para los padres. Si algo “falla” surge la pregunta clave: ¿para qué lo han traído al mundo si no son capaces de criarlos como es debido? El éxito académico se “impone” por ley.

Ver en los centros educativos a padres de familia a la defensiva, juzgados por aquellos que dicen educar a sus hijos no es otra cosa que el reflejo claro de que no se sienten valorados ni reconocidos. Es entonces cuando la propia identidad familiar se construye con dificultades, se bloquea el proceso de crecimiento rompiendo la interacción positiva tanto con uno mismo (autoestima) como con las demás personas (confianza) y generando una dinámica de lucha (defensa-ataque). En lugar de sumarlos, los separamos.

En la medida en que la familia sea reconocida dentro del sistema educativo podremos afirmar con Andolfi la convicción radical de que la familia posee los recursos necesarios para asegurar el reconocimiento y crecimiento de todos sus miembros.

3.3. Los profesionales y su reconocimiento

Los profesionales son una piedra sensible y esencial de todo el proceso educativo. Sin embargo, andan desorientados, cansados, perdidos en lo inmediato, burocratizados y castigados por la administración y también blanco de críticas simplistas. Cuando un profesor entra en el aula, además de sentirse como atrapado en un fuego cruzado sin escapatoria posible, aporta: historias y experiencias de vida; similitudes y resonancias con los problemas de los que le rodean, que puede haber resuelto o no; sentimientos que entran en juego; ideas, valores y creencias propias que

pueden chocar con las del sistema; características de su forma de ser personal; aprendizajes y reflexiones teóricas; estilos personales de trabajo; poner en juego, y en tela de juicio, su palabra, sus actos, y sus actitudes.

Para salir de ese aislamiento el profesor debe tener un compromiso personal con su propio crecimiento. No puede obviar sus raíces personales. Debe añadir su formación, la experiencia docente que haya podido adquirir, la red profesional de la que forma parte, etc. El profesor debe vivir con coherencia interna su reconocimiento personal, establecer unos límites personales bastante precisos que deben servir de modelo para que el alumno y la familia logre su pleno reconocimiento. Cuando alcance un buen grado de reconocimiento personal en su vida, dentro de la nueva lucha por el reconocimiento que se establece en el interior del aula, podrá jugar un papel mucho más preponderante.

En la medida en la que se reconozca y sea reconocido se convierte en elemento modificador de la vida de los alumnos, pero sin perder de vista que es un elemento de futuro. Ayudará a buscar significaciones diferentes a los sucesos y conductas y ello motivará a experimentar lazos nuevos en el seno del mutuo reconocimiento.

4. Conclusión

La búsqueda natural del ser humano por el reconocimiento pone de manifiesto nuestra conciencia de ser visibles para aquellas personas significativas y claves en la formación del yo y de la individualidad. La búsqueda del mutuo reconocimiento en el proceso educativo no está exenta de dificultades. El individuo muchas veces tiende a pasar de la visibilidad a ser completamente invisible. Vive un proceso de reificación de su ser individual, familiar o profesional para convertirse en representante de las disfunciones que se están viviendo en la sociedad con una carga de vergüenza moral.

Para evitar el peligro de la reificación de los alumnos, de sus familias, de los profesores o del propio sistema educativo, mi respuesta es clara: sin reconocimiento no puede haber educación posible. Algunas reflexiones a tener en cuenta pueden ser las siguientes:

- Es necesario identificar el proceso de reconocimiento en el proceso educativo. Dejar de lado las prácticas de humillación que roban a los protagonistas del proceso una forma fundada de reconocimiento social.

- Si nos reconocemos lograremos las cinco capacidades que se dan en una persona reconocida: poder decir; poder hacer; poder contar y contarse; la responsabilidad; el mantenimiento de la identidad.
- El reconocimiento ayudará a que todos afiancen su autoaceptación, se mejore la autoestima y la confianza dentro de las relaciones.
- El profesor, además de tener la capacidad de enseñar, debe activar un proceso en el que el individuo y la familia puedan reencontrar la senda del reconocimiento que hará que afloren los recursos para llevarlos a término.

Pasemos del conocer al reconocer. Es importante que la categoría del reconocimiento se establezca dentro del sistema educativo. Concluiría afirmando que si únicamente centramos la educación en los planos académico, estratégico, organizativo, comunicativo y comportamental nuestra aspiración no es otra cosa que la reificación.

BIBLIOGRAFÍA

- Andolfi, M et. al. (2007). *Il bambino e le risorse della famiglia*. Roma: APF.
- Andolfi, M. (2012). *Historias de Adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Aragaray, X. (2018) Estamos cambiando de fase... es hora de enfocar la transformación profunda de la educación. Disponible en: <http://xavieraragay.com>
- Cullen, C. (2009) La lucha por el reconocimiento como condición del diálogo educativo. *Diálogos Pedagógicos*, 14, 137-150.
- Díaz, A. (2011). Educación, reconocimiento y ciudadanía. *Revista Espaço Pedagógico REP*, 18(2), 259-270.
- Fabregat, A. (2015). *Implicaciones éticas de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth en la terapia familiar sistémica multigeneracional*. Zaragoza: Univ. de Zaragoza.
- Gonçalvez, M y García del Dujo, A. (2016). Educación y luchas por el reconocimiento: el papel estratégico del empoderamiento. *Revista española de pedagogía*, 264, 283-296.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Debate.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 15, 78-92.
- Honneth A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los*

- conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (1999). La famiglia tra giustizia e legame affettivo. *Rivista La società degli individui*, 5.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (2012). *Reificación. Un estudio de la teoría del Reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento. *Revista Educação & Realidade*, 42(1), 395-406.
- Piromalli, E. (2012). *Axel Honneth. Giustizia Sociale come riconoscimento*. Milán: Ed. Mimesis.
- Rivas, M. (2 de abril de 2000). Amor y odio en las aulas. *El País Semanal*.
- Rebelo, M.; Hernández, F.J. y Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10 (1), 80-89.

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ÉTICA AL DESARROLLO MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS) – COLOMBIA

Luz Fanny Casas Amado⁹¹

Universidad Industrial de Santander (Colombia)

Resumen: En un estudio efectuado para evaluar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de enfermería de la UIS, según teoría kohlbergiana, se encontró, en general, mayor frecuencia en el desarrollo del juicio moral convencional, llamando la atención el elevado desarrollo moral de la etapa 5A del nivel post-convencional, estadísticamente significativo, alcanzado por los estudiantes de tercer semestre académico, en comparación con los niveles superiores. Este resultado podría relacionarse con las dinámicas académicas con importante contenido ético del primer año de la carrera, especialmente con la asignatura de “ética en enfermería”, enfocada al reconocimiento de los estudiantes como sujetos de ética, sujetos políticos, cuidadores de la vida y cuidadores de enfermería, a diferencia de los estudiantes de niveles superiores que reciben educación ética aplicada, situación que coincide con algunos autores que afirman que en ciencias humanas y carreras que enfatizan contenidos éticos y humanísticos los estudiantes presentan mayor desarrollo moral. El objetivo de este trabajo es establecer si existe alguna relación entre el desarrollo de la asignatura “ética en enfermería” y demás dinámicas del primer año de estudio y el desarrollo moral de los estudiantes de nivel III de enfermería de la UIS.

Palabras clave: educación ética, estudiantes de enfermería, desarrollo moral.

Contribution of ethical education to the moral development of nursing students of the Santander Industrial University (UIS) - Colombia

Abstract: In a study carried out to evaluate the level of moral development of nursing students of the UIS, according to Kohlberg's theory, it was found, in general, greater frequency in the development of conventional moral judgment, drawing attention to the high moral development of stage 5A of the post-conventional level, statistically significant, achieved by the students of the third academic semester compared to the higher levels. This result could be related to the academic dynamics with important ethical content of the first year of the career, especially, with the subject of "ethics in nursing", focused on the recognition of students as subjects of ethics, political subjects, caregivers of life and nursing caregivers, unlike students at higher levels who receive applied ethical education, a situation that coincides with some authors who affirm that in human sciences and careers that emphasize ethical and

⁹¹Profesora Escuela de Enfermería de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Enfermería, de la Universidad de Jaume I, España

humanistic content, students present greater moral development. The objective of this paper is to establish if there is any relationship between the development of the subject "ethics in nursing" and dynamics of the first year of study and the moral development of students of level III of nursing of the UIS

Keywords: Ethical education, nursing students, moral development

Introducción

Francisco Varela (Varela, 2003: 13-46) indica que «el aprendizaje ético está relacionado con la praxis», pues es en este ejercicio donde se hace posible la emergencia del «grado máximo de competencia ética», pericia que se adquiere de la misma manera que los demás comportamientos a partir de modelos recurrentes de actividad sensomotora, siendo la experiencia la que «posibilita el entendimiento conceptual de una gran multitud de dominios cognitivos». En este contexto, la deliberación y el análisis son importantes, pero también tiene mucha importancia la confrontación inmediata que se ha gestado evolutivamente en la experiencia, en patrones recurrentes de acción guiada perceptualmente y que se expresa como un acto reflejo. La deliberación y el análisis surgen ante la incertidumbre planteada por un micromundo que no dominamos y, como principiantes, buscamos solución a dicha incertidumbre. En la evolución hacia el fortalecimiento del ser se requiere, por tanto, la adopción de reglas o prácticas recurrentes de acciones que se conciben correctas favoreciendo la corporeización de la experiencia, el sentimiento y el conocimiento, lo que hace posible su extensión espontánea a diversas situaciones. Para Varela, la experiencia vivida genera el «interés y la acción adecuada para proporcionar bienestar», favoreciendo el surgimiento de la cordialidad y la compasión hacia la humanidad.

Desde esta perspectiva, la educación debe convertirse en un espacio que fomente la práctica constante y direccionada hacia el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad ética. En el ámbito de enfermería y demás ciencia de la salud, Nelly Garzón habla sobre la importancia de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la ética y la bioética «como fundamento esencial en las relaciones de la persona consigo misma, con el otro, con verdadera comprensión, para mantener la armonía, el respeto por la libertad, la convivencia y la paz», luego debe darse especial énfasis al «desarrollo de las actitudes, para comprender el significado de la formación temprana de actitudes y de una conciencia ética en la preparación integral» (Garzón, 2006).

El currículo de la escuela de enfermería de la UIS establece una educación por competencias que busca desarrollar y fortalecer el ejercicio del quehacer de enfermería aunado a una sabiduría ética de responsabilidad y respeto frente al cuidado de sí mismos, las personas, familias y colectivos. Además, plantea el desarrollo de ejes transcurriculares, como el de ética y bioética, a fin de analizar, reflexionar y construir saberes y experiencias alrededor de temas relacionados con el cuidado de la vida y de enfermería.

Tres profesoras de esta escuela, interesadas en el tema, llevamos a cabo una investigación para determinar el nivel de desarrollo moral de nuestros estudiantes⁹², con base en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (2010); investigación que mostró, según se muestra en publicación reciente (Casas *et al*, 2018), una mayor concentración de desarrollo del juicio moral en el nivel convencional, y en particular, un mayor desarrollo moral del estadio 5A del nivel post-convencional, estadísticamente significativo, en los estudiantes del semestre más bajo, resultado inquietante que se convierte en el motivo de análisis del presente trabajo cuyo propósito es establecer si existe alguna relación entre el desarrollo de la asignatura “Ética en enfermería” y el desarrollo moral de los estudiantes de nivel III de enfermería de la UIS.

1. Algunos resultados de interés del estudio

El instrumento utilizado en el estudio fue el Cuestionario de Opinión sobre Problemas Sociales (COPS), versión mexicana del Defining Issues Test (DIT) de Rest y Narváez, ajustado y validado en Colombia por Pérez y Dussán (Pérez *et al*, 2009), quienes autorizaron su uso. Este instrumento permite determinar el nivel de desarrollo del juicio moral que, según teoría kohlbergiana, evoluciona progresivamente en 6 estadios clasificados en niveles así: estadios 1 y 2 en el nivel preconventional caracterizado «por una moralidad heterónoma e instrumental individualista»; estadios 3 y 4 en el nivel convencional, cuya moralidad responde a «la adhesión a las normas enmarcadas en relaciones de mutualidad, ley y orden»; y los estadios 5 y 6 en el nivel postconvencional, donde los derechos, el contrato social y los principios éticos universales, orientan la expresión de la moralidad (Kohlberg, 2010). El estadio 5 fue

⁹² Agradecimiento especial a la Universidad Industrial de Santander (UIS) por el apoyo y patrocinio en el desarrollo del estudio, y a las profesoras y coinvestigadoras, Luz Eugenia Ibáñez y Dora Inés Parra quienes permitieron el uso de los datos.

reestructurado por Rest en 5A («el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social») y 5B («juicio moral que se caracteriza por ser de tipo intuitivo individualista y humanista») (Rest, 1979).

La muestra correspondió a 116 estudiantes del programa de enfermería de la UIS, de 187 convocados. De manera general, el 47% (55) de los participantes pertenecían al semestre III y el 53% (61) a los semestres V, VII y IX, el 50% (58) tenían entre 17 y 20 años y el resto entre 21 y 24 años y, el 78% (91) de los participantes eran mujeres.

En cuanto al perfil general de desarrollo del juicio moral de la muestra, el nivel convencional, con un 42.9%, fue el más elevado, porcentaje que contenía el 26.7% correspondiente al estadio 4, siendo éste el más representativo del estudio. En relación con los estadios 5A, 5B y 6 del nivel postconvencional, cuya sumatoria corresponde la Índice P, este fue igual al 39.4%, siendo el 5A el que más prevaleció con un 18.5%.

Se efectuaron análisis bivariados resaltándose aquí la relación entre el desarrollo del juicio moral y el nivel académico de los participantes. Dado que, en lo conocido de diversos estudios relacionados, se ha demostrado que, a mayor nivel académico, mayor desarrollo moral postconvencional, llama la atención el mayor desarrollo del juicio moral postconvencional del estadio 5A, estadísticamente significativo con un valor $p=0,02$, en los estudiantes del tercer semestre, comparados con los de los semestres superiores.

2. Análisis de los hallazgos

El análisis de interés gira en torno a la relación entre el desarrollo moral postconvencional y el nivel académico de los participantes ¿El programa académico de la escuela de enfermería de la UIS podría explicar el mayor desarrollo del juicio moral del estadio 5A en los estudiantes de tercer semestre?

El modelo pedagógico del programa de enfermería de la UIS está basado en competencias cognitivas y socioafectivas, y se nutre de los ejes transcurriculares de desarrollo humano y sexualidad, promoción y prevención, investigación, cuidado y ética y bioética. Además, según énfasis de cada nivel académico, los estudiantes deben articular los conocimientos trabajados en las diferentes asignaturas, incluida ética, en la formulación y ejecución de una propuesta de cuidado denominada “proyecto integrador”.

También se desarrollan asignaturas con contenido ético a lo largo de la carrera. En el primer año, desde una metodología participativa, argumentativa y vivencial, y con una intensidad horaria de entre 2 y 4 horas semanales, se trabajan las asignaturas de Desarrollo Humano y Sexualidad, fundamentada en los derechos humanos sexuales y reproductivos; Salud y Sociedad, fundamentada en las teorías de enfermería y su ejercicio del cuidado, y Proyecto Integrador I y II, cuya propuesta está dirigida al cuidado de sí.

Además, en el eje transversal de ética y bioética se desarrolla la asignatura Ética en Enfermería, con una metodología también dialógica, participativa, argumentativa y vivencial y una intensidad de 3 horas semanales. Esta asignatura tiene como propósito el desarrollo de competencias en la dimensión ética de la persona, dimensión política fundamentada en los derechos humanos, la responsabilidad frente al cuidado de la vida y la ética del cuidado humano articulado al cuidado de la vida global, siendo los conceptos orientadores (Casas, 2010) para su desarrollo los siguientes:

- Bioética: como una ciencia para el estudio, cuidado y posibilitamiento de la vida
- Vida: biocéntrica, fundamentada por la diversidad y la interdependencia.
- Salud: proceso de autoorganización de la vida que vincula a la enfermedad como instancia crítica que favorece posibilidades de expresión autoorganizativa.
- Sociedad civil: como un organismo vivo heterogéneo y plural que se autoorganiza.
- Ética: construcción de sí mismo, como fuerza moral que orienta el deber ser.
- Ética en el marco de la bioética: laica, pluralista y civil, también desantropocentrizada.
- Educación: espacio de aprendizaje que posibilita la expresión del ser que evoluciona y se recrea.

A partir del tercer semestre hasta finalizar la carrera, se trabaja el eje transversal de ética y bioética, en clase teórica de 1 hora semanal, con énfasis en ética aplicada alrededor de dilemas y reflexiones éticas. Se continúa con el desarrollo de los proyectos integradores dirigidos al cuidado del otro y se promueve el ejercicio de competencias éticas en el ámbito de las prácticas de cuidado de enfermería.

Como puede percibirse, hay una fuerte estimulación y garantía de espacios con contenido ético, participativos, discursivos, argumentativos y vivenciales, con intensidades horarias amplias en las asignaturas del primer año de estudio, en especial la de Ética en Enfermería, que superan de manera significativa a los semestres superiores, aspecto que podría explicar el mayor desarrollo moral postconvencional del estadio 5A en los estudiantes de tercer semestre, quienes acababan de vivir este proceso. Queda no obstante la duda de lo sucedido con los semestres superiores, por cuanto ellos también vivieron experiencia semejante en su primer año académico.

En la actualidad hay amplia literatura sobre estudios dirigidos a determinar el desarrollo del juicio moral en estudiantes universitarios. Me permito citar 2 que pueden aclarar los hallazgos esbozados.

Para comenzar, está el estudio “Desarrollo del juicio moral en la educación superior” (Barba y Romo, 2005) efectuado con 1656 estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados, de 8 instituciones de educación superior de Aguascalientes (México), de las carreras Administración, Comercialización, Contabilidad, Derecho, Educación, Filosofía, Informática, Ingeniería, Mantenimiento Industrial, Ofimática y Procesos de Producción.

En relación con las variables de interés, Barba y Romo hallaron mayor desarrollo moral postconvencional, estadísticamente significativo, en estudiantes de semestres avanzados, diferencia alcanzada a expensas de 3 de las 8 instituciones participantes. Se encontró que las carreras humanísticas (Filosofía, Derecho, Educación) estaban relacionadas con mayor desarrollo moral de principios, estadísticamente significativo, comparadas con las demás carreras, «lo que puede indicar que la formación en humanidades promueve un mayor crecimiento moral postconvencional...». Este aspecto coincide con el énfasis ético puesto en el primer año de formación de los estudiantes de enfermería de la UIS.

También se consideró la revisión sistemática “Contribución de la educación ética a la competencia ética de los estudiantes de enfermería: percepciones de educadores y estudiantes”, liderada por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica (Cannaertset *al*, 2014), efectuada a partir de 15 artículos de Europa (7), Norte América (2), Australia (1) y Asia (5), y cuyos principales hallazgos fueron:

- La enseñanza formal no garantiza todas las habilidades éticas (conocer, ver, reflexionar, hacer y ser).

- La educación ética contribuye a la conciencia y razonamiento de los estudiantes; sin embargo, existe dificultad para determinar el comportamiento ético.
- Se requieren cursos teóricos con enfoque sistemático de la enseñanza de la ética. Se necesitan conferencias sobre principios básicos para aplicarlo en la práctica.
- Los estudios de caso favorecen la reflexión y discusión grupal: éstos deben ser detallados con tiempo suficiente pues más horas de educación ética se asocian con mayor razonamiento moral de los estudiantes.
- Reflexionar sobre la práctica, discutir puntos de vista conflictivos y el autoexamen, aumentan los factores de vulnerabilidad, creando así incertidumbre, por lo que se necesita crear un ambiente seguro con marcos y enfoques sistemáticos que permitan la reflexión sistemática, donde se garantice el anonimato de los casos, un ambiente íntimo en el aula y un clima democrático.
- Los profesores con experiencia son considerados como modelos a seguir ya que ofrecen equilibrio entre apoyo y desafío y aporte teórico.

El análisis expuesto permite intuir que para que prospere la habilidad ética de los estudiantes universitarios se requieren espacios donde, además de marcos teóricos en ética, se garanticen escenarios pedagógicos que propicien la participación, la vivencia, la argumentación, en un entorno de confianza, intimidad y democracia; espacios que sean suficientes y permanentes, donde se favorezca la adopción de prácticas recurrentes de acciones concebidas correctas favoreciendo la corporeización de la experiencia, el sentimiento y el conocimiento, haciendo posible así su extensión espontánea a diversas situaciones como lo plantea Varela (2003). Este escenario demanda indagar y profundizar en propuestas pedagógicas que orienten el quehacer de los profesores hacia el fortalecimiento ético, razón por la que se requiere investigar desde metodologías que favorezcan la emergencia de modelos pedagógicos, como lo es la teoría fundamentada cuyo producto final es la formulación teórica (Carrero *et al*, 2012: 15-18).

3. Conclusiones

De manera generalizada, los estudios han demostrado que el desarrollo moral que prevalece es el convencional, aun en altos niveles académicos, los cuales, por sí solos, no garantizan un desarrollo moral postconvencional.

La educación es una fuerza poderosa para transformar el pensamiento y el corazón humano, y la educación bioética y ética tiene la responsabilidad de favorecer dicha transformación con el objetivo de posibilitar múltiples opciones para el estudio, cuidado y posibilitamiento de la vida individual, colectiva y global.

Una educación para el desarrollo de la habilidad ética exige espacios creativos, reflexivos, argumentativos, vivenciales, permanentes y liberadores que favorezcan el aprendizaje desde las disposiciones de estudiantes y profesores.

Es “justificable, necesario y deseable” fortalecer el conocimiento y desarrollo de propuestas que fundamenten la educación para la vida. Nos queda por tanto acoger, estudiar y desarrollar procesos investigativos y educativos orientados bioética y éticamente hacia la construcción de una sociedad que colme de calidad y dignidad a la vida en todas sus expresiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, Bonifacio y Romo, José Matías (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 10(24), 67-92.
- Cannaerts, Nancy; Gastmans, Chris y Dierckx, Bernadette (2014). Contribution of ethics education to the ethical competence of nursing students: Educators' and students' perceptions. *Nursing Ethics*, 21(8), 861–878.
- Carrero, Virginia; Soriano, Rosa M. y Trinidad, Antonio. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo desde la generalización conceptual*. (2ª edición). Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Casas, Luz Fanny (2010). Un puente entre bioética y promoción de la salud: una opción para el cuidado de la vida. *Universidad El Bosque, Revista Colombiana de Bioética*, 5(2), 141-144.
- Casas, Luz Fanny; Ibáñez, Luz Eugenia y Parra, Dora (2018). Desarrollo moral de los estudiantes de un programa de enfermería. Bucaramanga. *Revista Salud UIS*, 50 (3), 247-256.
- Kohlberg, Laurence. (2010). *De lo que es a lo que debe ser. Cómo cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Pérez I. y Dussán, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad de El Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13.
- Rest, James (1979). *Development in judging moral issues*. Estados Unidos: Editorial University of Minnesota Press.
- Varela, Francisco (2003). *La habilidad ética*. Barcelona: Editorial Debate.

LA EMPATÍA: UNA EXPERIENCIA QUE VA MÁS ALLÁ DEL PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

Mg. Leonor Rubiano S.

Universidad Católica de Pereira

Resumen: A partir de los estudios de Edith Stein, acerca del problema de la empatía, originados por su labor como enfermera, se intenta hacer un acercamiento a los actos experienciales y del espíritu que posibilitan captar las vivencias del otro, y de esta manera abrir interrogantes que conduzcan a indagar sobre la intersubjetividad y el desarrollo humano a partir de éticas dialógicas, como las propuestas por Apel, y su incidencia en la bioética. Para ello, se abordarán conceptos como compasión, sentir, y cosentir, sentir a una o identificarse, que Stein diferencia del empatizar, pues este se refiere a la experiencia de la conciencia ajena, en cuanto facilita una vía hacia una fenomenología de la intersubjetividad. En este sentido, se afronta la empatía como vivencia propia o acto interno, originario y presente. Así, la noción de empatía es asumida también como constituyente de esa inteligencia emocional que actúa como especie de andamiaje para la interacción con el otro, y como tal posibilitadora del encuentro a partir del diálogo.

Palabras clave: empatía, experiencia, conciencia, diálogo, bioética.

The empathy: an experience that goes beyond being on the place of the other.

Abstract: From the studies of Edith Stein, about the problem of empathy, originated by her work as a nurse, an attempt is made to approach the experiential acts and the spirit that make it possible to capture the experiences of the other, and in this way, open questions that lead to investigate on intersubjectivity and human development from dialogical ethics, such as those proposed by Apel, and their impact on bioethics. For it, concepts such as compassion, feeling, and consent will be addressed; to feel to one or to identify oneself, that Stein differentiates from empathizing, since this refers to the experience of the consciousness of others, insofar as it facilitates a path towards a phenomenology of intersubjectivity. In this sense, empathy is confronted as a personal experience or internal act, originating and present. So, the notion of empathy is assumed also as a constituent of that emotional intelligence that acts as a kind of scaffolding for interaction with the other, and as such a facilitator of the encounter based on dialogue.

Keywords: empathy, experience, awareness, dialogue, bioethics.

Introducción

En su tesis doctoral titulada *Sobre el problema de la empatía*, publicada en 1917, Edith Stein, desde su formación como fenomenóloga y enfermera, se impone buscar la esencia de la “empatía”, idea que toma de su maestro Husserl, como tema de

investigación, es decir, asumida como aquella experiencia de la conciencia del otro, y su vivenciar.

Así, desde las primeras páginas de su texto, Stein, plantea el problema inherente a la empatía, con las siguientes palabras: «En la base de toda controversia sobre la empatía subyace un presupuesto tácito: nos están dados sujetos ajenos y sus vivencias» (Stein, 2004: 19), así empieza haciendo una comparación entre la empatía y otros actos, como el recuerdo, la espera y la fantasía.

Y es con esta finalidad, que va a sondear algunas propuestas de la psicología, pero especialmente la filosofía de Max Scheler. Por lo cual, es importante señalar lo característico de la psicología fenomenológica o eidética, que como tal averigua por la esencia de la conciencia, en contraste con la psicología descriptiva.

Dice Stein que cuando vemos a alguien, no solamente sabemos lo que se expresa en el rostro y los gestos, sino también lo que se oculta o no se dice, y para ello, da un ejemplo de una situación “x”, en la que, en algún momento, alguien interviene de manera un poco imprudente o inoportuna, y por ello, su cara se enrojece, lo cual me lleva a entender no sólo su avergonzarse, sino también que aquella persona, admite su impertinencia, y se siente avergonzada por ello. Sin embargo, nada de lo que aparece, a nivel de observación, expresa la motivación, o el juicio acerca de tal imprudencia.

1. Empatía y Percepción

De allí, que para Stein, la empatía comparta con la percepción el hecho de que, en ambos, el objeto mismo se dé en un aquí y un ahora. Lo cual la lleva a afirmar que la empatía sea un acto originario en cuanto vivencia presente, pero no originario según su contenido, porque tal contenido aparece ante mí de inmediato, como sería el caso de la tristeza que veo en el rostro ajeno. Pero en tanto indago acerca de lo subyacente esa vivencia me ha transportado hacia dentro de mí misma, es decir, que estoy volcada en ella hacia su objeto. En tal sentido, la empatía se asemeja a aquellos actos de la conciencia pura, en los que lo que uno vivencia, no está dado originariamente, tal como sucede con la fantasía, el recuerdo o la espera.

Entonces, la empatía tendría una doble simultaneidad al ser asumida por un lado como acto originario en cuanto vivencia presente, pero en tanto recuerdo no sería originario, según su contenido, donde lo originario y lo no originario son conceptos fundamentales para la demarcación de tal esencia, y es en ese sentido, que ella afirma

que «Todas las vivencias propias presentes, son originarias» (Stein, 2004: 23). Por lo tanto, captar la originariedad de la vivencia de otro es algo fundamental para la empatía, porque el sujeto empatizante vive la alegría del otro, pero le es imposible sentir, en cuanto tal, la alegría originaria.

Sin embargo, para Scheler (2005) las vivencias son sencillamente “dadas”, sin necesariamente tener que ser calificadas como propias o ajenas, y por ello refuta la tesis de Lipps, para quien la “percepción sensorial” nos proporciona “cosas”, “objetos físicos”, cuerpos y movimientos, los que no son interpretados necesariamente como propios de seres humanos, porque para él lo propio del ser humano es la “vivencia psíquica”, que además, nunca se da a través de percepciones sensoriales, sino mediante “percepciones internas”, es decir, como vivencia propia.

La empatía como algo propio de la naturaleza humana está compuesta, a su vez, por dos momentos: uno llamado instinto de “imitación”, una especie de proyección del yo en otro ajeno, en el cual simplemente se trata de hacer lo que el otro hace, sus movimientos, etc., y, de esta manera, se lograría sentir lo que el otro siente, y el otro sería el instinto de “manifestación vital”, que hace de la imitación una vivencia determinada y propia. Lo cual, para Scheler, es simplemente imposible, al pensar en algo así como una copia o reflejo de mi yo. En este punto, de la imitación, Stein coincide en la crítica de Scheler a Lipps, pues ella igualmente descarta la imitación como explicación de la empatía, porque si bien hay sentimientos inducidos de alguna manera en nosotros, a partir de lo visto en otra persona, como, por ejemplo, al ver alegre o triste a mi familia, muy probablemente también yo lo esté. Esto sería para Stein un contagio de sentimiento, pero no sería un vivenciar de la conciencia ajena, como ocurre en la empatía, ya que nos podrían explicar los motivos de tal tristeza o alegría, y así sabríamos algo acerca de tales sentimientos, pero no accederíamos al darse de esa vivencia.

2. Actualidad y pertinencia temática

Considero importante, la pregunta del profesor Muñoz (2017), cuando se interroga acerca de la actualidad, pertinencia y aportes de una discusión de inicios del siglo XX, pues recordemos que el texto de Stein se publica en 1917, y la transversalidad temática está dada por los cuestionamientos que ella hace a los postulados de Scheler con relación a los conceptos de simpatía y conciencia, como bien lo indica en el capítulo

VI, de su tesis doctoral, nombrado “Confrontación con la teoría de Scheler sobre la aprehensión de la conciencia ajena”. Allí sostiene que le corresponde a ella, evaluar dicha teoría, con otra «que se aparta de todas las reseñadas hasta ahora» (Stein, 2004: 44). Para Scheler, afirma Stein, «el yo ajeno con su vivencia es percibido igual que el propio (...). En el origen hay “una corriente indiferenciada del vivenciar” desde la que, sólo poco a poco, cristalizan hacia fuera las vivencias “propias” y “ajenas”» (Stein, 2004: 46). Y esto para Stein es algo irrealizable, «pues cada vivencia es esencialmente vivencia de un yo, y fenomenalmente tampoco es separable en absoluto de él» (Stein, 2004: 46).

3. Individuo y Comunidad

Otra pregunta en este debate sería, entonces, acerca de que es para Stein la comunidad, a lo cual responde, en otra obra titulada *La estructura de la persona humana*, que: «El individuo no queda realmente absorbido por la vida de la comunidad, y tan sólo en cuanto él vive como miembro de la comunidad, se expresa en su comportamiento el carácter de la comunidad» (Stein, 2007). De esta manera, responde a las afirmaciones de Scheler, según la cual el ser humano vive más en los otros que en sí mismo. Además, pide diferenciar entre lo propio de una comunidad o un pueblo, de lo propio de los individuos que pertenecen a ella. Lo afirma, en el texto citado, en el capítulo sobre “El ser social de la persona humana”: «El carácter popular, el de los conciudadanos y el carácter del pueblo, no tienen por qué coincidir enteramente».

4. Empatizar, Compadecer y Cosentir

Pero ya hemos dicho que para Stein es primordial diferenciar los conceptos, o lo que se entiende, por empatizar y compadecerse, cosentir, sentir a una o identificarse. Para ella la compasión es, ante todo, un sentimiento dirigido hacia otro sentimiento, en otras palabras, sería una especie de encuentro entre sentimientos. Mientras que el cosentir es la orientación hacia el objeto, es decir, que cuando me alegro de algo o por algo me estoy alegrando de aquello de lo cual el otro se alegra, pero en sentido estricto, no me alegro de su alegría. Así, se puede hablar de una alegría originaria, por la alegría del otro, y de una alegría no originaria, que se corresponde con la empatía, al ser tomada como experiencia de una conciencia extraña, y que en cuanto tal, se constituye en una

vía para acceder a una fenomenología de la intersubjetividad. De esta manera, se puede afirmar que la empatía, más que un saber, es una experiencia, en tanto es búsqueda de esencias, al posibilitar la explicación de, por ejemplo, la tristeza o el dolor del otro. Por ello, no se puede afirmar que sea analogía, imitación o asociación, porque en estas no hay pretensión de llegar a la esencia. La empatía es la que posibilita el sentir a una, y da un ejemplo muy sencillo acerca de esto, al decir que cuando por el diario nos damos cuenta de una buena noticia, todos podemos sentir el mismo sentimiento, pero esto no elimina los límites que separan un yo del otro. Sentimos la alegría, que no es la del tú y el yo aislados. Pero ese tú y yo permanecen unidos en el “nosotros”, ningún yo es el sujeto del sentir a una, porque este ha sido posible por la empatía.

Con lo explicitado hasta aquí ya es posible comprender por qué la empatía extralimita el simple ponerse en el lugar del otro, ya que es el vivenciar de la propia conciencia lo que involucra una experiencia de la conciencia ajena. Por lo tanto es un acto interior. En este contexto es conveniente citar a nuestra autora, cuando señala que:

La empatía no se agota en el conocimiento, porque se manifiesta en un darse. Es saber, pero sobre todo es experiencia. Las teorías genéticas de la imitación, la analogía o la asociación, indagan por el origen, pero no por la esencia de la empatía, no llegan al fenómeno de la vivencia ajena, no conducen al fenómeno de la experiencia de la conciencia ajena. El mundo que vivo, es el vivenciar del otro, que está ahí, aunque no lo conozca. Es cuerpo sentiente, incorporado a mi mundo fenoménico. (Stein, 2004: 21)

Pero si el acto de empatía se corresponde con un fenómeno psíquico, entonces la pregunta de Stein, desde su labor como enfermera en la primera guerra mundial, es acerca del ¿cómo entender el dolor del otro?, es decir, que si tomamos la empatía como acto por el cual una persona participa de una situación ajena a su conciencia, a su subjetividad, lo que se tiene entonces es un vivenciar propio en el que se manifiesta otro vivenciar. Según explica Aristizábal (2014), comprender este acto de constitución de un yo por otro exige aceptar dos momentos, donde en uno, «un sujeto expande o prolonga su propio ser hacia otra realidad», revelando así la situación de un yo ajeno a mi yo. Un segundo momento es el llamado de percepción analógica, cuando tal sujeto pareciera que asume un darse de la situación de ese ser otro diferente a mi propio yo.

La insistencia de Stein sobre la necesidad de indagar acerca de la esencia de la conciencia, algo muy propio de la fenomenología, lo aclara cuando afirma que «antes de

que se quiera describir algo según su origen, se debe saber lo que ello es» (Stein, 2004: 44), sentencia que recuerda el examinar socrático.

Entonces, para ella el problema crucial de la empatía consiste en explicitar cómo se constituye para nosotros el individuo ajeno. En otras palabras, su interés es interpretar las relaciones intersubjetivas desde la capacidad de comunicación con el otro.

5. Stein y el espíritu

Otro modo de presentar el asunto de la empatía, en Stein, es el asumirlo desde el espíritu, pues para ella cada acto de empatía, esto es, «con cada aprehensión de un acto sentimental, ya hemos penetrado en el reino del espíritu» (Stein, 2004:174). Pues, así como en los actos de percepción se constituye la naturaleza física, del mismo modo se constituye un nuevo reino de objetos en el sentimiento, de tal manera que el ser humano solo puede ser comprendido en tanto ser espiritual, es decir, capaz de trascenderse. Por eso la empatía posibilita el reconocer al otro como alguien, en tanto sujeto espiritual.

Así, la empatía es la aprehensión de las vivencias ajenas. Y aquí concuerdan Husserl y Stein, no obstante algunas discrepancias. Pero admitida tal esencia de la empatía, se admite con ella que la estructura indisoluble de la persona humana está determinada por lo psicofísico y lo espiritual, donde armonizan el cuerpo y el alma o psique, el espíritu, o «la conciencia como correlato del mundo de objetos». Así, la empatía es, por naturaleza, un acto espiritual, al hacerse posible en el espíritu de la persona. El cuerpo es la manifestación primaria y diferenciadora de los demás cuerpos que nos rodean. Él está siempre aquí, mientras que todos los demás objetos están ahí.

Por último, es pertinente precisar la diferenciación que hace Stein entre reflexión y percepción interna. La primera es invariablemente actualización, un vivenciar actual, mientras que la percepción interna puede no ser actual, e incluiría todas aquellas inactualidades que unidas constituyen mi vivenciar presente. Así, en el recuerdo se revela mi memoria y en los actos de percepción externa la penetración de mis sentidos.

Para Stein el enlace entre percepción interna y empatía se da porque si bien en la percepción interna se manifiesta el yo propio, en la empatía quien se exhibe es el individuo ajeno. Empero, el mayor contraste se da en el hecho de que en un primer caso la presentación de las vivencias es originaria, mientras en el segundo es no originaria, debido a que cuando se vivencia un sentimiento como de otro se tiene una doble

simultaneidad, donde por un lado es originario, decíamos lo propio del aquí y el ahora, pero, por otro lado, se da como no originario.

6. Conclusión

A manera de conclusión, y siguiendo la precisión que hace Malherbe (1993) acerca de las condiciones para una ética dialógica, como la propuesta por Apel, nos dice que lo más esencial es el reconocimiento del otro, aceptando sus diferencias y, por lo tanto, marginando cualquier tipo de exclusión al respetar su subjetividad, lo cual se hace posible en la medida en que logre comprenderlo. El reto es cuando nos relacionamos con personas que difieren de nuestros presupuestos, a las que consideramos diferentes.

Finalmente, y respondiendo un poco a la pregunta del profesor Muñoz, considero acertado afirmar que el tema de la empatía es algo de mucha actualidad y puede ir desde el tratar de vivenciar el dolor o la tristeza del otro, ya sea amigo o desconocido, como la alegría de alguien. Se puede aseverar que la empatía deja hablar acerca de las relaciones con nuestro prójimo, porque nos mueve a actuar al convocarnos a entrar en esa conciencia ajena, algo que supera el simple ponernos en el lugar del otro. Y algo que puede parecer tal vez demasiado teórico, puede tener gran aplicación en áreas como la salud, donde cada día se pide más por su humanización, o la educación, pues esto fue experimentado directamente por Edith Stein.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristizábal, PedroJuan (2009). La empatía como aprehensión de las vivencias del otro. *Análisis fenomenológico de la experiencia empática. Análisis*, 75, 41-59.
- Malherbe, Jean Francois (1993). *Hacia una ética de la Medicina*. Bogotá: San Pablo.
- Muñoz, Enrique (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas*, 38, 77-95.
- Scheller, Max (2005). *Esencias y formas de la simpatía*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Stein, Edith (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Editorial Trota
- Stein, Edith (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC

3. EDUCAR PARA LA LIBERTAD Y LA JUSTICIA

¿CÓMO EDUCAR EN EL SIGLO XXI A UNA CIUDADANÍA LIBRE Y FELIZ?

Isabel Tamarit López

IES Massamagrell⁹³

Resumen: Nos encontramos actualmente ante el reto de educar en el siglo XXI a personas que merecen la oportunidad de constituirse y autoconcebirse como seres autónomos, libres, capaces de dirigir y decidir sobre sus propias vidas y ser autores de aquello que desean ser y hacer porque tienen razones para valorarlo. Al mismo tiempo estas personas desean ser felices y la educación debe contribuir a que lo logren, a que desplieguen su proyecto vital y se sientan reconocidas como seres valiosos. Lo consideramos un reto porque no es fácil recuperar fines centrales para el cultivo de la humanidad en un mundo altamente tecnificado y competitivo que exige resultados y que olvida lo más esencial, lo más humano. Sin embargo, la educación para la democracia y no para el crecimiento económico como defiende Martha Nussbaum conlleva el cultivo de virtudes éticas, pero también de sentimientos morales y emociones. Esto significa volver a las humanidades recuperando elementos de la educación que se han relegado a un segundo plano y que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Implica el desafío de ofrecer una educación ética que promueve la forja del carácter y que respeta la libertad y dignidad de la persona.

Palabras clave: Educación ética, sentimientos, libertad, felicidad.

How would free and happy citizens be educated in the 21st century?

Abstract: We are currently facing the challenge of educating people in the 21st century who deserve the opportunity to be constituted and self-conceived as autonomous, free beings, capable of directing and

⁹³ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

deciding on their own lives and being authors of what they want to be and to do because they have reasons to value it. At the same time, these people want to be happy, and education should help them to achieve it, to deploy their life project and feel recognized as valuable beings. We consider it a challenge because it is not easy to recover central purposes for the cultivation of humanity in a highly technified and competitive world that demands results and that forgets the most essential, the most human. However, education for democracy and not for economic growth, as advocated by Martha Nussbaum, entails the cultivation of ethical virtues, but also of moral feelings and emotions. This means going back to the humanities recovering elements of education that have been relegated to the background and that contribute to the integral development of the person. It implies the challenge of offering an ethical education that promotes the forging of character and that respects the freedom and dignity of the person.

Keywords: Ethical education, feelings, freedom, happiness

1. «Educación que no libera, domestica». Julián Serna, *El tiempo en zigzag*

He querido iniciar este escrito con un aforismo del filósofo colombiano Julián Serna, provocador, pero al mismo tiempo sugerente para el tema que nos ocupa y la cuestión que planteo como título del mismo. Estoy de acuerdo con esta idea acerca de la educación y su finalidad. No debemos educar con el propósito de domesticar, de ir haciendo al otro a nuestros propósitos, orientando su voluntad hacia unos objetivos concretos que no siempre son el desarrollo de su humanidad. El trabajo de la doma siempre implica renuncia y adaptación, amansar las capacidades naturales para que resulten provechosas, eficientes, ajustadas a las necesidades de un sistema, al mismo tiempo que se reduce la oportunidad de desarrollarse en libertad.

En principio, la palabra doma, la domesticación debería reservarse para los animales no humanos, puesto que a estos se les somete y se les adaptan sus condiciones de vida con el fin de facilitar la convivencia con las personas, que tratan a su vez de aprovechar sus potencialidades, en ocasiones, de manera cruel y poco respetuosa. No parece, por tanto, correcto el término para la humanidad, y educación y doma en realidad serían conceptos contrarios por definición. Sin embargo, algunas formas de orientar la educación, se aproximan bastante a la doma y no tanto al desarrollo y la liberación que debería constituir el proceso educativo, a mi modo de ver. De ahí, la certeza que encierra el aforismo y la advertencia acerca del fin de la educación.

La educación se debe plantear como cultivo de la humanidad, de las capacidades humanas, de su libertad, generando sujetos capaces de ser felices y autónomos, pero sin caer en la ingenuidad ni en la candidez de quien persigue la mera autosatisfacción o el

placer. Resulta, por tanto, urgente plantearse y repensar cuáles son los fines de la educación en el siglo XXI, antes que perdernos en el diseño de propuestas y programas didácticos. La tarea de la educación merece ser pensada a la luz de las necesidades y de las circunstancias que ofrece nuestro contexto actual, ponderando las prioridades y la urgencia de atender a la diversidad.

En el informe sobre educación de la UNESCO de 2015 (*Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*) se insiste en la necesidad de educar para el desarrollo social y sostenible, teniendo en cuenta la democratización del acceso a una educación de calidad que posibilite el cultivo de la humanidad a partir de la promoción de las artes y las humanidades. Desde este horizonte de pensamiento y de acuerdo con el informe Delors consideramos que la educación debe contribuir a que las personas aprendan a ser, a hacer, a convivir y a aprender.

Por otro lado, los destinatarios del proceso educativo son las personas, esto significa, que la educación es prioritaria y fundamentalmente para las personas y no para cumplir con una serie de cuotas, objetivos o parámetros de medición cuantitativa acerca de la calidad de un sistema educativo. Esto pervierte la propia actividad educativa y genera resultados contradictorios y poco respetuosos con las propias capacidades humanas y la calidad del quehacer educativo.

Por tanto, el objeto y el fin de la educación son las personas y que estas logren un desarrollo en libertad que les permita realizar sus planes de vida y alcanzar su realización y su felicidad, si cabe. Teniendo en cuenta que la felicidad se dice y se entiende de muchas maneras, aunque en cualquier caso hay unos mínimos de dignidad que son comunes a todos los proyectos y modos de entender los máximos de vida buena.

Para lograr estos fines es importante detenernos en la importancia de la educación ético-cívica para formar a una ciudadanía democrática que persiga la convivencia pacífica, el cultivo de las humanidades, como hemos señalado anteriormente, y el desarrollo de las competencias dialógicas, así como el fomento de la igualdad y el respeto a la diversidad.

A este modo de entender la educación para la libertad se suma la importancia de la felicidad a partir de la forja del carácter, de un carácter bueno que permita realizar el proyecto de vida buena en el que las personas han depositado sus ilusiones, intereses, expectativas, valores. Se trata, pues, también de impulsar una educación emocional que se conjugue con la educación ética, de manera que uno reconozca sus emociones,

sentimientos, estime y discierna al mismo tiempo entre aquello bueno o justo, y aquello malo o injusto. Por tanto, las personas requieren de un cultivo de las virtudes éticas, de los sentimientos morales y de las habilidades sociales, y en todos los casos esto no es posible sin una educación orientada y dedicada a tales aspectos.

2. ¿Son nuestras escuelas liberadoras o generadoras de felicidad?

Desde la constatación de las inteligencias múltiples y la importancia del reconocimiento de la inteligencia emocional, son cada vez más los que piensan que es imprescindible una educación que contemple esta dimensión emocional en las propuestas o programas educativos, y la incidencia que esto tiene en el resto de habilidades cognitivas y en el desarrollo personal (Bisquerra, 2005) (Teruel, 2000).

Sin embargo, actualmente la mayoría de nuestras escuelas no liberan ni generan felicidad entre el alumnado. Más bien los estudiantes perciben el contexto educativo, sobre todo en enseñanzas medias, como un lugar en el que se les presiona, donde se sienten encerrados y con poca capacidad de iniciativa y de participación. El alumnado no se identifica con el proyecto educativo porque tampoco ha formado parte de su diseño ni de su implementación, se concibe como receptor pero no como un sujeto activo en el proceso, y se extraña. Esto genera insatisfacción y falta de reconocimiento. Se reduce el interés y la motivación por parte del alumnado y se ven afectados los resultados académicos y el propio desarrollo personal, así como la convivencia en las escuelas.

Esta situación demanda un cambio en las prácticas educativas, metodología, diseño de actividades, un cambio de paradigma que permita un mayor cuidado en la relación educativa, una participación más activa por parte del alumnado, una integración de las distintas áreas para fomentar un cultivo de la humanidad real, como posibilitan el desarrollo de las humanidades y las artes, y el trabajo por itinerarios y no tanto por asignaturas estancas. Darle más peso a la convivencia y a las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela, porque esto repercute en los resultados académicos y en el éxito o fracaso de las prácticas educativas.

Esto supone un replanteamiento de los fines y de las prácticas, para ir más allá del enfoque tecnocrático y del enfoque constructivista. Pues según el primero la educación consiste en la transmisión del conocimiento objetivo y neutro y según el segundo el conocimiento que se concibe como un saber hacer se va construyendo de

manera todavía muy individualista, como parte de un proceso a partir de las experiencias cotidianas.

Se trata de transitar hacia un modelo de escuela humanista y global que respeta la diversidad cultural y el valor de las civilizaciones, que se responsabiliza por construir un mundo más solidario y más justo. Se fundamenta en un modelo educativo crítico-dialógico, en el que la escuela trasciende el ámbito de las aulas y abarca la comunidad y el mundo (De Paz, 2009: 96). Enfatiza, pues, la dimensión ético-política de la educación y la reconoce como un factor de cambio individual y social.

Los elementos de esta práctica educativa crítico-dialógica son los siguientes (De Paz, 2009: 138):

- Vinculación del conocimiento con los fines y con la acción. El conocimiento se debe vincular con la propia vivencia y ofrecer claves para entender el mundo y actuar sobre él.
- Apertura de la escuela al entorno: dejar que experiencias externas entren y asimismo salir, participar, experimentar fuera del aula.
- Perspectiva de proyecto: planificar una estrategia, actuar, observar y reflexionar.
- Hacer “comunidad”: crear “comunidades de aprendizaje”, “enseñar compartiendo”, materializar las ideas en acciones concretas.

Este nuevo enfoque recoge el testigo de las prácticas de educación innovadoras, como es el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo, el aprendizaje servicio, y lo refuerza con elementos clave de una convivencia pacífica y para la democracia, como veremos en el siguiente apartado. De la conjunción de ambas surge un modelo educativo nuevo como el que estamos definiendo, y en el que sea posible educar a una ciudadanía libre y feliz, consciente de sus capacidades y ambiciosa en cuanto a su proyecto de vida buena.

3. Aprendemos a vivir en democracia.

Así como a tantas otras cosas a las que nos adaptamos y aprendemos, hemos de aprender a convivir, y hacerlo de manera pacífica y democrática implica una cierta madurez moral y un cierto desarrollo humano que posibilite el reconocimiento de los otros y el respeto a la libertad y la dignidad de todos cuantos conforman la comunidad. Esto significa a juicio de Nussbaum (2010) una educación para la democracia que se

ocupa de cultivar diversas dimensiones del ser humano vinculadas a su sensibilidad, sus sentimientos morales, su imaginación y su comprensión. Así pues, el ciudadano democrático debe cultivar su capacidad de comprensión para ver en el otro a ese sujeto que es un fin en sí mismo y no solo un medio. Por otro lado, debe cultivar su imaginación para ser capaz de ver, proyectar otros mundos posibles, ver desde la perspectiva que tienen otros con la finalidad de comprenderlos, respetarlos y cooperar con ellos.

Finalmente el ciudadano democrático tiene que ser capaz de empatizar y para ello tiene que sentir interés por cómo viven otros, por cuáles son sus necesidades y responder a ellas con empatía e imaginación.

Estos aprendizajes recuperan de algún modo la unión entre conocimiento y emoción e inciden en la necesidad de educar emocionalmente y acabar con la lacra de ciudadanos insensibles, analfabetos emocionales que centrados en la eficiencia o la ganancia pierden parte de su humanidad, de ese sustrato significativo que les permitiría identificarse con los otros, implicarse en un proyecto común y trabajar por unos valores ético-cívicos. Esta ciudadanía que no es capaz de gestionar sus emociones ni de reconocerlas, es más vulnerable, por otro lado, a una serie de patologías y disfunciones que le imposibilitan el desarrollo integral de su persona y el logro de la felicidad como proyecto vital (Bisquerra, 2005). Se requiere, por eso, una reparación del daño que ha supuesto la escisión entre lo que emociona y lo que se conoce, entre lo que nos desarrolla y lo que nos empequeñece o embrutece como humanidad.

Se trata de generar en la escuela un espacio de convivencia democrático, dado que nos encontramos con una muestra del universo plural que conforma nuestra sociedad y que constituye una magnífica oportunidad para que el alumnado ensaye allí las competencias que se le van a requerir para convertirse en una ciudadanía de pleno derecho, valiosa, de altura moral y responsable de sus obligaciones. Por tanto, lo que se pretende es generar una cultura de paz en la escuela que se proyecte hacia el resto de la sociedad y que sirva como un humus que fomente en aquellos que la viven, la experimentan, la valoran y mantienen una actitud de responsabilidad y de agencia más allá del espacio educativo.

Entre las competencias que necesita una ciudadanía democrática están las emocionales y las dialógicas. Tanto unas como otras van a posibilitar el desarrollo humano, constituyen una parte fundamental de la educación para la vida que persigue el

bienestar de las personas, entendido como *bien-ser*, forja del carácter, y germen de la felicidad.

La educación emocional pretende que se desarrollen las competencias emocionales que maximicen las actitudes constructivas y minimicen las destructivas, de tal manera que se conozcan las emociones propias, siendo capaz el sujeto de identificarlas, así como las ajenas, se trabaje asimismo la gestión de las emociones, desarrollando las habilidades para regularlas, previniendo los efectos de las emociones negativas y potenciando las positivas, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, etc. (Bisquerra, 2005).

Para que esta educación emocional resulte exitosa es importante tener en cuenta a los destinatarios, su edad, su madurez personal, sus conocimientos previos, con el fin de adaptar los contenidos. En el caso de la escuela resulta fundamental tanto la formación del profesorado como del alumnado. En ambos casos los contenidos se centrarían en los siguientes ítems:

- Conocimiento del marco conceptual de las emociones.
- Desarrollar la conciencia emocional.
- Aprender a regular las emociones.
- Estimular la motivación y la automotivación.
- Promover y desarrollar las habilidades socio-emocionales.
- Reflexionar sobre la emoción y el bienestar subjetivo, que conectan con la felicidad.
- Aplicar la educación emocional a la comunicación efectiva y afectiva, a la resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención de conductas que pueden resultar destructivas, como por ejemplo adicciones.
- Fomentar el cultivo de la autoestima que posibilite un mayor bienestar subjetivo y social.

Por otra parte, se deben educar competencias dialógicas que posibiliten al ser humano la comunicación entre iguales, aprovechar la potencialidad del diálogo que posibilita intercambiar argumentos, clave para comprendernos, pero también para expresar necesidades y sentimientos, realizar peticiones y llegar a acuerdos sobre aquello que queremos conseguir, asimismo facilita el reconocimiento recíproco y el aprendizaje dialógico.

Estas competencias dialógicas (Rosenberg, 2006) se fundamentan en la importancia de la palabra y de cómo nos comunicamos para lograr una relación de convivencia pacífica y satisfactoria, por un lado, pero por otro, para avanzar en el conocimiento de modo que seamos capaces de razonar dialógicamente y aprender a partir de la práctica crítico-dialógica. Este tipo de práctica despierta el interés y posibilita la identificación de las partes implicadas en el proceso de aprendizaje como participantes activos, conectando el proceso con la motivación y el sentido que lo aprendido cobra para ellos. Se deben cuidar asimismo los referentes y las circunstancias que rodean a la práctica educativa para posibilitar el éxito de la misma, así como los componentes de la propia relación educativa en su dimensión comunicativa y pedagógica.

Por tanto, se trata de desaprender aquello que nos aleja de un aprendizaje relevante y duradero, para lograr uno que resulte práctico para la vida y con sentido para comprendernos en el mundo.

4. Educar, emocionar y liberar.

Volviendo al aforismo del inicio de nuestro escrito podemos afirmar que la educación tiene que emocionar para resultar relevante, para llegar al fondo del ser de aquellos a quienes se dirige y participan en el proceso educativo. Y desde ese cultivo de la humanidad es cuando la educación resulta liberadora, puesto que entonces conecta con aquellas dimensiones más propiamente humanas, las desarrolla y las orienta hacia el fin que todos por naturaleza perseguimos, a saber, nuestra felicidad.

Se aprende a ser libre y a vivir en libertad, porque se educa en y para la libertad, de otro modo uno se vuelve esclavo de los fines sobre los que se ha asentado su desarrollo y sobre los que él mismo ha depositado sus esfuerzos y valores, creyendo lograr así una vida mejor y más auténtica. Esta confusión acerca de los fines por falta de crítica, de reflexión, de discernimiento genera en el sujeto el extrañamiento que comentamos respecto al proceso educativo y desconecta la educación de la vida, del bienestar, de la felicidad. Toda educación debe enmarcarse en el horizonte de valores y circunstancias que dotan de sentido a la vida de las personas implicadas, para contribuir a su comprensión y su desarrollo, para facilitarles finalmente sus logros como agentes sobre aquellas cosas que tienen razones para valorar.

Así pues, como conclusión y de modo aforístico podemos afirmar que lo que no emociona, no se aprende. Tan importante para la educación es la emoción como la libertad sobre la que se debe desarrollar y a partir de la cual el ser humano construye su felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2005). “La educación emocional en la formación del profesorado”. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Caurín, C. (2010). “Propuesta de medidas en los centros educativos para promover la convivencia y resolver de forma pacífica los conflictos”. En Lloria, P (Dir.). *Convivencia ciudadana: mediación, conciliación y técnicas de prevención y resolución del conflicto ciudadano*. Colección Ciencias Policiales, 1, 133-58. Madrid: IUSTEL
- De Paz, D. (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2003). “La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”, *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: PUV.
- García, R. et al. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- L’Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Nussbaum, M. (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Madrid: Katz editores.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Serna, J. (2017). *El tiempo en zig-zag. La crisis de las certezas en el nuevo milenio*. Barcelona: Anthropos.
- Teruel, M^a P. (2000). “La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 38, Agosto 2000, 141-152.

UNESCO (2010). *Replantear la educación en el siglo XXI: ¿hacia un bien común mundial?* Publicaciones de la UNESCO.

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN EN LA COMPETENCIA MORAL. PENSAMIENTOS CRIMINALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Francisco González Sala

Universidad de Valencia

Samuel Alarcón Roselló

Universidad de Valencia

Resumen: el objetivo del trabajo era conocer la relación entre competencia moral, pensamientos criminales e inteligencia emocional, y determinar el papel que tiene la formación académica en el desarrollo de estos conceptos. La muestra estuvo formada por un total de 143 estudiantes de Derecho, Trabajo Social y Psicología de la Universidad de Valencia. Los resultados muestran que no existe relación entre pensamientos criminales y competencia moral, dándose relación con los argumentos a favor y en contra acerca de la forma de actuar de los trabajadores y el médico en los dilemas morales. Con respecto a la inteligencia emocional no existe relación con respecto a los pensamientos criminales, salvo para el factor inteligencia interpersonal. Con respecto a la titulación académica aparecen diferencias en cuanto a pensamientos criminales, argumentos a favor y en contra e inteligencia emocional. Se puede concluir que la formación tiene un papel relevante a la hora de valorar los dilemas morales, desde una perspectiva más objetiva, basada en el ordenamiento jurídico, o más empática, al considerar argumentos más de carácter emocional.

Palabras clave: Competencia moral, pensamientos criminales, inteligencia emocional, formación universitaria.

The role of formation in moral competence, criminal thoughts and emotional intelligence in university students

Abstract: The objective of the work was to know the relationship between moral competence, criminal thoughts and emotional intelligence, and determine the role of academic formation in the development of these concepts. The sample consisted of a total of 143 students of Law, Social Work and Psychology from the University of Valencia. The results show that there is no relationship between criminal thoughts and moral competence, if it is related to the arguments for and against about the way of working of the workers and the doctor in moral dilemmas. With respect to emotional intelligence, there is no relationship with respect to criminal thoughts, except for the interpersonal intelligence factor. With respect to the academic degree, differences appear in terms of criminal thoughts, arguments for and against and emotional intelligence. It can be concluded that academic formation has a relevant role when assessing

moral dilemmas, from a more objective perspective, based on legal ordering, or more emotional, when considering arguments of an empathic nature.

Keywords: Moral competence, criminal thoughts, emotional intelligence, academic formation

Introducción

Para Kohlberg (1964), el juicio moral permite tomar decisiones basadas en argumentos morales, lo que determina la forma de actuar de las personas acorde a estos juicios. Lind (2000), en la teoría del aspecto dual, propone que en los procesos cognitivos que guían a un individuo a tomar una decisión moral también participan los aspectos afectivos. Lind llama a esto competencia moral (CM), medida a través del Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test: MJT), permitiendo distinguir con ello una medida de la competencia moral de una medición de actitudes morales (Zerpa, 2007).

Eysenk (1964) relaciona en su teoría de la personalidad delictiva la conducta criminal con los juicios morales, explicando cómo fallos a la hora de adquirir la conciencia moral están detrás de las conductas delictivas. Para Kohlberg (1980), los razonamientos en relación con las leyes y normas que emplea una persona están detrás de determinadas conductas delictivas.

Megreya (2013) apunta a una relación entre la inteligencia emocional (IE) y el pensamiento criminal (PC), principalmente en su aspecto reactivo. El componente experiencial, relacionado con la formación académica específica de una titulación, puede influir en el desarrollo de la inteligencia emocional, y por consiguiente interferir a la hora de interpretar las motivaciones subyacentes a las conductas en base a juicios morales, si se considera la inteligencia emocional como componente afectivo asociado al juicio moral.

Los objetivos del presente trabajo son conocer la relación entre competencia moral, pensamientos criminales e inteligencia emocional en estudiantes universitarios y determinar el papel que juega la formación con respecto a la competencia moral, los pensamientos criminales y la inteligencia emocional. En este sentido las hipótesis del estudio fueron las siguientes:

- Hipótesis 1: Existe una relación significativa y positiva entre las variables estudiadas.
- Hipótesis 2: No se esperan encontrar diferencias en CM según la titulación universitaria.

- Hipótesis 3. Si existen diferencias en argumentos morales, a favor o en contra en los dilemas morales, en función de la formación.
- Hipótesis 4. No existen diferencias en PC en función de la titulación universitaria.
- Hipótesis 5. Sí existen diferencias en IE en función de la titulación. Se espera que los estudiantes de Psicología y Trabajo Social presenten una mayor IE que los estudiantes de Derecho.

1.Método

1.1. Muestra

La muestra está formada por un total de 143 sujetos, de los cuales 32 (22.4%) son hombres y 111 (77.6%) mujeres. Las edades comprenden entre los 18 y los 26 años, siendo la media de edad de 20.18 años y una desviación típica de 1.66. Todos los sujetos son estudiantes de la Universidad de Valencia, que se encuentran cursando en 47 casos (32.9%) la titulación de Psicología, en 52 casos (36.4%) Trabajo Social y en 44 casos (30.8%) Derecho.

1.2. Instrumentos

El Criminal Sentiment Scale Modified (CSS-M) (Shield y Simourd, 1991; Simourd y Olver, 2002), adaptación española de Company y Andrés-Pueyo (2015). Éste tiene como objetivo evaluar las actitudes que están relacionadas con las conductas delictivas. La adaptación española consta de 30 ítems y dos factores: los sentimientos hacia los estamentos judiciales, que valora el rechazo hacia las normas sociales e instituciones encargadas de regular y hacer cumplir las leyes, y el factor autobeneficios criminales que recoge toda una serie de pensamientos en relación con identificarse como criminal y los beneficios que supone.

El instrumento The Moral Judgement Test (MJT) (Lind, 2011) ofrece una medida de los aspectos cognitivos y afectivos del comportamiento moral. Está formado por 2 historias o dilemas, el Dilema del trabajador y el Dilema del médico, con 12 argumentos (6 a favor / 6 en contra) por historia. Se obtiene una puntuación C, que va de 0 a 100, la cual indica el porcentaje de la variación de la respuesta total de una persona que refleja la calidad de su razonamiento moral sobre el comportamiento de

cada historia. La puntuación-C pondera los 24 argumentos posibles según el contexto y la calidad. Puntuaciones próximas a 0 indican que la persona no es capaz de atender a la capacidad moral existente en los argumentos, mientras que puntuaciones próximas a 100 reflejan que la persona pondera los argumentos según la calidad moral de estos.

En el presente trabajo se han contabilizado además las puntuaciones medias en los argumentos a favor y en los argumentos en contra hacia la conducta de los trabajadores y del médico.

En la evaluación de la IE se empleó el Cuestionario EQ-i: Autoinforme de Bar-On, adaptación española de López Zafra, Pulido y Berrios (2014). Éste consta de 4 factores: inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e inteligencia intrapersonal. Además permite obtener una puntuación total de inteligencia emocional.

1.3. Procedimiento

Tras seleccionar los instrumentos del estudio se pasó a su posterior administración. Después de acudir a las clases para explicar las condiciones y la finalidad del estudio, se procedió a repartir los instrumentos a aquellos estudiantes que voluntariamente decidían participar junto con el consentimiento informado. Mencionar que con respecto al instrumento The Moral Judgement Test (MJT) se pidieron los permisos de aplicación al propio autor del mismo. Tras introducir los datos en el paquete estadístico SPSS 22 se realizaron los análisis estadísticos correspondientes. Por último, se pasó a elaborar las conclusiones.

1.4. Análisis

Se realizaron pruebas Chi cuadrado, Análisis de Varianza (ANOVA), pruebas post hoc de Tukey y correlaciones de Pearson mediante el paquete estadístico SPSS 22.

2. Resultado

2.1. Relación entre CM, PC e IE

Tal y como se recoge en la tabla 1 no existe relación entre la CM y PC. En cambio se observa una relación positiva entre PC y argumentos a favor, y una relación negativa entre estos y los argumentos en contra.

		ICM	AF	AC
Sentimientos hacia estamentos judiciales	Rxy	,024	,364**	-,461**
Autobeneficios criminales	Rxy	-,028	,041	-,208*
Total del CSS-M	Rxy	-,003	,249**	-,404**

Tabla 1. Relación entre CM, argumentos a favor y en contra y PC.

*p=.05; **p=.001. ICM=Índice de Competencia Moral; AF=Argumentos a favor; AC=Argumentos en contra.

No existe relación entre PC e IE (ver tabla 2), salvo una relación significativa y negativa entre el factor interpersonal y autobeneficios criminales.

		Interp	Adap	ME	Intrap	Total
Sentimientos hacia estamentos judiciales	Rxy	.136	.037	-.026	.054	.078
Autobeneficios criminales	Rxy	-.246**	.040	.017	.026	-.065
Total del CSS-M	Rxy	-.063	.047	-.006	.049	.009

Tabla 2. Relación entre PC e IE.

*p=.05; **p=.001. Interp= Interpersonal; Adap=Adaptabilidad; ME=Manejo del estrés; Intrap=Intrapersonal.

En cuanto a la relación entre CM, argumentos a favor y en contra e IE se observa una relación significativa y positiva entre la CM y adaptabilidad, y negativa con respecto al manejo del estrés. El resto de correlaciones no resultaron ser estadísticamente significativas (ver tabla 3).

		ICM	AF	AC
Interpersonal	Rxy	.002	.156	-.106
Adaptabilidad	Rxy	.192*	.026	-.090
Manejo del estrés	Rxy	-.171*	-.003	-.061
Intrapersonal	Rxy	-.064	-.063	.033
Total IE	Rxy	-.076	.033	-.152

Tabla 3. Relación entre CM, argumentos a favor y en contra e IE.

*p=.05

2.2. Diferencias en función de la titulación universitaria en las variables objeto de estudio

Previo a establecer la existencia o no de diferencias según la titulación se procedió a determinar la homogeneidad de los grupos, no habiendo diferencias estadísticamente significativas en función de la edad $F(2, 142)=2.551$, $p=.082$, ni en el género ($\chi^2=5.021$, 2 gl. $p=.081$) según la titulación.

En relación con la existencia de diferencias en CM, argumentos a favor y en contra según la titulación no existen diferencias estadísticamente significativas en CM $F(2,137)=.267$; $p=.766$, habiendo diferencias en los argumentos a favor ($F(2,138)=18.171$ $p<.000$ y en contra $F(2,140)=10.018$ $p<0.000$. Las puntuaciones medias más bajas acerca de cómo actuaron los trabajadores en el dilema 1 y el médico en el dilema 2 a favor de estos se dan en el grupo de Derecho y las puntuaciones más altas se darían entre los estudiantes de Trabajo Social. Con respecto a los argumentos en contra, el grupo de Derecho es el que presenta una puntuación media más alta frente al de Psicología (ver tabla 4).

Factores		N	Media	DT
Argumentos a favor	Psicología	46	13.00	15.45
	Trabajo S.	49	13.78	13.92
	Derecho	44	-1.95	12.32
	Total	139	8.54	15.62
Argumentos en contra	Psicología	47	-1.19	16.86
	Trabajo S.	50	-.48	13.67
	Derecho	44	11.18	13.55
	Total	141	2.92	15.70
ICM	Psicología	46	13.81	8.50
	Trabajo S.	48	14.71	10.17
	Derecho	44	15.17	8.05
	Total	138	14.56	8.94

Tabla 4. Puntuaciones medias en argumentos a favor y en contra y titulación.

Las pruebas post hoc de Tukey (ver tabla 5) indican diferencias estadísticamente significativas con respecto a los argumentos a favor y en contra cuando se compara el grupo de Derecho con los de Psicología y Trabajo social.

Factores	Titulación	Titulación	Diferencia medias (I-J)	P
Argumentos a favor	Psicología	Trabajo S	-.77	.961
		Derecho	14.95	.000
	Trabajo S	Psicología	.77	.961
		Derecho	15.73	.000
	Derecho	Psicología	-14.95	.000
		Trabajo S	-15.73	.000
Argumentos en contra	Psicología	Trabajo S	-.71	.970
		Derecho	-12.37	.000
	Trabajo S	Psicología	.71	.970
		Derecho	-11.66	.001
	Derecho	Psicología	12.37	.000
		Trabajo S	11.66	.001

Tabla 5. Diferencias entre grupos según titulación en argumentos a favor y en contra.

En cuanto a la existencia de diferencias según titulación en PC existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al factor “sentimientos hacia los estamentos judiciales” $F(2, 142)=12.932$ $p<0.000$, siendo los estudiantes de Derecho los que presentan puntuaciones medias más bajas (ver tabla 6). Según la prueba de Tukey (ver tabla 7), estas diferencias se darían entre los estudiantes de Derecho con respecto a los de Psicología y Trabajo social. En cuanto al factor Autobeneficios criminales $F(2,142)= 2.308$ $p=.103$, y la puntuación total en pensamientos criminales $F(2,142)= 2.740$ $p=.068$ no existen diferencias estadísticamente significativas.

		N	Media	DT
Sentimientos hacia estamentos judiciales	Psicología	47	19.94	4.14
	Trabajo S	52	20.65	4.15

	Derecho	44	16.89	2.79
	Total	143	19.26	4.09
Autobeneficios Criminales	Psicología	47	4.64	3.63
	Trabajo S	52	5.73	4.04
	Derecho	44	6.39	4.09
	Total	143	5.57	3.97
Total	Psicología	47	24.57	6.82
	Trabajo S	52	26.38	6.97
	Derecho	44	23.27	5.69
	Total	143	24.83	6.63

Tabla 6. Puntuaciones medias en PC según la titulación.

Factores CSS-M	Titulación	Titulación	Diferencias medias (I-J)	p
Sentimientos hacia estamentos judiciales	Psicología	Trabajo S	-.71	,615
		Derecho	3.05	,001
	Trabajo S	Psicología	.71	,615
		Derecho	3.76	,000
	Derecho	Psicología	-3.05	,001
		Trabajo S	-3.76	,000

Tabla 7. Diferencias entre grupos según titulación en PC.

Con respecto a los factores de IE existen diferencias estadísticamente significativas según la titulación en inteligencia Interpersonal $F(2,142)=20.741$; $p=.000$ y en inteligencia emocional total $F(2,142)=4,677$; $p=.011$, siendo los estudiantes de Psicología los que presentan una puntuación media mayor (ver tabla 8).

Las pruebas post hoc indican que para el factor interpersonal las diferencias son estadísticamente significativas entre todos los grupos, mientras que en el factor

inteligencia emocional total estas diferencias son significativas al comparar el grupo de Psicología con respecto a los grupos de Trabajo social y Derecho (ver tabla 9).

		N	Media	DT
Interpersonal	Psicología	47	24.32	3.45
	Trabajo S	52	22.62	2.87
	Derecho	44	20.09	3.09
	Total	143	22.40	3.55
Adaptabilidad	Psicología	47	13.19	2.31
	Trabajo S	52	12.73	1.84
	Derecho	44	12.75	2.69
	Total	143	12.89	2.28
Manejo del estrés	Psicología	47	19.30	4.62
	Trabajo S	52	18.62	5.14
	Derecho	44	18.66	4.65
	Total	143	18.85	4.80
Intrapersonal	Psicología	47	21.74	5.14
	Trabajo S	52	20.94	4.64
	Derecho	44	21.55	4.30
	Total	143	21.39	4.69
Total	Psicología	47	78.55	9.57
	Trabajo S	52	74.90	8.81
	Derecho	44	73.05	7.80
	Total	143	75.53	9.00

Tabla 8. Puntuaciones medias en IE según titulación.

Factores	Titulación	Titulación	Diferencia medias (I-J)	p
Interpersonal	Psicología	Trabajo S	1.70	.022
		Derecho	4.23	.000
	Trabajo S	Psicología	-1.70	.022
		Derecho	2.53	.000

IE Total	Derecho	Psicología	-4.23	.000
		Trabajo S	-2.53	.000
	Psicología	Trabajo S	3.65	.101
		Derecho	4.65	.009
	Trabajo S	Psicología	-3.65	.101
		Derecho	1.85	.557
	Derecho	Psicología	-4.65	.009
		Trabajo S	-1.85	.557

Tabla 9. Diferencias entre grupos según titulación universitaria en IE.

3. Discusión y Conclusiones

Con respecto a las hipótesis de partida se puede concluir que la primera hipótesis se cumple en parte en tanto que no se encuentra relación entre CM, PC y algunos factores de la IE. En cambio, al decantarse hacia un tipo de argumentos a favor o en contra de la conducta de los trabajadores y del médico en los dilemas morales, sí existe relación con los PC, en tanto que el dar argumentos a favor implica quebarantar una norma que no está regulada en el ordenamiento jurídico, como por ejemplo sería la eutanasia en determinadas circunstancias.

La segunda hipótesis del estudio sí se cumpliría, siendo el índice de competencia moral similar según la titulación universitaria, lo que puede ser explicado porque todos los estudiantes argumentan sus juicios morales acerca de como actúan unos y otros en los dilemas morales. Sin embargo, la formación sí puede estar interfiriendo en cuanto a si los argumentos son a favor o en contra, cumpliéndose con ello la tercera hipótesis. Esto puede guardar relación con el tipo de formación que reciben, si se atiende a las competencias que estos grados recogen. Así pues cabe esperar que el estudiante de Derecho a la hora de valorar la conducta de los trabajadores o del médico se base más en la norma, esto es, el ordenamiento jurídico establecido, mientras que los estudiantes de Psicología, principalmente, puedan entender la motivación conductal de los trabajadores y del médico en base a criterios más de naturaleza afectiva, al empatizar con estos, lo que se relaciona con las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional según la titulación académica, cumpliéndose en parte la quinta de las hipótesis planteadas. Esta situación se relaciona con la cuarta de las hipótesis del estudio,

cumpléndose ésta en parte, en la medida en que en ocasiones ponerse en el papel de los trabajadores y de la mujer enferma implica saltarse una norma establecida, como el no reconocimiento de la eutanasia, pero justificada en determinados casos.

Se puede concluir que la formación tiene un papel relevante a la hora de realizar los juicios morales, valorando las conductas desde aspectos más objetivos (ajustados a las normas sociales, ordenamiento jurídico) o aspectos más subjetivos / emocionales (al valorar la conducta desde puntos de vistas más empáticos).

BIBLIOGRAFÍA

- Company, V. y Andrés-Pueyo, A. (2015). The Spanish version of the Criminal Sentiment Scale Modified(CSS-M): Factor structure, reliability, and validity. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 7, 67-72.
- Eysenck, H. J. (1964). *Crime and personality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Kohlberg, L. (1964). *Development of moral character and moral ideology*. Chicago: USA.
- Kohlberg (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. En Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham: Religious Educ. Press.
- Lind, G. (2000) The importance of responsibility-taking opportunities for self sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10, 9-15.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 3, 26-41.
- López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQ-i versión corta (EQ-i c): adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Megreya, A. (2013). Criminal thinking styles and emotional intelligence in Egyptian offenders. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 23(1), 56-71.
- Shields, I. W. y Simourd, D. J. (1991). Predicting predatory behavior in a population of young offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 18, 180-194.
- Simourd, D. J. y Olver, M. (2002). The future of criminal attitudes research and practice. *Criminal Justice and Behavior*, 29, 427-446.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Revista de Educación*, 13, 137-157.

LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES DEL SIGLO XXI. DIVERSAS ENCRUCIJADAS DE “AGENDA” EN EL EDUCAR PARA LA LIBERTAD, JUSTICIA E IGUALDAD

Nirian Carbajal Rodríguez⁹⁴

Consejo de Formación en Educación (CFE, Uruguay)

Resumen: Las agendas educativas latinoamericanas continúan siendo orientadas por organismos y organizaciones internacionales que esbozan las metas que se debieran alcanzar y, especialmente, dan orientaciones para la formación de los educadores de nuestro tiempo. El propósito central que se esgrime es permitir a los niños y jóvenes de estas regiones salir de la situación de desigualdad, injusticia y pobreza en la que se encuentran por sus condiciones de origen social y económico. Los estados latinoamericanos aún sufren los legados de las formas colonialistas de organización política, económica y cultural del siglo XIX, modelos que limitan a sus pueblos y ciudadanos en el ejercicio de libertades y derechos. A esto se agrega, desde fines del S. XX. la desestatización, deshistorización y despolitización que provocan las condiciones estructurales de la economía de mercado. Desde una perspectiva hermenéutica crítica y con encuadre latinoamericano se procuran develar algunos sentidos que presenta la agenda que emana del documento: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (OEI, 2010) frente al cierre planteado con textos del poeta latinoamericano Gabriel García Márquez. Vale preguntarse a qué refieren estos interlocutores en términos de libertad, justicia e igualdad cuando se alienta a construir una nueva realidad.

Palabras claves: agenda educativa, realidad sobrecogedora, utopía de vida

The training of educators of the 21st century. Different crossroads of "agenda" in educating for freedom, justice and equality.

Abstract: Latin American educational agendas continue to be guided by international organizations and organizations that outline the goals that should be achieved and, in particular, provide guidelines for the education of educators of our time. The central purpose that is wielded is to allow children and young people from these regions to get out of the situation of inequality, injustice and poverty in which they find themselves due to their social and economic conditions. Latin American states still suffer from the legacies of colonialist forms of political, economic and cultural organization of the nineteenth century, models that limit their peoples and citizens in the exercise of freedoms and rights. To this is added, since

⁹⁴Este artículo se inscribe en el marco del trabajo de tesis titulado: *Fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en la formación de los educadores*, correspondiente ala Maestría en Ciencias Humanas. Opción: Teorías y prácticas educativas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UDELAR. Cabe agregar que el Consejo de Formación en Educación me ha concedido el goce del Año Sabático para profundizar *Los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en clave de Derechos Humanos*.

the end of the 20th century, the destatization, dehistorization and depoliticization caused by the structural conditions of the market economy.

From a critical hermeneutic perspective and with a Latin American framework, we try to unveil some of the meanings presented by the document that comes from the document: Educational Goals 2021: the education we want for the Bicentennial generation (OEI, 2010) versus the proposed closure with texts by the poet Latin American Gabriel García Márquez. It is worth wondering what these interlocutors refer to in terms of freedom, justice and equality when they are encouraged to build a new reality.

Keywords: educational agenda, overwhelming reality, life utopia

“Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria”.

Gabriel García Márquez. *La soledad de América Latina.*

Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel

Introducción

Así culmina el extenso documento de 283 páginas titulado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, aprobado en Mar del Plata en el mes de diciembre de 2010 por los ministros de Educación y Cultura de los distintos países que integran la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Este pasaje de García Márquez se utiliza para inspirar una profunda esperanza acerca de lo que esta “comunidad iberoamericana” –integrada mayoritariamente por países latinoamericanos, además de Portugal y España–, está dispuesta a impulsar en pos de ofrecer un horizonte de justicia, igualdad y felicidad a los niños y jóvenes, y muy especialmente dirigida a aquellos que viven la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.

En la *Presentación* de este proyecto se señalan como «objetivos enormemente ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social». Se agrega también como propósito la siguiente voluntad:

Enfrentarse a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico.

Se afirma que para esto es «necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI» (OEI, 2010: 9). Cerrando tal presentación se enuncia:

Nos encontramos, pues, con un proyecto ampliamente aceptado, que ha generado enormes ilusiones y expectativas entre aquellos países, gobiernos, grupos sociales y ciudadanos que creen en la capacidad transformadora de la educación y que consideran que estamos en la década decisiva para saldar la deuda histórica contraída con millones de personas. Es, sin duda, un tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso para una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo (OEI, 2010: 11).

En el desarrollo del documento se esbozan algunos fines ineludibles para las personas y los pueblos a doscientos años de la conmemoración de los bicentenarios: «una libertad que debe estar vinculada a la superación de las desigualdades, al buen vivir, a la defensa de la naturaleza, al reconocimiento efectivo de los derechos de todas las personas y al acceso equitativo a los bienes materiales y culturales disponibles» (OEI, 2010: 15).

Dado que el pensamiento gravita –al decir de Rodolfo Kusch–, adquiere sentido dentro de un hábitat geográfico e histórico, vale ir a la fuente y escenario en los cuales esta cita del poeta colombiano anuncia que ante una *realidad sobrecogedora* se propone la posibilidad de «nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir» (García Márquez, 1982).

Ante tan resonante expresión cabe detenerse y preguntarse qué habrá querido significar el autor latinoamericano que colocó en el atrio internacional nociones como las de *realidad sobrecogedora*, *utopía de la vida*, *utopía contraria* o bien el *fin de las estirpes condenadas a cien años de soledad* y el reclamo de *una segunda oportunidad sobre la tierra*.

Yendo a su discurso “La soledad de América Latina”, del año 1982⁹⁵, García Márquez comienza narrando lo que escribió a su paso por América meridional Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo (1519-1522). Desde su percepción o quizás aventuras de su imaginación expresó que veía:

cerdos con el ombligo en el lomo, y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho, y otros como alcatraces sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen (1982).

A continuación, en su discurso agrega la intención codiciosa de uno de los denominados “adelantados”, hombres europeos que llegaban a esas tierras precisamente tras el dorado sueño del oro y refiere a episodios del mítico Alvar Núñez Cabeza de Vaca y las sacrificadas travesías tras este valioso metal.⁹⁶

Asevera después que este «este delirio áureo de nuestros fundadores nos persiguió hasta hace poco tiempo», si bien se refería a un posterior proyecto colombiano.⁹⁷ En estos pasajes se abre camino al debate: por un lado, constatar cuando la mirada del otro intenta dar cuenta de la vida que acontece en un paisaje y describir un accionar humano lejanos a su mundo, donde contexto y texto están imbricados y resultan a primera vista difíciles de traducir. Por otro lado, si es que los “extraños” fueron contagiados o bien colonizadas sus conciencias y prácticas, quizás estén matrizadas a fuego en las personas, pueblos y gobiernos las aspiraciones a correr tras el

⁹⁵Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura, en el año 1982 en Estocolmo ante la Academia de Letras.

⁹⁶ En palabras de García Márquez: En busca de la fuente de la Eterna Juventud, el mítico Alvar Núñez Cabeza de Vaca exploró durante ocho años el norte de México, en una expedición venática cuyos miembros se comieron unos a otros y sólo llegaron cinco de los 600 que la emprendieron. Uno de los tantos misterios que nunca fueron descifrados es el de las once mil mulas cargadas con cien libras de oro cada una, que un día salieron del Cuzco para pagar el rescate de Atahualpa y nunca llegaron a su destino. Más tarde, durante la colonia, se vendían en Cartagena de Indias unas gallinas criadas en tierras de aluvión, en cuyas mollejas se encontraban piedrecitas de oro.

⁹⁷ Refiere particularmente a la construcción de un ferrocarril interoceánico en el istmo de Panamá, proyecto que se entendió era viable si se contraía con rieles de oro y no de hierro, que era escaso en la región.

brillo de las piedrecitas de oro, y se renuevan por esta razón las carreras por alcanzar el *primer vagón del siglo XXI*.

1. ¿Cómo brota la utopía en América Latina?

Según García Márquez, la utopía nace en la denuncia a las numerosas historias interrumpidas de nuestros países: Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Chile, Argentina, Uruguay. Menciona, así en Chile un presidente prometeico atrincherado en su palacio murió peleando sólo contra todo un ejército; agrega también guerras, etnocidios, muerte de millones de niños latinoamericanos, miles de desaparecidos por la represión, numerosas mujeres arrestadas que dieron a luz, las separaron de sus hijos y, además, a estos les quitaron su identidad. Esta es la realidad sobrecogedora a la que alude, este es el nudo de la soledad que azota a nuestros pueblos.

Una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza, del cual éste colombiano errante y nostálgico no es más que una cifra más señalada por la suerte (1982).

El poeta ha expresado con voz latinoamericana que es la muerte la que arrasa todo proyecto de utopía que nace y se lanza por estos lares a proclamar justicia, dignidad y libertad. Esta huella de violencia ante todo estallido de imaginación que quiera ser horizonte de otras formas existencia campea por América Latina desde hace varios siglos y se renueva cada pocas décadas. Pero es la muerte y la violencia sufridas la que desata la ira de los que sufren. Pero no es una ira ciega, desenfrenada, sino la voz de la *rabia justa*, diría Paulo Freire, que es resistente y creadora.

Pero la pregunta que nos devuelve García Márquez desde las profundidades de la poesía es si no es posible imaginar un mundo donde sea creíble el pensar y el actuar latinoamericano para proponer transformaciones sociales en términos de libertad, justicia e igualdad. Es esta pregunta la que se renueva una vez más al entrar a los contenidos del documento “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, y nos interpela una vez desde qué cimientos de libertad, justicia y desarrollo se nos invita a participar en la “comunidad

iberoamericana” y respecto a qué “realidad sobrecogedora” están preocupados los organismos internacionales.

2. ¿Cuál es la realidad sobrecogedora que aflige en este siglo XXI?

En una primera lectura de este documento se constata que la realidad sobrecogedora que azota a los países iberoamericanos refiere a *los excluidos, a los analfabetos, a los colectivos olvidados: grupos originarios, afrodescendientes, mujeres y personas que viven en zonas rurales; a los desiguales*. El infortunio de los sistemas educativos se describe en términos del bajo rendimiento de los niños y jóvenes, de los que se desafilian, de los que transitan mal las trayectorias educativas previstas. Se alega también que los planes de estudio no son pertinentes y los docentes son incompetentes para estos tiempos.

En una segunda lectura, la realidad aterradora refiere a los excluidos que no alcanzan los niveles de crecimiento y desarrollo económico y social acordes a la “sociedad del conocimiento”; a los analfabetos funcionales que no tienen competencias para insertarse en el mundo laboral; a los desiguales pues no acceden a los parámetros del consumo esperados.

3. ¿Cuál es el sentido de la utopía en esta agenda del siglo XXI?

Aprovechando la motivación que una efeméride histórica de tal magnitud iba a generar en las sociedades iberoamericanas a propósito de la antesala de la década de los Bicentenarios de las independencias de la gran mayoría de los países (OEI, 2010: 10), se propone que la planificación educativa y por consiguiente presupuestal de los distintos *países latinoamericanos* quedara circunscripta a dos agendas.

La primera, haciéndose cargo de la deuda del S. XX, es alcanzar la universalización de la oferta y la mejora de la calidad educativas. La utopía prevista es la «creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia» (OEI, 2010: 36). La segunda expresa lo siguiente:

Enfrentarse a los retos del siglo XXI para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a

las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social (OEI, 2010: 24)⁹⁸.

En ambas, la utopía se plantea como corrimiento de este “topos” de injusticia, infelicidad, desigualdad y exclusión hacia un mejor lugar, que se realizará formando parte de la “comunidad iberoamericana”, fuente de justicia, libertad y felicidad. Se anuncia que los países pobres recibirán colaboración para llegar a que la educación «contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas (...)» (OEI, 2010: 15).

Este proyecto colectivo se constituye a través de 11 metas generales, que incluyen 27 metas específicas y se diseñará desde 38 indicadores. Se muestra como utopía posible, en cuanto este proyecto de cooperación cuenta con el aporte de diversos organismos internacionales⁹⁹; logros educativos que se esperan conseguir se darán desde los parámetros que indican y miden las pruebas estandarizadas¹⁰⁰; los nuevos diseños curriculares los podrá ofrecer la OEI en tanto constituye un líder intelectual a nivel mundial. Esta empresa solidaria pone a disposición el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas (OEI, 2010: 30), la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) como instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar indicadores comparables y estadísticas de educación, así como también conceptos, definiciones y clasificaciones normalizados (OEI, 2010: 41). Se dispone, además, de un Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) como

⁹⁸ En términos similares estas son las orientaciones de la política educativa nacional que incluye el Proyecto de Presupuesto para el quinquenio 2015-2019 de la Administración Nacional de Educación (ANEP, Uruguay).

⁹⁹ Proyecto colectivo a través de Programas De Acción Compartidos desde el establecimiento de relaciones y alianzas con diferentes organismos internacionales, como CEPAL, OEA, UNICEF, y con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO (OREALC), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) y el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), iniciativa conjunta OEI-IPE, para colaborar en los programas comunes, así como los acuerdos adoptados con múltiples organizaciones de la sociedad civil para trabajar juntos en el apoyo a los países para el logro de las metas (OEI, 2010: 26).

¹⁰⁰ Los déficits de aprendizaje surgen a través de mediciones estandarizadas (PISA y SERCE). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por su nombre en inglés, Programme for International Student Assessment), llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (OEI, 2010: 68).

instrumento de dinamización del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, de un Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) y de un Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad como herramienta de seguimiento y evaluación de políticas de ciencia y educación superior (OEI, 2010: 241; 260; 261).

García Márquez reiteraría la pregunta casi cuarenta años después: ¿no será posible *otro destino que vivir a merced de los grandes dueños del mundo*? Y seguirían vigentes sus interrogantes:

¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de imponer en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos distintos en condiciones diferentes? (1982).

¿Excluidos, desiguales, pobres?, o bien ¿excluidos de la cultura y de la historia?; ¿tal vez son desiguales por no compartir el mismo modelo de sociedad? ¿O se les llama pobres por no ser reconocidas sus riquezas naturales, sus modos comunitarios y sus saberes?

4. Una nueva y arrasadora utopía de la vida

La afirmación de la vida es pues criterio para la libertad del ser humano; un ser humano corporal, natural pero también un actor individual y colectivo, que puede orientar críticamente su *pathos*, su *logos* y su *ethos*, de manera instituyente ante sistemas que se imponen.

Diversos testimonios dan cuenta que la filosofía latinoamericana es humanista, y constituye una manifestación, reflexión, discernimiento y orientación de la existencia humana (Acosta, 2008: 27). Los talentos racionales también surgen por este lado del mundo, pensadores latinoamericanos críticos han imaginado en contacto con las cotidianas experiencias de resistencia, utopías para agenciar la libertad, la justicia, la igualdad. Otros modelos de desarrollo, otras formas de vivir, otras formas de aprender, otras formas de hacer, otros modos de ser que ensayan modelos de justicia, libertad e igualdad humanizadores. Este lugar del planeta también ofrece métodos válidos para

interpretarnos como latinoamericanos y también para desplegarlos como sujetos históricos, culturales, con fundamentos éticos y políticos.

Las *Metas educativas 2021* carecen de terrenalidad, de empiricidad, de historicidad, de identidades culturales y de enclave geográfico. Se naturaliza que a doscientos años de los procesos independentistas todos somos *una comunidad iberoamericana y juntos queremos ir* hacia tal estereotipo de ser humano, de sociedad y de conocimiento. En la *Metas educativas 2021* no aparece la voz, ni el sentido de existencia, ni los discursos, ni las prácticas culturales que en los distintos pueblos que constituyen la comunidad iberoamericana expresan luchas y conquistas por la libertad, la justicia y la igualdad.

Entrar y participar en la agenda educativa mundial, desde perspectivas filosóficas y pedagógicas situadas, es también un modo de profundizar simbólicamente y pragmáticamente la celebración de los procesos independentistas. Agendar una educación que no permita que atropellen la libertad, la vida y la dignidad de los seres que habitan y construyen utopías es un tema que la educación en clave de derechos humanos no podría eludir.

La educación pública debe ofrecer las mayores garantías para un *mundo donde quepan muchos mundos, todas las lenguas, todos los saberes, todos los pueblos; nuestras palabras, nuestros cantos y nuestros gritos*¹⁰¹.

La libertad, la justicia y la igualdad –ejes estructurantes de los derechos humanos– requieren ser revisadas en sus fundamentos éticos y políticos, para que el valor de la vida, el motor de la esperanza y la riqueza de la diversidad humanicen las condiciones de existencia de estas regiones.

Ante los aludes privatizadores de la educación mundial, la filosofía y pedagogía latinoamericana podrían potenciarse en los espacios académicos y políticos, para que la educación pública y sus fines no sea disuelta. También los filósofos y pedagogos de estos lugares del mundo han quedado en soledad. José Luis Rebellato, Luis Pérez Aguirre y Carlos Cullen; Julio Castro, Paulo Freire y Pablo Gentili, al igual que poetas como Eduardo Galeano y Gabriel García Márquez, y muchas otras voces representativas de nuestros pueblos, han sido silenciados una y otra vez. No participan en la escritura de la agenda educativa global como autores y actores.

¹⁰¹Pasajes de discursos del Movimiento Zapatista, México de 1994

Sin lugar a dudas, volvería a repetir el poeta Gabriel García Márquez, *la interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.*

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Y. (2005). *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Perspectivas críticas desde América Latina*. Montevideo: Nordan, Comunidad.
- Acosta, Y. (2008). *Filosofía Latinoamericana y democracia en clave de Derechos Humanos*. Montevideo: Nordan, Comunidad.
- Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). Proyecto de Presupuesto 2015-2020. Disponible en:
- Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (2017). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay.
- Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP) *Fundamentación Presupuesto 2015-2019*. Disponible en:
- García Márquez, G. (1982). Discurso de aceptación del Premio Nóbel de Literatura ante Academia de Letras. Estocolmo. Disponible en: <https://centrogabo.org/content/discurso-de-aceptacion-del-premio-nobel-de-literatura-de-gabriel-garcia-marquez>
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). *Metas Educativas 2021* (2010). *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madrid.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación. Textos inéditos in memoriam*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. UNA PROPUESTA DESDE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA DE LA LECTURA DE PAUL RICOEUR.

GINNA MERCEDES BECERRA GÓMEZ¹⁰²

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

Resumen: Dentro del ámbito de la educación existe un amplio campo de estudios sobre la literatura preocupado por entender lo que pasa cuando un lector escolar abre las páginas de un libro, así como los modos de convertir ese encuentro en una actividad educativa. Un problema generalizado en dicho campo es la desapropiación del texto literario por parte de los estudiantes. Ante esta situación, el presente trabajo plantea que el origen de dicha apatía radica en la incisión que la enseñanza tradicional de la literatura ha provocado entre el texto y el lector. Para superar ello, se busca legitimar sus interpretaciones, es decir, recuperar el lugar del mundo del lector en los procesos de enseñanza, de modo que sean algo más que un lugar de reproducción del canon. Gracias a la imaginación creadora que activa el texto narrativo según la filosofía de Ricoeur, emerge el *otro* como un lugar desde donde pensar el sí mismo. Es allí donde esta fenomenología hermenéutica de la lectura abre caminos para considerar la literatura y su enseñanza como un proceso educativo que al mismo tiempo que procura el encuentro con el sí mismo, activa procesos de convivencia escolar gracias a esta dimensión ética del relato.

Palabras clave: Educación, ética, lector, fenomenología hermenéutica.

Education for coexistence. An Educational Proposal from Paul Ricoeur's hermeneutic phenomenology of reading

Abstract: Within the ambit of education there is a wide field of literature studies concerned for understanding what happens when a school reader opens the pages of a book, in the same way, for the mode to transform that encounter into an educational activity. A generalized problem in this field is the non-appropriation of the text by students. Faced this situation, this paper raises that the origin of this apathy lies in the incision that the traditional teaching of literature has caused between the text and the reader. To overcome this, we seek to legitimize their interpretations, that is, to recover the place of the reader's world in the teaching processes, so that they are something more than a place of reproduction of the canon. Due to the creative imagination that activates the narrative text according to philosophy of Ricoeur, the other emerges as a place from which to look through oneself. It is there where this hermeneutics phenomenology of reading opens paths to consider literature and its teaching as an

¹⁰² Este texto corresponde a un fragmento de la suficiencia investigativa del proyecto de Tesis Doctoral "La identidad narrativa de Paul Ricoeur en la Educación. La fenomenología hermenéutica de la lectura de textos literarios como una propuesta para una Educación Narrativa". Noviembre 2018. La autora es estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Posee maestría en Comunicación Educativa. Becaria de COLCIENCIAS COLFUTURO.

educational process that at the same time seeks the encounter with the self, activates processes of school coexistence due to this ethical dimension of the narrative.

Keywords: Education, ethics, reader, hermeneutics phenomenology.

Introducción

Nuestro punto de partida en este documento es evidenciar cómo el proceso de lectura en la escolaridad concluye en una desapropiación del texto literario. Nuestro propósito será desarrollar en las siguientes líneas un ángulo para entender por qué el texto no se apropia y produce apatía, pero más allá de esta problematización, se propone un giro en el abordaje de los textos literarios donde emerge como piedra angular el estudiante. Desde esta premisa planteamos un acto de lectura que parte del sujeto lector y se completa en la refiguración, dicho de otro modo, a partir del despliegue de la identidad narrativa el sujeto lector asume el texto como un *sí mismo como otro* (Ricoeur, 2006a). De ahí que la dimensión ética como reconocimiento del otro tenga su pleno ejercicio a través de la lectura. La propuesta pone de manifiesto que la lectura fenomenológica hermenéutica propuesta por Ricoeur ofrece un potencial enorme para que el estudiante reconozca a los otros como a sí mismo.

1. Problematización de la lectura dentro del campo educativo

Dentro del ámbito intelectual y académico de la educación, existe un amplio campo de estudios sobre la lectura (Gutiérrez Valencia, 2009) preocupado por entender y explicar, tanto lo que pasa cuando un lector escolar abre las páginas de un libro, como los modos de aprovechar o convertir ese encuentro, en una actividad educativa (Merino, 2011). Este problema se ha intentado solucionar por vía de la apropiación, que responde al camino surcado por Iser y Jauss a través de una teoría de la recepción (Ingarden *et al*, 1989) y que ha sido aplicada en buena medida por las teorías de la lectura que parten del lector, enfocadas en pedagogías y didácticas con este fin (Santos, 2017). En estas perspectivas, la lectura tiene un carácter *textocéntrico*, es decir, que parte, se orienta y culmina en el texto mismo. Generalmente, este procedimiento es guiado por el seguimiento estricto de la estructura narratológica del texto, a la que se le establece como canon de lectura y derrotero de la comprensión del texto literario.

El problema radica en que, en estos enfoques, el lector no aparece como un *yo refigurado*, es decir, como identidad diferenciable del texto, sino como unidad que refleja el texto (Ricoeur, 1991; 2002; 2006a; 2006b; 2013). Este condicionamiento del lector es evidente en la práctica educativa de la enseñanza de la literatura. No se logra ni la verificación de la reproducción de los códigos establecidos en el texto, ni el convencimiento del lector sobre la canonicidad de la obra, ni mucho menos, aquella invocada lectura crítica (Silveira, 2013; Haury, 2014).

Si bien es cierto que todo lo anterior se procura como objetivo e indicador de logro en un proceso de educación en la lectura de textos literarios, ¿existe la posibilidad de poner de manifiesto al estudiante lector como piedra angular dentro del acto educativo a través de un proceso de reflexividad y de puesta en evidencia de su *sí mismo* dónde él revele su forma de estar con los otros? (Ricoeur, 2006a). No se trataría sólo de la construcción de un lector competente, ilustrado o crítico que se acerca al texto desde saberes que le siguen siendo externos, sino de un lector que pasa a ser propositivo respecto al texto, que pone un acento reflexivo posible a través de la variación imaginativa que mediatiza la ficción a través de *mímesis* de la acción humana en el relato (Aristóteles, 1974). Apuntar a dicho proceso filosófico y reflexivo implica entender cómo los enfoques *textocéntricos* provenientes de la lingüística (Van Dijk, 1992; Ricoeur, 2004; 2006), la semiótica (Ricoeur, 2004; 2006b) y la sociolingüística (Van Dijk, 1992; Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes-Angulo, 2014), han sido asimilados desde el campo de la estética de la recepción (Ingarden *et al*, 1989), en un proceso que si bien se elaboró para configurar una historia de la literatura, termina por consolidar la fenomenología hermenéutica en el campo en la lectura. Dicho campo es el que precisamente más allá de la respuesta estética de la obra, abre, despliega el camino a comprender, profundizar y problematizar el proceso filosófico y reflexivo contenido por parte del lector a través de las variaciones imaginativas que se despliegan en la lectura y en la identidad narrativa, desde un camino fenomenológico hermenéutico que le es propio a la filosofía reflexiva de Ricoeur (2006a).

Esto exige la construcción de un marco teórico de comprensión de la práctica de la lectura de textos que supere el entendimiento de la literatura como una exégesis textual que sólo conduce al reconocimiento del autor, y muchas veces, en desmedro del lector. Esto hace necesario partir de quién lee, de reconocer sus expectativas y demandas ante las cuales el texto literario sólo interactúa. El desafío es ir más allá de la ruta ya mencionada de reconocimiento del lector en términos estéticos para pasar al

proceso propiamente hermenéutico de la apropiación (Santos, 2017). En ese encuentro entre lector y texto, sin que prime alguno de los dos, el mundo del texto y mundo del lector se contagian de sus propuestas y se afectan mutuamente; este encuentro parte y es solo posible desde la legitimación de las interpretaciones de los lectores en la refiguración del yo (Ricoeur, 2006a; 2013).

Tal vez el mejor marco interpretativo de este encuentro está dado por una teoría de la narrativa, pero no aquella que se mencionó como centrada en el texto, sino una más ligada a la configuración del mundo de la vida. Se trata de una teoría del relato aplicada a la vida. Aquella que entiende que el relato es la estrategia con la cual configurar el sentido de la existencia y no sólo como una simple estrategia de codificación de textos (Ricoeur, 1999). En otras palabras, una teoría narrativa que explique que tanto texto como lector se configuran a sí mismos desde el relato. La literatura es relato, tanto como que la vida del lector no puede entenderse sino en forma de relato (Ricoeur, 1999; 2002; 2006a; 2013; Bruner, 1991; 2013; White, 1992 a;1992b).

De modo que lo que propicia la lectura es el encuentro entre dos: el otro que habita en el relato que codifica la literatura, y el otro lector. Sería una contradicción establecer que dicho encuentro sirva sólo para la apropiación del texto, al comprenderlo desde la perspectiva ricoeuriana de una teoría narrativa, pues toda esta no tiene otro fin en la obra del autor, sino es llegar a comprender las particularidades de una identidad narrativa. En otras palabras, equivale a decir que, si el encuentro entre el texto literario y el lector estudiante se estudia o se interpreta desde el paradigma ricoeuriano, no es para aumentar el valor del texto vía la interpretación del lector, pues este al refigurarse por el texto entra en una dimensión de reflexión sobre sí y sobre los otros que le vienen dados desde el texto. Esto significa que la lectura de textos literarios lleva en sí misma una dimensión ética, donde se desprende la potencialidad de una educación para la convivencia que desde luego poco se descubre en los abordajes ya señalados como *textocéntricos*. De modo que aquí se entiende la lectura como una mediación reconfiguradora de la vida, como una forma en que el lector construye su identidad desde el relato que le viene desde la literatura (Ricoeur, 1999).

El desafío entonces se vuelve educativo, en tanto que leer textos literarios desde la perspectiva ricoeuriana no moviliza únicamente un saber sobre el texto, sino una decisión sobre la vida del lector.

2.La fenomenología hermenéutica de la lectura como marco posible para una educación para la convivencia

Hemos de partir de lo planteado para trazar un modo diferente de abordar los textos literarios en la escuela. Dicha problematización tiene su génesis en la forma como tradicionalmente se abordan los textos, dicho de otro modo, la forma como la supremacía del canon, y el textocentrismo desequilibra la balanza de la relación entre el lector y el texto. En esta desigual partida, no sólo pierde el lector una oportunidad de una lectura reflexiva, sino en últimas, pierde el libro en su proceso inagotable de lectura e interpretación (Ricoeur, 2006a; 2006b; 2013). Por lo tanto, mover la estructura canónica implica una apertura a la fenomenología hermenéutica de Ricoeur como vía de acceso al texto (Ihde, 1971; Sánchez-Bravo, 1974; Domingo Moratalla, 2001).

La lectura fenomenológica hermenéutica propuesta por Ricoeur (1997) conduce a la refiguración del texto, este proceso responde al despliegue de la identidad narrativa. Para desarrollar el concepto de fenomenología partimos de la teoría narrativa de Paul Ricoeur que, a través de la triple mimesis (prefiguración, configuración, refiguración), asume los procesos estructurales y estéticos que constituyen el texto pero no lo clausuran. Este aporte es el más significativo porque en la refiguración es donde toma lugar la identidad narrativa, donde las fuerzas se equiparan entre el texto y el lector, que tomando como punto de partida la estrategias del autor, navegará por el texto para encontrarse a sí mismo a través de un proceso dialéctico del idem-ipse que constituye la identidad narrativa (Ricoeur, 1999; 2006a). La fenomenología hermenéutica por tal razón es la vía de acceso al texto porque por el lado fenomenológico reconoce el acto de lectura como una experiencia consciente que a la vez está estructurada, y del lado hermenéutico, asumirá la conciencia reflexiva de lo interpretado a través del texto, porque la hermenéutica apela a la historia de vida del lector en su encuentro con el mundo del texto.

Así, el mundo del lector parte de la identidad narrativa que se despliega en el proceso de lectura a partir de la dialéctica idem-ipse, idem entendido como su propia historia dentro de un esquema de valores y principios que se han ido configurando durante toda su existencia, e ipse como la posibilidad reflexiva de un proyecto de vida, que se enriquece con el texto, porque es aquello que le remite mover su propias estructuras para ser fiel a ese proyecto, y que por ende, en ese camino reflexivo le

permite encaminarse éticamente. Esa dinámica se despliega en el proceso de lectura en el propio lector que, a su vez, es suscitada por el texto.

3.Educación para la convivencia a partir de la perspectiva ricoeuriana

Desde la perspectiva educativa, asumir la lectura desde la fenomenología hermenéutica es implicar la identidad narrativa como principio en el marco educativo. Esto posibilita el reconocimiento en dos niveles: el primero establece el reconocimiento del estudiante como sujeto lector en el acto educativo, a través de la legitimación de sus interpretaciones como acto político en el sentido de Ricoeur (2009); y el segundo, como reconocimiento del sí mismo del estudiante frente al texto, bajo el proceso reflexivo suscitado por las variaciones imaginativas que emergen a partir del mundo del texto, y que convierten la literatura en un laboratorio de juicios morales (Ricoeur, 1999, 2006a), de allí el paso inexorable a la dimensión ética (Domingo Moratalla, 2015) por el proceso de *transvaluar* (Ricoeur, 2006a) en la ficción las posibilidades de la acción.

De ahí que la refiguración del texto se traduzca en las acciones del lector, esto es precisamente lo que explica cómo el acto de lectura desemboca en una dimensión ética. En la medida en que esto suceda, el proceso reflexivo se transfiere en acción –se materializa allí– cuando el estudiante asume el otro que se le presenta como un mundo posible al igual que el texto.

Desde la dimensión ética que emerge de la lectura del texto, el estudiante puede reconocer el otro. Siendo consciente de su sí mismo, pasa por un proceso de despojamiento de sí para albergar al otro, como si fuese él mismo, no para dejar de ser, sino para ser un sí mismo en construcción. A mi juicio no hay pretensión más humanista en la educación que aquella que parte de la acogida del otro para construirse a sí mismo. El resultado de esta propuesta revela las potencialidades del relato para la convivencia escolar y para la vida misma que nos convoca y nos pone de cara al otro.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Bruner, J. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Domingo Moratalla, T. (2001). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida e imaginación. *Investigaciones fenomenológicas. Sociedad Española de Fenomenología*, 3, 291-302.
- Domingo Moratalla, T. (2015). Paul Ricoeur: Una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En I. Ramírez (Ed.), *Voces de la Filosofía de la Educación* (p. 145-172). México D.F.: Ediciones del Lirio.
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, 12, 53-67.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: apuntes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, 20, 22-34.
- Ihde, D. (1971). *Hermeneutic Phenomenology. The philosophy of Paul Ricoeur*. Northwestern University Press.
- Ingarden, R; Vodicka, F; Gadamer, H; Riffaterre, M; Fisch, S; Iser, W; Jauss, H. y Warning, R. (Eds.) (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61.
- Montes-Salas, A. M.; Rangel-Bórquez, Y. y Reyes-Angulo, J. A. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *RA XIMHAI*, 10(5), 265-277.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. En D. Wood, *On Paul Ricoeur, Narrative and Interpretation* (p. 188-199). Londres: Routledge.
- Ricoeur, P. (1997). Mediaciones. En G. Aranzueque (Ed.), *Horizontes del Relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (p. 23-91). Madrid: Cuaderno Gris.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006a). *Sí mismo como otro* (3 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006b). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (6 ed.). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado* (5 ed.). México: Siglo XXI.
- Sánchez-Bravo, A. (1974). *Un estudio hermenéutico a través de Paul Ricoeur (Tesis Doctoral)*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Santos, R. (2017). Paul Ricoeur y la interpretación de los textos: hacia una teoría de la lectura. En F. Rosario, *Documentos 23. Sobre el papel de los estudiantes en los Estudios Generales* (p. 259-276). República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica socio-cultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación educativa*, 4(19), 105-113.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- White, H. (1992a). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1992b). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA COMO CLAVE PARA LA DEMOCRACIA. UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Ana Risco Lázaro

Sara Martínez Mares¹⁰³

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Resumen: Desde un enfoque personalista, la educación en bioética puede ser contemplada como medio óptimo para tomar en cuenta el desarrollo de las capacidades que Nussbaum (2010) considera necesarias para vivir una vida plena y, como consecuencia, mantener viva la democracia. La propuesta educativa de este capítulo se orienta hacia jóvenes adultos estudiantes de grados en ciencias de la salud: los estudiantes entran en contacto con personas en situación vulnerable y uno de sus efectos es la génesis y el desarrollo adecuado de la emoción de la compasión; y de ahí en el compromiso con el bien del otro. En el contexto de la formación universitaria orientada al desempeño de una actividad profesional para el bien común, consideramos que la educación en bioética habrá de fundamentarse en la comprensión de la dignidad inalienable de toda persona humana independientemente de las condiciones o circunstancias particulares de su existencia. Para ello, el acercamiento y la atención a personas en situaciones de limitación o necesidad puede favorecer la gestación de la aptitud del reconocimiento de la igualdad de todas las personas como fines en sí mismos y no como medios para otros intereses, así como fomentar la consecuente responsabilidad hacia el bien común, elemento esencial para una real sociedad democrática.

Palabras clave: educación, bioética, democracia, vulnerabilidad.

Bioethics education as a key for democracy: a teaching experience in university degrees.

Abstract: From a personalist approach, education in bioethics can be considered as the optimal means for taking into account the developing of the capacities that Nussbaum (2010) considers necessary to live a flourishing life and, as a consequence, to keep democracy alive. The educational proposal in this paper is aimed at young adult students of health sciences degrees: students come in contact with people in a vulnerable situation and one of its effects is the genesis and proper development of the emotion of compassion; and hence in the commitment to the good of the other. In the context of university education aimed at the performance of a professional activity for the common good, we believe that education in

¹⁰³ Esta investigación se realiza en el marco de la segunda convocatoria de *proyectos de innovación docente* de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

bioethics should be based on the understanding of the inalienable dignity of every human person, regardless of the conditions or particular circumstances of their existence. In this sense, the approach and attention to people in situations of limitation or necessity may encourage the emerging of the ability to recognize the equality of all people as ends in themselves and not as means for other interests; as well as inspire the consequent responsibility towards the common good, an essential element for a real democratic society.

Keywords: education, bioethics, democracy, vulnerability.

Introducción

Nos proponemos al inicio de este trabajo realizar una reflexión acerca del significado de las palabras que dan sentido al título del mismo: educación, bioética, democracia.

Entendemos “educación” desde su etimología, derivado del latín *educare*, *educere*. Su significado es poner fuera a otro de su estado, guiar, conducir desde dentro hacia fuera, hacer salir. Pone el énfasis en hacer de guía para que el sujeto realice este camino de dentro afuera de sí. Por tanto, desde este sentido del vocablo, se comprende la educación como el acto de proporcionar los medios óptimos para que el sujeto pueda elevarse desde su estado o condición a su plenitud de desarrollo. En otras palabras, la educación puede entenderse perfectamente como un “ayudar a crecer” (Orón, 2018). No se trata, por tanto, meramente de instruir o de transmitir unos conocimientos, sino de alumbrar en el educando el camino de la salida de sí hacia lo que constituye su desarrollo personal.

La bioética nació como disciplina científica de la mano del médico oncólogo holandés V. R. Potter en 1970 en una sociedad (la del siglo XX), tan floreciente por los progresos científico-técnicos como por la sensación de temor y la amenaza ante los mismos tras algunas experiencias patentes. En este contexto, ciertas voces relevantes provenientes del ámbito científico venían reclamando el control de la posibilidad ofrecida por la ciencia y la técnica, y fue desarrollado el llamado “principio de responsabilidad” por Hans Jonas (1975). La bioética como disciplina científica surgió con la finalidad de aportar una nueva mirada sobre la realidad del mundo tecnocientífico y así fue definida, por su padre científico, como “ciencia de la supervivencia” (Potter, 1970) orientada a establecer un “puente hacia el futuro” (Potter, 1971). La llamada bioética personalista se desarrolla a partir de este núcleo esencial, sobre el fundamento

teórico de la dignidad inalienable de la persona, lo que la constituye merecedora de respeto y cuidado en toda circunstancia.

En cuanto a la democracia, sin lugar a dudas es considerada un avance político para las sociedades modernas. Supone la igualdad de derechos y oportunidades de cada uno de los ciudadanos y de su aplicación se deriva que todas las personas de una sociedad que quiera llamarse democrática vean reconocidos de modo incuestionable sus derechos fundamentales.

Así pues, de acuerdo con el título de nuestro trabajo, y según lo desarrollado hasta aquí, consideramos que la educación en bioética debe estar orientada a hacer salir a los propios educandos de sí mismos hacia el auténtico encuentro con el otro, comprendiendo la realidad de la persona con la que se establece contacto, procurando así una atención y cuidado apropiado a su dignidad.

1. El desarrollo de la actitud de compromiso por bien del otro

La propuesta que presentamos ocurre en una metodología del “principio de experiencia”, introducida por John Dewey (1938), esto es, situar la experiencia del alumno en el punto de arranque del acto educativo. Consideramos este punto importante en la educación ética aceptando que nuestra sociedad tiene severas limitaciones para favorecer la imaginación moral y promover la visión de la dignidad. Las limitaciones vienen dadas por muchas causas. Pero si atendemos a alguna en relación directa con la proyección moral, mencionaremos dos: por un lado, la sobreprotección en el cuidado de los niños fomenta concebir las relaciones con los demás en claves egocéntricas; por otro lado, quizá también existan experiencias contrarias, como el abandono paterno, no en sentido de falta de cuidados externos, sino de falta de tiempo dedicado a los hijos (Sandel, 2010). Las consecuencias de lo que supone un desequilibrio educativo se suman a las condiciones de vida excesivamente individualistas y a lo que Nussbaum (2008) ha criticado constantemente: ausencia de educación humanista con la que el alumno pueda contrastar episodios de su vida moral con episodios de la vida de otros donde aparecen detalladamente dilemas morales y conflicto de valores. Así pues, con este panorama, partimos de la que la educación moral —ya sea educación en la ciudadanía, educación en derechos humanos, etc.— no puede darse en abstracto:

El bien de los otros en abstracto o a-priori no nos dice nada. Sólo cuando se pone en relación con aquello que ya comprendemos en nuestro intenso cariño hacia nuestros

padres, con nuestra necesidad apasionada de consuelo y de seguridad, sólo entonces, decía, tales cosas empiezan a importar profundamente. (Nussbaum, 2008: 430)

En este sentido, la comprensión de la dignidad del ser humano podría ser un elemento más en cualquier clase de educación ética. Pero a nuestra sociedad de la abundancia poco tiene que decirnos una clase teórica si no hemos convivido de cerca con experiencias de alegría y de sufrimiento. Nuestro objetivo es que los alumnos perciban en los demás que la dignidad es un valor intrínseco e inalienable bajo cualquier circunstancia, en efecto, forma una parte incuestionable en el proceso educativo de la Bioética. En este sentido, en la medida en que deseamos formar personas en ideales de justicia o democráticos, esto es, que consideren que las vidas humanas de los otros, por distintos que sean de ellos mismos, son importantes, entonces hay que tener en cuenta que no es tarea fácil o de estudio meramente teórico. Esto es fácil de promulgar y de vocear en los manuales de ética, pero bastante difícil de llevar a cabo en la práctica:

Concebir a otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. (...) Ver un alma en ese cuerpo es un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto que éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior. (Nussbaum, 2010: 139)

Así pues, la igualdad de derechos y oportunidades sostenida por la democracia podría verse asegurada con el reconocimiento de tal dignidad, lo que contribuiría al compromiso por el bien común y el desarrollo personal de todos los ciudadanos.

Por tanto, el contacto con personas diferentes a las características de los alumnos a quienes enseñamos disciplinas pertenecientes a la ética —jóvenes universitarios de clase media/media-alta— favorece un impacto “sano” que les lleva a cuestionarse ciertos comportamientos y formas de pensar individualistas que ocurren como “modo por defecto”.

2. Una experiencia docente

A continuación presentamos una propuesta educativa para la asignatura de Bioética en Grado en Odontología de la UCV, donde esta asignatura se desarrolla en

tercer curso. La experiencia docente ha sido llevada a cabo durante varios cursos académicos. En este período se han ido realizando ciertas modificaciones en cuanto a la metodología y organización, en vistas a mejorar la motivación y participación de los alumnos, si bien se ha mantenido el contenido y aplicación esencial.

La experiencia de la práctica docente de las asignaturas de Ética y/o Bioética en distintos grados universitarios nos ha mostrado que los alumnos llegan a la Universidad en general con marcadas motivaciones pragmáticas y cierto desinterés en la formación sobre cuestiones éticas relacionadas con su profesión. Asimismo, refieren una idea de dignidad frecuentemente confusa y de carácter subjetivo. En todas las ocasiones en que se ha llevado a cabo la experiencia que vamos a referir a continuación, se han comprobado resultados positivos relacionados con cambios en la actitud de los estudiantes ante las personas vulnerables, así como con el planteamiento y proyección de su futuro profesional. Todo ello nos impulsa a exponerla, sostenida por los fundamentos teóricos arriba expuestos.

La prioridad de la propuesta es dar vida a la noción de dignidad, para evitar que sea un simple concepto carente de sentido y de contenido, con frecuencia marcado por elementos utilitaristas e individualistas. Para ello, se busca comprometer emocionalmente al alumnado con realidades distantes de la sociedad que, generalmente, le resultan ajenas, según refieren muchos de ellos. Esto ayudará a la comprensión del valor real de cada vida humana en sus circunstancias particulares, lo que se verá reflejado en una atención sanitaria de mayor calidad.

El proyecto se lleva a la práctica mediante visitas a un centro de educación infantil de integración con niños con discapacidad, una residencia de ancianos y un centro de acogida a personas en riesgo de exclusión social (ex-presidarios enfermos). Cada alumno ha de realizar una visita a un centro, a elección del propio alumno, si bien se les presenta la posibilidad de repetir la visita en otras ocasiones en caso de que alguno lo desee.

La experiencia consta de distintas fases. En la primera fase se busca tener evidencia de la idea de dignidad sostenida por los alumnos. Para ello, se les presenta un cuestionario sobre nociones de dignidad que han de cumplimentar, previo a las clases teóricas en que se desarrolla el origen y contenido del concepto de dignidad, así como sus consecuencias en distintos aspectos y su aplicación a la atención y cuidado sanitario.

La segunda fase se orienta a sensibilizar al alumnado ante la posibilidad de realizar una acción relacionada con su formación profesional en beneficio de un

colectivo vulnerable de su interés en un centro específico, previamente seleccionado por el profesor. Para ello, se presenta la actividad a realizar de modo general a los estudiantes sin detallar la explicación, para despertar en ellos la curiosidad por la misma y cierta actitud de motivación. Se les indica los distintos centros disponibles y se les pide que piensen dónde desean realizar la actividad de atención y cuidado. Es frecuente que experimenten dudas en la elección e inseguridad acerca de la propia capacidad para situarse en un contexto de vulnerabilidad. En muchos casos estas dudas e inseguridad son expresadas por los propios estudiantes solicitando cierta formación previa para poder llevar a cabo la tarea encomendada.

Tras un tiempo, unas dos semanas, se les pide que tomen la decisión del centro donde quieran asistir y realizar su actividad. En esta fase se pretende que los alumnos realicen un cierto compromiso, si bien de un modo meramente teórico, al decantarse por un colectivo u otro. Esto favorece que en el alumno vaya despertando el interés por el conocimiento de la realidad a la que se va a dirigir, y la motivación se hace más real y objetiva, surgiendo en ellos cierta implicación por la búsqueda de información y recursos acerca de la actividad que habrán de realizar.

Una vez realizada la distribución de alumnos en cada uno de los centros, comienza la fase de preparación de la actividad. Antes de ello, los alumnos han de cumplimentar un cuestionario sobre actitudes ante la actividad, mediante el que expresan su interés por la actividad, así como su experiencia en actividades de este tipo y las expectativas generadas ante la misma.

La preparación de la actividad se inicia pidiendo a los alumnos la realización de un trabajo cooperativo en el que han de llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la atención sanitaria a personas vulnerables, con el fin de que conozcan características específicas de las personas de cada colectivo elegido y generen la actitud adecuada de atención. De esta búsqueda y reflexión habrán de concluir presentando a la clase el taller de atención y cuidado odontológico que van a realizar en cada uno de los centros. Esta fase de trabajo cooperativo en cada grupo es importante para la coordinación del trabajo a realizar, seleccionar y adquirir el material necesario, la distribución de tareas en vistas a llevar a cabo una acción coherente.

Se comprende en esta fase también, según posibilidades, la visita de algunos alumnos de cursos superiores, que ya han llevado a cabo la actividad, con el objeto de que sean ellos mismos quienes guíen a los nuevos participantes en la preparación de la actividad, en vistas a lo que han podido aprender de su propia experiencia. Esta

intervención resulta de gran interés para los alumnos y fomenta la adquisición de la confianza propia e implicación hacia la tarea.

La realización de los talleres específicos se lleva a cabo por cada grupo en cada centro con la presencia del profesor de la asignatura y de los responsables de cada centro. Nunca los alumnos se encuentran solos realizando la actividad y son guiados en muchos casos al inicio de su actuación.

Al finalizar la asignatura, está previsto que cada grupo exponga al resto de compañeros la actividad realizada, así como la experiencia a nivel personal y profesional obtenida a través de la misma. Con ello se pretende motivar la reflexión en la clase acerca de la percepción obtenida en cada uno de los centros a través de la experiencia realizada, de modo que se generalice una actitud grupal de apertura al diálogo sobre el cuidado y la atención a personas vulnerables. Por otra parte, esta acción estimula el compromiso conjunto hacia los colectivos de referencia y suscita planteamientos acerca de la posibilidad del desarrollo profesional en alguno de estos ámbitos. Estas conclusiones son referidas por los propios alumnos en la memoria final de la actividad que han de elaborar y entregar al profesor como evidencia de la realización de la práctica.

3. Conclusión

Después de la experiencia realizada, podemos concluir que el contacto con las personas que habitan estos centros genera un impacto sano y un despertar (Glover, 2013) en el alumno. Tal y como expresa este autor:

La gente cambia su forma de reaccionar ante su infelicidad. Hay quienes se vuelven más cerrados y absortos en sí mismos y quienes difícilmente responden a la infelicidad de nadie. Pero no es rara la respuesta alternativa, esto es, la de acudir junto al que sufre, y eso constituye una importante limitación de la impiedad y la crueldad. (Glover2013: 47)

En efecto, las situaciones de vulnerabilidad que los alumnos perciben activa en la mayoría de los casos la empatía y la compasión, emociones fundamentales en cualquier acción moral (Nussbaum, 2008). Frecuentemente las ideas no se llegan a comprender hasta que son caldeadas por la emoción. Así pues, se estima que este tipo de experiencias contribuirán a la comprensión del valor inalienable de cada ser humano y

por ello a suscitar el interés por el cuidado y la atención a los sectores más vulnerables y distantes de nuestra sociedad, así como al compromiso futuro profesional.

Como venimos observando en las distintas aplicaciones de esta actividad, a través de las sesiones de contacto de los alumnos con las personas de los centros visitados, se van produciendo en los alumnos cambios en la percepción de las personas vulnerables y de los citados contextos distantes. Cierta elevado porcentaje de alumnos se interesa y aprende en sentido del respeto a la dignidad alejándose, si bien a modo teórico, de parámetros utilitaristas y muestra su deseo de compromiso personal con realidades que en un momento anterior se encontraban fuera de su centro de atención y motivación.

Por otro lado, la exposición dentro del aula, con los propios compañeros, de la actividad realizada en los distintos centros específicos contribuye a generar la idea compartida del sentido de la beneficencia como orientación fundamental del acto sanitario. De este modo ayudará a compensar la vertiente lucrativa y consumista generalizada en nuestra sociedad, a favor de desarrollar un sentido profesional y personal más humanista y orientado hacia el servicio de todas y cada una de las personas que requieran atención.

Con todo lo realizado, consideramos que la actividad contribuye al crecimiento personal de los estudiantes, lo que consideramos que expresa el alto sentido de la educación. Por otra parte, estimula una comprensión más adecuada del sentido de toda profesión, comprendida como una vocación, esto es, llamada a la realización de un bien en la sociedad mediante una actividad sistemática y concreta. Así pues, la educación en bioética promueve la auténtica vocación profesional sanitaria, esto es, el servicio al bien común en el aspecto concreto del cuidado de la salud, entendiendo el bien común como el bien de cada ciudadano, basado en su dignidad, origen de todos sus derechos y fundamento sólido de una sociedad verdaderamente democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Glover, J. (2013). *Humanidad e inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*. Madrid: Cátedra.

Jonas, H. (1975). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder: Barcelona.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la racionalidad de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Orón, J. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 241-262.

Potter, V. R. (1970). Bioethics, the Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine* 14(1), 127-153. Johns Hopkins University Press. Retrieved November 30, 2018, from Project MUSE database.

Potter, V. R. (1971). *Bioethics. Bridge to the Future*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Pub.

Sandel, M. (2010). *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Barcelona: Marbot Editor.

IV. FILOSOFÍA POLÍTICA Y DEMOCRACIA

CONFLICTOS ENTRE DERECHOS HUMANOS Y DECISIONES DEMOCRÁTICAS EN EL ÁREA DE LA MIGRACIÓN

Matthias Hoesch

Cluster of Excellence “Religion and Politics”, Münster University

Resumen: En los debates políticos, muchos actores se refieren al valor de las decisiones democráticas para justificar su política de evitar que los refugiados lleguen a su territorio. En este trabajo sostengo que la fuerza normativa de las decisiones democráticas tiene ciertas condiciones previas. Tan pronto como los intereses de los extranjeros entran en juego, estas condiciones previas incluyen considerar los intereses de los extranjeros de manera justa. Por eso afirmo que las decisiones democráticas en el ámbito de la política de refugiados tienen valor moral y deberían ser reconocidas por otros estados, en la medida de lo posible, sólo si cumplen con ciertos criterios de equidad.

Palabras clave: refugiados, ética, Habermas, migración.

Conflicts Between Human Rights and Democratic Decisions in Matters of Migration

Abstract: In political debates, many actors refer to the value of democratic decisions in order to justify their politics that aim to stop refugees reaching their territory. In this paper, I argue that the normative force of democratic decisions is bound to certain preconditions. As soon as the interests of foreigners come into play, these preconditions include considering those fairly. Thus, I claim that democratic decisions in the area of refugee politics have moral value and should be recognized as far as possible by other states, but only if certain fairness criteria are met.

Keywords: refugees, ethics, Habermas, migration.

Introducción

“Aquí en Polonia, somos nosotros los que decidimos quién llegará a Polonia y quién no. Las propuestas de la Unión Europea que nos imponen cuotas golpean los cimientos mismos de la soberanía nacional” (Mateusz Morawiecki, mayo de 2018)¹⁰⁴. No voy a hablar aquí de la política polaca o europea, y no voy a tratar de interpretar como una reivindicación filosófica la reacción de Morawiecki ante el intento de la UE de redistribuir refugiados en Europa de forma obligatoria. Sin embargo, estoy profundamente interesado en una cierta forma de pensar sobre la inmigración que, a mi

¹⁰⁴ Cf. <https://www.express.co.uk/news/world/960125/eu-news-hungary-poland-oppose-european-union-refugee-quota-Viktor-Orban-Morawiecki> [Última consulta: 22.02.2019]

juicio, subyace a esa cita, y que parece ser muy común en el debate público de hoy: la idea de que, como parte de la autodeterminación democrática, los estados tienen el derecho unilateral y discrecional de decidir quién debe entrar y quién no, mientras que otros estados tienen el deber de aceptar estas decisiones.

A continuación, evaluaré si este razonamiento puede tener sentido, aplicado al caso especial de aquellos que están en peligro de sufrir violaciones de los derechos humanos, es decir, al caso de los refugiados¹⁰⁵. Restringiéndome a este caso especial, me saltaré un par de preguntas serias que han sido discutidas bajo el título del “*boundary problem*” de la teoría democrática: no está nada claro si puede existir un derecho democrático a determinar a los futuros miembros de una sociedad democrática a través de una decisión democrática (cf. Abizadeh, 2008). Aquí, simplemente asumo que las sociedades tienen un derecho de autodeterminación que incluye el derecho a controlar la inmigración *en general*. Mi atención se centra en la cuestión de cómo deberíamos pensar sobre la admisión de refugiados, incluso si se concede este derecho.

En ese caso, se trata de un conflicto entre el valor o la fuerza normativa de una decisión democrática, por una parte, y la necesidad de conceder derechos humanos, por otra. ¿Cómo se va a resolver ese conflicto? Siguiendo el enfoque general de la conferencia, mi razonamiento se basa en la tradición filosófica que se remonta a Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas.

1. Democracia y humanos derechos

Permítanme empezar recordando cómo pensamos tradicionalmente sobre los conflictos entre la democracia y los derechos humanos. El problema de que las decisiones democráticas corran el riesgo de ser injustas para algunos es bien conocido en la historia del pensamiento político; en contraste con las realidades políticas de hoy, los grupos en peligro de sufrir violaciones de los derechos humanos anteriormente han sido minorías entre los ciudadanos. Los Padres Fundadores de los Estados Unidos debatieron sobre la “tiranía de la mayoría” tan famosa como lo hicieron John Stuart Mill y Alexis de Tocqueville. En el curso de la era moderna, ha habido dos enfoques generales para abordar el problema. En primer lugar, el enfoque de los derechos naturales, tal vez mejor presentado por John Locke, enfatizó que a los estados sólo se

¹⁰⁵Sigo una concepción amplia de quién debe contar como refugiado; cf. Carens (2013: 199 y ss).

les permite coaccionar a las personas para que actúen de acuerdo con los principios que existen de manera independiente del poder del estado; toda acción del estado más allá de eso es ilegítima. La posición opuesta que podría llamarse “democracia radical” la presenta Rousseau —o, al menos, una forma de entender a Rousseau. Según esa posición, la voluntad del pueblo no puede confundirse; si una decisión democrática tiene como resultado unas reglas extrañas, entonces tenemos que aceptarlo.

Hoy en día, por supuesto, ambos enfoques han perdido su capacidad de persuasión. En contra de la idea de los derechos naturales, se argumentó que para los derechos no tiene sentido existir *naturalmente*, como existen los átomos, las piedras y los árboles. Al mismo tiempo, la afirmación de Rousseau de que “la voluntad general es siempre recta” (*Contrato Social*, II.3), si tomamos las decisiones por mayoría como expresiones de la voluntad general, ya no es convincente, dadas las atrocidades del siglo XX que se cometieron en nombre de las democracias. La solución que ahora domina la teoría política es la idea de la democracia constitucional, es decir, una democracia que, dentro del derecho positivo, ha incorporado ciertos estándares mínimos de libertad e igualdad que no deben ser quebrantados por decisiones mayoritarias. En consecuencia, los derechos humanos tienen prioridad sobre las decisiones democráticas.

La idea de la democracia constitucional, por sí misma, no sólo se justifica por el hecho de que muchos estados garantizan hoy en día esos derechos básicos. En cambio, esa idea debe basarse en un razonamiento normativo. Una forma convincente de resolver la tensión interna entre democracia y derechos fundamentales es la tesis de Habermas sobre la co-originalidad (*Gleichursprünglichkeit*) de la democracia y los derechos humanos. Para él, la normatividad política deriva de la democracia —la democracia es la manera principal de dar sentido al principio del discurso en las sociedades modernas, sobre todo porque ese principio, a ojos de Habermas, requiere *discursos reales* de aquellos que se ven afectados por ciertas reglas. Sin embargo, los discursos reales presuponen que todos puedan participar, lo que requiere que todos tengan derechos básicos. Esto significa que para que las decisiones democráticas tengan valor alguno, en primer lugar, hay que garantizar los derechos básicos. Al mismo tiempo, los derechos fundamentales, como derecho positivo, sólo pueden adquirir fuerza normativa mediante su implementación a través de la soberanía democrática del pueblo. De este modo, en teoría, la democracia presupone los derechos humanos, así como los derechos humanos presuponen la democracia. En la práctica, sin embargo, la observancia de los derechos fundamentales supera el valor de las decisiones

democráticas.

Aunque parte del populismo actual también ataca los derechos básicos de las minorías residentes, hasta ese punto, estamos bien familiarizados con la resolución del conflicto entre las decisiones de la mayoría y la libertad individual: la mayoría de los estados occidentales reconocen los derechos básicos de sus ciudadanos y tienen procedimientos para asegurar que las decisiones democráticas no conduzcan a la vulneración de estos derechos; esta práctica no solo está basada en el derecho positivo, sino que también está ampliamente reconocida en el pensamiento moral. Pero las cosas cambian cuando se consideran las reclamaciones de derechos humanos planteadas por los refugiados.

2. Democracia, derechos humanos y protección de los refugiados

El enfoque clásico de los derechos fundamentales se centra en la relación entre el soberano y los ciudadanos. Sin embargo, ¿qué pasa con los extranjeros? ¿Qué ocurre con los solicitantes de asilo que están presentes en el territorio del estado, o que viven lejos, pero cuya mala situación es conocida por nosotros? ¿Deberíamos decir también que sus derechos humanos siempre prevalecen sobre la democracia? Y, ¿en caso afirmativo, qué significa eso exactamente, dado el problema de que en nuestro sistema internacional de estados, la protección de los derechos humanos está dividida entre muchos estados?

En primer lugar, debemos reconocer que, dado que los refugiados no forman parte de nuestra democracia, el argumento de Habermas no es aplicable: no hay forma de justificar las reivindicaciones morales de los no-ciudadanos sobre la idea base de que la democracia presupone condiciones especiales para los que tienen derecho a votar. Como es bien conocido, Habermas añadió el concepto de ciudadanía mundial para resolver problemas como éste. Sin embargo, como muchos otros, dudo que el mero ideal de la futura ciudadanía mundial sea suficiente para justificar las reivindicaciones que las personas tienen ahora mismo.

Por eso, tenemos que buscar formas alternativas de pensar sobre los derechos de los extranjeros. Obviamente, hay varias maneras de justificar las demandas de derechos humanos de los solicitantes de asilo, pero aquí me gustaría presentar una versión del enfoque presentado por Rainer Forst y Marcus Düwell que se basa explícitamente en la teoría de Habermas, pero que va un paso más allá (cf. Forst, 2007: 291-327; Düwell,

2013). Permítanme asumir, a modo de argumento, que las decisiones democráticas realmente tienen un valor moral que posiblemente podría prevalecer sobre otras consideraciones éticas: ese es exactamente el razonamiento que hay detrás de la cita de Morawiecki y el razonamiento del sentido común, como he indicado anteriormente. Como lo hizo Habermas, podemos preguntarnos *por qué* estas decisiones tienen valor. Una primera respuesta es: porque todos participaron en pie de igualdad en el proceso democrático, de modo que el resultado pueda contar como una expresión auténtica de lo que un grupo de personas está dispuesto a hacer. Creo que, en el pensamiento democrático, esto se considera una característica fundamental que da valor. Pero aquí también, yendo más allá de Habermas, podemos preguntarnos: ¿por qué el hecho de que todos participen por igual es esencial para que las decisiones democráticas tengan valor? ¿Qué es la base de *esa* convicción? Creo que, dado que el derecho democrático al voto no está vinculado a ninguna calificación como conocimiento, inteligencia o desierto, la única respuesta posible es el hecho de que los seres humanos tienen dignidad. Por lo tanto, apelar al valor de las decisiones democráticas ipso facto es apelar al valor de la dignidad humana. Huelga decir que la dignidad humana no es una propiedad que exclusivamente tengan *ciudadanos*. Quien presente una reivindicación normativa basada en el valor de la democracia, también tiene que afirmar el valor de la dignidad humana, o se verá envuelto en contradicciones.

Sin embargo, ¿qué implica la dignidad humana para el problema en cuestión? En primer lugar, parece que la dignidad humana requiere dar a todos los afectados el derecho a participar en los discursos y decisiones democráticas, también a los no ciudadanos, si se ven afectados por una decisión. Hay un gran debate sobre las objeciones generales y pragmáticas contra la democracia global (cf. Marchetti 2008). No voy a discutir eso aquí. Permítanme sólo concluir que, hoy en día, es un hecho que los refugiados no tienen derecho a participar en los debates democráticos de aquellos estados que posiblemente podrían admitirlos.

Por lo tanto, se necesita un sustituto. De alguna manera, tenemos que responder a la dignidad de aquellos que están excluidos de la democracia. Sugiero que, mientras los no ciudadanos no tengan derecho a participar en las decisiones, los ciudadanos deben tener en cuenta los intereses de los extranjeros *de manera justa*. Si se trata de una decisión democrática que no tiene en cuenta la equidad hacia los extranjeros, esa decisión carece del valor específico que suele ser inherente a las decisiones democráticas, porque descuida la condición previa de exactamente ese valor.

Sin embargo, esto quiere decir que tenemos que determinar de alguna manera lo que requiere un tratamiento justo de los intereses de los extranjeros. Como he indicado, los *discursos reales* con los afectados sobre esta cuestión no son admisibles, en parte por razones pragmáticas y en parte como hecho. Por lo tanto, tenemos que examinar el problema de la equidad de una manera clásica que, en cierto modo, podría parecerse al enfoque clásico del derecho natural y, en cierto modo, abandona la teoría de Habermas. Puesto que las normas justas no se definen como el resultado de discursos justos, tenemos que buscar argumentos sobre lo que la justicia *de verdad* requiere, independientemente de lo que la gente crea que es realmente aceptable para ellos.

3. Equidad en la admisión de refugiados

Por supuesto, en varios aspectos, habrá una variedad de opciones plausibles sobre lo que significa el tratamiento justo de los intereses de los extranjeros cuando se trata de cuestiones concretas sobre cómo deben actuar los estados. Diferentes estados alcanzarán diferentes posiciones sobre esta cuestión. Hasta cierto punto, esto es simplemente un subproducto del hecho de que varios estados tratan esta cuestión independientemente unos de otros, y no deberíamos condenar esta pluralidad, mientras cada uno de los estados intente sinceramente averiguar lo que significa la justicia para él. Al mismo tiempo, creo que es posible determinar algunos requisitos mínimos que los estados no deben violar¹⁰⁶.

En primer lugar, estos requisitos incluyen el principio de no devolución (*principle of non-refoulement*). Los estados tienen una responsabilidad especial hacia todos los que están presentes en su territorio —puede ser que los estados sean libres de transferir esa responsabilidad a otros estados en los que confíen, pero nunca se les permite devolver a las personas a países donde están expuestas al peligro.

El principio de no devolución conduce a una distribución muy desigual de los refugiados, ya que la mayoría de ellos sólo llegan a los países vecinos de las zonas en crisis. Esto, por un lado, es injusto para los refugiados, porque muchos de estos países no ofrecen la oportunidad de encontrar un nuevo hogar. Por otra parte, es injusto para estos países, porque son ellos los que soportan la mayor parte de la carga. Por eso, en segundo lugar, todos los estados están obligados a contribuir con lo que sería su parte

¹⁰⁶ Para una mayor elaboración de estos requisitos, cf. Hoesch (2018a, 2018b).

justa de la cantidad total de cargas para la protección de los refugiados, si todos los estados contribuyeran equitativamente a la protección de los refugiados. Por supuesto, los estados son libres de decir lo que prefieren, por ejemplo, si prefieren contribuir financieramente en lugar de admitir refugiados. Sin embargo, dado que todos los estados tienen el mismo derecho a que se consideren sus preferencias, los estados no tienen la libertad de decidir unilateralmente si desean contribuir sólo financieramente. En cambio, debe haber otros estados que, voluntariamente, acepten acuerdos sobre el reparto de la carga.

En tercer lugar, muchos estados no están dispuestos a contribuir con la parte que les corresponde. Como he argumentado, la decisión de esos estados de no contribuir no es una decisión que otros estados necesariamente tengan que aceptar, porque carece del valor específico que constituye un deber de aceptar decisiones democráticas. Sin embargo, en muchos casos, no habrá posibilidad de cambiar la conducta de los estados. Por lo tanto, habrá estados que no contribuyan, y otros estados tienen el deber de rellenar. ¿Cómo debemos evaluar las políticas fronterizas que tienen lugar dentro de una constelación de este tipo? Creo que la norma mínima que deben cumplir todos los estados es que cada estado tiene el deber de no coaccionar a otros estados para que soporten una carga mayor que la del estado en cuestión mismo, proporcionalmente a la parte justa respectiva. Esto implica que muchos estados —y no sólo los estados vecinos de las zonas en crisis— tengan que aceptar que deben contribuir más de lo que les corresponde.

3. Conclusión

En los debates políticos, muchos actores se refieren al valor de las decisiones democráticas para justificar su política de evitar que los refugiados lleguen a su territorio, mostrando la actitud: “es nuestra decisión, y ustedes tienen que aceptar lo que nosotros hemos decidido”. En mi argumentación no he dudado de la fuerza normativa de las decisiones democráticas a las que se refieren estos actores. Por el contrario, he sostenido que la fuerza normativa de las decisiones democráticas tiene ciertas condiciones previas, lo que también está profundamente arraigado en la historia del pensamiento occidental. Tan pronto como los intereses de los extranjeros entran en juego, estas condiciones previas incluyen considerar los intereses de los extranjeros de manera justa. Al explicar lo que significa, como mínimo, la justa consideración de los

intereses de los refugiados, afirmé que las decisiones democráticas en el ámbito de la política de refugiados tienen valor moral y deberían ser reconocidas por otros Estados, en la medida de lo posible, sólo si dichas decisiones:

- No violan el principio de no devolución
- Incluyen un intento de estimar y cumplir la parte que le corresponde de la protección internacional de los refugiados
- No obligan a otros estados a hacer más de lo que uno mismo está dispuesto a hacer, con respecto a la parte justa correspondiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abizadeh, Arash (2008). Democratic Theory and Border Coercion: No Right to Unilaterally Control Your Own Borders. *Political Theory*, 36, 37-65.
- Düwell, Marcus (2013). Demokratie als Teil der Menschenrechte. Über den Zusammenhang von Demokratie, Menschenrechten und Zukunftsverantwortung. En Falk Bornmüller et al. (Ed.), *Menschenrechte und Demokratie* (pp. 223-240). Freiburg, München: Karl Alber.
- Forst, Rainer (2007). *Das Recht auf Rechtfertigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoesch, Matthias (2018a). 'Taking up the Slack' in the Context of Refugee Protection. Remarks on David Owen. *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie*, 1, 163-175.
- Hoesch, Matthias (2018b). Tres criterios para una distribución equitativa de los refugiados y cuándo se convierten en irrelevantes. En Domingo García Marzá, José Félix Lozano Aguilar, Emilio Martínez Navarro y Juan Carlos Siurana Aparisi (Eds.), *Ética y filosofía política: Homenaje a Adela Cortina* (pp. 507-520). Madrid: Tecnos.
- Marchetti, Raffaele (2008). *Global Democracy: For and Against*. New York: Routledge.

1. DEMOCRACIA DELIBERATIVA Y PARTICIPATIVA

ESPACIOS DE CONFIANZA: RECURSOS MORALES Y DISEÑO INSTITUCIONAL

Domingo García-Marzá

Universitat Jaume I¹⁰⁷

Resumen: Para una gran parte de las propuestas actuales de democracia deliberativa y siguiendo la posición habermasiana, los discursos morales tienen su efectividad como núcleo normativo en la formación de la opinión pública y, al final del proceso político, como parte de la pretensión de legitimidad de los discursos jurídicos. De esta forma, la aportación de la perspectiva ética a la teoría democrática se reduce a la capacidad de influencia de la sociedad civil o la coacción jurídica, ignorando así el papel y la función que realizan los recursos morales en la construcción de la legitimidad y credibilidad de las instituciones que componen el sistema democrático.

Sin embargo, una ética de la democracia no puede detenerse en el derecho o en un concepto abstracto de opinión pública. Apoyándonos en los trabajos de K. O. Apel es posible presentar una comprensión de la perspectiva ética capaz de dar razón de nuestra capacidad de aplicar este saber moral en las distintas prácticas e instituciones que componen el sistema democrático. El objetivo del presente artículo es aportar algunas notas sobre la función social de nuestro saber moral, así como de su aplicación como recursos morales en el diseño de instituciones. Un diseño que posibilite y potencie la creación de espacios de participación en el interior de las instituciones, espacios de confianza donde sea posible la utilización directa, no mediada jurídicamente, de nuestro saber moral.

Palabras clave: Ética de la democracia, recursos morales, perspectiva institucionalista, espacios de confianza

¹⁰⁷ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética aplicada y confiabilidad para una Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C21 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

SPACES OF TRUST: MORAL RESOURCES AND INSTITUTIONAL DESIGN

Abstract: For a large part of current proposals for deliberative democracy and following the Habermasian position, moral discourses have their effectiveness as a normative nucleus in the formation of public opinion and, at the end of the political process, as part of the claim of legitimacy of the legal discourses. In this way, the contribution of the ethical perspective to democratic theory is reduced to the influence capacity of civil society or legal coercion, thus ignoring the role and function performed by moral resources in the construction of legitimacy and credibility of the institutions that make up the democratic system.

However, and ethic of democracy cannot stop at law or an abstract concept of public opinion. Based on the work of K.O. Apel, it is possible to present an understanding of the ethical perspective capable of accounting for our ability to apply this moral knowledge in the different practices and institutions that make up the democratic system. The objective of this article is to provide some notes on the social function of our moral knowledge, as well as its application as moral resources in the design of institutions. A design that enables and enhances the creation of spaces for participation within institutions, spaces of trust where the direct use, not legally mediated, of our moral knowledge is possible.

Keywords: Ethic of democracy, moral resources, institutional design, spaces of trust

1. Recursos morales: la generación de confianza.

Hablar de la efectividad del saber moral, de su función social y, más aún, pretender diseñar espacios de participación donde este saber pueda constituirse en un recurso, no parece encajar muy bien en una ética discursiva que se define de forma clara como deontológica y procedimental (García-Marza, 1992). Sin embargo, en mi opinión es adecuado utilizar esta nomenclatura básicamente por dos motivos.

En primer lugar, para destacar una visión positiva, facultativa por así decirlo, del saber moral. Como bien sabemos, el teórico de la moral no crea su objeto de estudio, sino que se limita a la reconstrucción y aplicación de un saber realmente existente, un contenido cognitivo recogido en nuestro lenguaje, en nuestros sentimientos, valores y normas (Cortina, 2013). Por lo general esta reflexión se ha realizado *more negativo*, acentuando el carácter obligatorio del deber moral en nuestras decisiones y acciones y su carácter limitativo dentro de las instituciones. Hablar de obligaciones, deberes y responsabilidades, no parece conducir a otro destino que a la restricción y control de nuestras posibilidades de acción. Sabemos que en el ámbito moral hablamos de autocontrol y autorregulación, pero no dejan de ser restricciones de nuestra libertad de

acción. Es fácil ver en el saber moral un pasivo a la hora de, por ejemplo, conseguir beneficios económicos o poder social (García-Marzá, 2004).

Pero si se realiza esta reconstrucción del saber moral desde la perspectiva de un saber práctico que nos faculta para la acción, la cosa cambia. Desde esta visión, el saber moral permite la realización y estabilización de interacciones gracias al contenido cognitivo y emotivo que el lenguaje transmite. Así es como *ajustamos* nuestras expectativas de comportamiento y establecemos una coordinación de la acción. (Aranguren, 1979: 47). El saber moral nos dice lo que debemos hacer y, por tanto, lo que podemos esperar de los demás, lo que podemos exigir, formando así parte de las razones que nos permiten generar confianza, tanto en las personas como en las instituciones. Hablamos entonces de una capacidad, de un recurso que tenemos y que, de hecho, utilizamos en nuestro quehacer cotidiano.

En segundo lugar, y aunque en principio parezca paradójico, utilizamos el concepto de *recurso moral* para evitar una concepción instrumental y utilitarista del saber moral. Las teorías del capital social, al explicar nuestras capacidades para agruparnos y organizarnos con propósitos comunes, han visto las posibilidades que encierra este tipo de saber (Coleman, 1990). Pero a la hora de explicar las fuentes de este capital social apenas rozan la dimensión moral, quedándose en el mero cálculo estratégico o en la fuerza convencional de costumbres y tradiciones. Esto es, diluyen el ámbito moral en el ámbito social.

Ahora bien, es bien fácil mostrar que este uso meramente convencional y estratégico del saber moral no puede dar cuenta de la función social que ejerce. Dicho de forma sencilla, sin la validez moral, sin la justicia o pretensión de validez de los valores y normas morales, no es que el orden social funcione con más o menos problemas, es que no funciona. No hay posibilidad alguna de coordinación de la acción sin este saber moral, sólo queda la instrumentalización y la violencia. A esto se refiere Aranguren cuando nos dice que la moral no es una quimera, ni un instrumento, sino una necesidad, “una forzosidad exigida por la propia naturaleza”. Lo curioso es que han acabado siendo las neurociencias, la neuroeconomía en concreto, quien ha enterrado definitivamente el estrecho corsé del *homo economicus*, confirmando así la existencia de una heterogeneidad motivacional que explicita a las claras el valor económico y social del saber moral (Zamagni, 2006; Calvo, 2018). Veamos brevemente en qué consisten estos recursos morales y cómo funcionan.

Cuando hablamos de recursos morales lo hacemos de competencias que todo actor posee para asumir compromisos responsables y actuar en consecuencia, capacidades derivadas del saber moral que poseemos. No actuamos desde la presión externa, tampoco desde la coacción jurídica, sino desde nuestra responsabilidad y nuestro compromiso. Son capacidades que permiten la coordinación de la acción y que no encuentran explicación desde una racionalidad estratégica, para la que los demás sólo son impedimentos o simples medios en la consecución de nuestros intereses. Más bien al contrario, funcionan precisamente por la consideración del otro como igual, gracias en definitiva al saber moral y al reconocimiento recíproco que utilizan. Los recursos morales sólo funcionan si no son instrumentalizados, si se respeta su carácter incondicional. Se trata de intangibles en el doble sentido de la palabra, como recoge nuestro diccionario: ni se pueden, ni se deben tocar. Como bien sabemos, dejan de funcionar ante la mínima sospecha de que se están utilizando estratégicamente.

No estamos hablando tampoco de un *altruismo recíproco* dispuesto a explicar la reciprocidad que implica todo recurso moral como una “expectativa de recompensa futura” o un “mecanismo de gratificación retardada”. No se utilizan estos recursos porque esperamos obtener determinados bienes o para evitar determinados resultados (Calvo, 2018). No se trata de un intercambio “retardado” de equivalentes. Si este fuera el caso, la ética no sería más que un tipo especial de estrategia.

En suma, solo hace falta acudir a una sencilla fenomenología del hecho moral para averiguar el funcionamiento de estos recursos, para saber que los recursos morales funcionan si y sólo si no son parte de ninguna estrategia. Que tengan una función social no significa qué su validez moral se explique y se justifique por esta función. Son eficaces porque son morales, no viceversa. Cuando se utilizan estratégicamente no solo pierden su validez, pierden también su fuerza. Por eso hablamos de *recursos*, como conjunto de elementos que nos permiten coordinar nuestros planes de acción con los planes de otros actores, sean individuales, colectivos o institucionales; *morales* porque remiten a nuestra razón práctica, a nuestra capacidad de guiarnos por juicios morales. Constituyen una fuerza de motivación para la acción derivada del reconocimiento de los demás como seres igualmente merecedores de dignidad y respeto. Una fuerza de motivación incluida, necesariamente, en la generación de confianza. (García-Marzá, 2004; 2013).

La confianza es uno de los conceptos mejor estudiados y precisamente en ella, en su generación y mantenimiento, es donde mejor podemos apreciar el papel que

cumplen los recursos morales. Confiamos en una persona o institución porque tenemos información acerca de las opciones posibles y de las consecuencias que puede acarrear la decisión, conocemos las habilidades y competencias de nuestro interlocutor y también las obligaciones derivadas de la acción emprendida. Confiar en alguien implica siempre una *expectativa de* reciprocidad, puesto que presupone siempre la buena voluntad de nuestro interlocutor, de ahí que seamos vulnerables ante los límites de esta buena voluntad y necesitemos garantizar la continuidad de la acción, en nuestra propuesta, creando espacios de participación donde tengamos razones para esperar un determinado comportamiento. Convertir este saber en un recurso requiere espacios donde sea posible el entendimiento y el acuerdo, donde la motivación moral pueda desarrollarse, donde la estrategia este subsumida en un marco moral (García-Marzá, 2004).

Desde esta perspectiva de la generación de confianza preguntarnos por la función y eficacia del saber moral, no supone adoptar ningún punto de vista utilitarista. El criterio que convierte a una acción, o acuerdo social estable, en moralmente correctos no es su utilidad social. Es más bien lo contrario: las consecuencias sociales se producen cuando el reconocimiento recíproco, el respeto de los derechos de los demás, se convierte en una motivación para la acción y la expectativa de que este va a ser el caso en una razón para la confianza. Como hemos dicho, una acción no es moralmente correcta porque nos permita alcanzar este o aquel fin, por más importantes o decisivos que sean. Es correcta o justa porque se ha actuado respetando los derechos de los demás, por el convencimiento de que los demás son fines y no medios para nosotros.

El gran reto de las éticas aplicadas consiste precisamente en la reconstrucción y utilización de este capital moral en las diferentes esferas de la sociedad civil (Cortina, 1993). Su tarea básica consiste en la transformación de este saber moral tanto en las necesarias virtudes que subyacen a todo tipo de prácticas sociales, como en el diseño ético de nuestras instituciones. Para este fin, debemos ser capaces de introducir el nivel institucional y diferenciarlo del nivel individual o colectivo de la toma de decisiones. Ambos son complementarios, remiten uno al otro, pero son analíticamente diferenciables. Un nivel que las éticas aplicadas tienden a desestimar, olvidando que la vulnerabilidad no solo afecta a las personas, también lo hace a las instituciones. La generación de confianza es necesaria para la reputación y esta para la credibilidad. Más aún en contextos globales como los actuales, donde el derecho poco puede hacer en la resolución de conflictos.

2. Espacios de confianza: hacia una ética de las instituciones

Una vez reconocidos estos recursos morales, el tema es ahora cuándo y cómo utilizarlos. Debemos identificar espacios de acción donde sea posible utilizar estos recursos morales para la deliberación y la cooperación en la resolución de conflictos, sin que tengamos que acarrear por ello las consecuencias de que los demás no actúen igual. Esto es, buscar espacios de participación en el interior mismo de las instituciones que conforman el sistema democrático, tanto en el estado como en la sociedad civil, para que sea posible reconocer y utilizar este saber moral, esto es, configurar las instituciones de tal modo que incorporen en su interior espacios donde sea posible la aplicación de este saber moral. Por así decirlo, “instituciones que también contemplen la posibilidad del comportamiento virtuoso” (Warren, 1996). La pregunta podría plantearse de la siguiente forma: ¿podemos encontrar espacios de acción formalmente regulados, institucionalmente enmarcados, que permitan y potencien la utilización de estos recursos porque podemos esperar que los demás se comporten también de acuerdo a lo esperado? ¿Pueden definirse espacios de participación donde confluyan “las capacidades morales de los individuos para asumir un compromiso responsable?” (Offe, 2004:232). Dicho de otra forma: ¿podemos pensar la existencia de un diseño institucional que desarrolle la capacidad de las instituciones para empoderar a los sujetos, espacios institucionalmente ordenados donde los sujetos puedan utilizar este saber moral? (García-Marzá, 2017). Toda posible repuesta requiere de una perspectiva institucionalista capaz de proporcionar principios éticos para el diseño y rediseño de instituciones que nos ayuden a pensar instituciones políticas, sociales y económicas nuevas y mejores, esto es, más cercanas a la idea de justicia. Este es el ámbito de acción de una ética del diseño institucional.

La perspectiva ética del diseño institucional se ocupa de las condiciones bajo las que puede producirse y reproducirse el *respaldo moral* que acompaña a la creencia en la legitimidad de las instituciones (García-Marza, 2013). El objetivo es mostrar que existen razones de índole moral en la base de toda convicción racional sobre la validez o justicia de las instituciones. Esta motivación racional no es explicable sólo por la fuerza de la costumbre, de los ritos y tradiciones o por las expectativas de utilidad. Nos dirigimos al espectro de pretensiones de validez en las que se apoya toda legitimidad

institucional y que nos ayudarán a establecer las condiciones bajo las que pueda ser racional estar de acuerdo con los valores y reglas institucionales, incluso cuando partimos de hecho de una distribución asimétrica de cargas y beneficios. No estamos ante una nueva ética aplicada, sino ante el reconocimiento de un nivel necesario en toda realización del saber moral.

Al igual que las personas también las instituciones tienen un “espacio de libertad” desde el que pueden elegir cómo hacer las cosas y del que deben dar razón, deben responder, si quieren ser creíbles. Constantemente realizamos juicios y valoraciones morales con referencia a las instituciones y organizaciones como tales, siendo capaces intuitivamente de separar la responsabilidad individual de la institucional. La legitimidad o justicia de las instituciones no depende solo de la bondad o maldad de sus dirigentes, como bien comprobamos al mantener su validez a pesar de las malas prácticas de quienes las dirigen, ni siquiera del cálculo de los logros obtenidos. Las instituciones constituyen acuerdos sociales estables y legítimos y, por tanto, dependen del acuerdo posible de todos los implicados y afectados por su actividad. Offe remarca este *carácter dual de las instituciones*, olvidado por la perspectiva funcionalista. En terminología habermasiana, la confianza depende de cómo cada institución ha sido capaz de integrar en su gestión las acciones comunicativas y las acciones estratégicas para el logro de sus resultados (Offe, 2004).

La utilización de los recursos morales no es sólo un tema de motivaciones y compromisos, de conciencia moral y de toma de decisiones, de hábitos y virtudes. De una ética personal, en definitiva. Es también un tema de las condiciones y limitaciones en las que estas tomas de posición tienen lugar. De acuerdo ahora con Apel, no debemos renunciar a la aplicación del saber moral, sino más bien tener en cuenta las limitaciones funcionales en las que nos movemos, auténticas coerciones objetivas (*Sachzwänge*) a la hora de llevar a cabo nuestras ideas morales y que no pueden, ni deben, reducirse a “conflictos normativos personales”. En positivo, necesitamos siempre de las instituciones para potenciar la acción individual y conseguir así una capacidad de transformación social que nos acerque a la idea de justicia. Por ambos motivos, nos dice Apel, “la responsabilidad individual depende del marco público de las instituciones” (Apel, 1997).

No se trata de reproducir las exigencias de la participación política en las diferentes instituciones, de repetir los sistemas de elección y decisión por la regla de mayorías, en todo tipo de prácticas sociales. La exigencia de participación debe

mediarse siempre con el sentido y la función social, el bien social, que aportan las instituciones y del que extraen su sentido. No estamos diciendo que la responsabilidad de las instituciones comience y acabe en su contribución al poder político. Una ética del diseño institucional se refiere más bien a las propias organizaciones como *actores institucionales* y aquello que nos interesa es su contribución *qua* instituciones, en suma, ayudar a explicitar las condiciones del acuerdo que las legitima como tales. Sin esta perspectiva es difícil, por no decir imposible, dar razón del potencial de transformación social que encierran. Negar esta mediación de las instituciones sería caer, como nos dice Apel, en un “utopismo ético”, en un “falso idealismo” que arruinaría todo esfuerzo en la realización de lo debido, en la aplicación de las ideas morales. Las instituciones abren y cierran, aumentan y restringen, el espacio de libertad que poseemos. Nuestro espacio para ejercer la responsabilidad moral, para utilizar nuestros recursos morales (Apel, 1992).

Se trata más bien de diseñar espacios de participación dentro de las instituciones donde se den las condiciones mínimas para una comunicación libre e igual entre todos los grupos de intereses que componen la institución, entre todas las partes implicadas. Espacios de participación, de diálogo y de búsqueda de acuerdos inclusivos ante los problemas existentes, pero también espacios de contestación y de crítica (Cornwall, 2007). Espacios públicos en el interior de las instituciones desde los que se pueda dar razón de la necesaria pretensión de legitimidad que subyace a la confianza que nos merecen. Si la legitimidad depende del acuerdo posible de todos los implicados y afectados por la institución, es necesario crear espacios de confianza donde exista una participación libre e igual y desde donde se realice una deliberación, seguimiento y control de los intereses generalizables en juego (García-Marzá, 2019). La generación de confianza requiere a su vez de espacios donde esta confianza esté garantizada. De ahí que el objetivo básico de la perspectiva ética del diseño institucional sea la construcción de una infraestructura ética que incluya estos espacios de confianza y participación en cada una de estas instituciones, así como la comunicación entre ellos.

BIBLIOGRAFIA

Apel, Karl.O. (1992). “Diskursethikvor der Problematik von Recht und politik”, en:
Apel, K.O.; Kettner, M. *Zur Anwedungder Diskursethik in Politik, recht und Wissenschaft*, Frankfurt: Suhrkamp

- Apel, Karl.O. (1997). "Institutions ethik oderdiscurse thikals verantwortungsethik" in Harpes, J.P., / Kuhlmann, W., (Hrsg.), *Zur Relevanz der Diskursethik*, Münster: Lit Verlag, pp.167-209.
- Aranguren, José Luis (1979). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Calvo Cabezas, Patrici (2018). *The Cordial Economy -Ethics, Recognition and Reciprocity*, Switzerland: Springer.
- Coleman, James (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cortina, Adela (1993). *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela (2013). *Para qué sirve realmente la ética*. Barcelona: Paidós.
- Cornwall, Andrea, and Vera Schatten Coelho (eds.) (2007). *Spaces for change? The politics of citizen participation in new democratic arenas*. London: ZedBooks.
- García-Marzá, Domingo (1992). *Ética de la Justicia. Habermas y la Ética del Discuso*.Madrid: Tecnos.
- García-Marzá, Domingo (2013). "La dimensión ética del diseño institucional", en González Esteban, E., *Ética y gobernanza, Un cosmopolitismo para el siglo XXI*. Granada: Comares.
- García-Marzá, Domingo (2004). *Ética empresarial: del diálogo a la confianza*. Madrid: Trotta.
- García-Marzá, Domingo (2017). "De los códigos a las auditorías éticas: una infraestructura ética para la comunicación de la responsabilidad social". *El profesional de la información*, marzo-abril, v. 26, n. 2; pp. 1699-2407.
- García-Marzá, Domingo (2019). "Deliberative democracy: an upgrade proposal", en Flescher Fominaya, Feenstra, Ramón, *Routledge Handbook of Contemporany European Movements*. Roudlege: London.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Offe, Claus. (2004). *Las nuevas democracias*, Barcelona: Hacer.
- Warren, Mark E. (1996). "What should we expect from more democracy? Radically democratic responses to politics". *PoliticalTheory* 24.2, pp. 241-270.
- Zamagni, Stefano (2006). *Heterogeneidad motivacional y comportamiento económico*, Madrid: Unión editorial.

TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y CRÍTICA DE LAS IDEOLOGÍAS

A PROPÓSITO DE LOS DOS NIVELES DE CRÍTICA EN LA OBRA DE HABERMAS

César Ortega Esquembre
Universidad de Valencia ¹⁰⁸

Resumen: El presente trabajo se propone defender dos tesis a propósito de la teoría crítica de Jürgen Habermas. En primer lugar, se muestra la existencia de dos niveles diferentes de crítica en la obra *Teoría de la acción comunicativa*: la crítica como diagnóstico del observador, que refiere a la “forma” de la teoría crítica, y la crítica como desempeño discursivo de pretensiones de validez, que refiere a su “fundamento”. En lo que toca a la “forma” de la teoría, la crítica aparece como denuncia contra el proceso de colonización del mundo de la vida. En lo que toca a su “fundamento”, aparece como desempeño discursivo de pretensiones de validez problematizadas. En segundo lugar, se argumenta que sólo la crítica como diagnóstico, pero no la crítica como desempeño discursivo de pretensiones de validez, puede ser entendida —con ciertos matices— como una forma de crítica de las ideologías.

Palabras clave: comunicación, ideología, diagnóstico social, patologías

Theory of communicative action and ideology critique On the two levels of critique in Habermas's thought

Abstract: The aim of this paper is to defend two theses with regard to Jürgen Habermas's Critical Theory. Firstly, we will try to demonstrate the existence of two different levels of critique that underlay Habermas's work *Theory of communicative action*: the critique as an observer's diagnosis, which refers to the “shape” of Habermasian Critical Theory, and the critique as discursive redemption (*diskursive Einlösung*) of validity claims, which refers to its “foundation”. With regard to the “shape” of the theory, the critique is a complaint against the process of colonization of lifeworld (*Lebenswelt*). With regard to the “foundation”, it is a discursive redemption of problematized validity claims. Secondly, we will try to show that only insofar as “criticism as a diagnosis” is put first, Habermas' model could still be understood —with certain nuances— as an exercise of ideology critique.

Keywords: communication, ideology, social diagnosis, pathology

¹⁰⁸ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Introducción

Aunque no es precisamente escasa la bibliografía que aborda la teoría crítica de Jürgen Habermas (Honneth, 2009; Giddens et al., 1988; Cortina, 2015; García-Marzá, 1992; Thompson y Held, 1982; Ortega-Esquembre, 2021), lo cierto es que su significación en el campo de la filosofía social, la filosofía política, la ética filosófica y la sociología es tal, que sigue constituyendo aún hoy una fuente inagotable de interpretaciones y revisiones críticas. El presente trabajo se propone contribuir a este fecundo ejercicio hermenéutico, que persigue actualizar los textos de aquéllos que, con derecho, se han ganado el rango de “clásicos” de la filosofía.

Sobre la base de esta pequeña justificación, quisiera defender dos hipótesis en relación con la teoría de la acción comunicativa. En primer lugar, que en la teoría crítica de Habermas existen dos niveles diferentes de crítica, niveles que no están suficientemente explicitados por el propio autor. Estos niveles, a los que llamaré “crítica como diagnóstico” y “crítica como desempeño discursivo de pretensiones de validez”, se correlacionan respectivamente con la forma y el fundamento de la teoría crítica. En segundo lugar, que sólo el primer nivel de la crítica, la crítica como diagnóstico, puede ser entendido como un ejercicio de crítica de las ideologías.

1. La “forma” y el “fundamento” de la teoría de la acción comunicativa

Aunque la teoría crítica de Habermas sólo quedó sistematizada en la obra de 1981 *Teoría de la acción comunicativa*, lo cierto es que ella no puede ser comprendida más que como el resultado de un proceso de aprendizaje que el propio autor inició a finales de los años cincuenta. Uno de los hitos más importante de este proceso, además de las disputas con el positivismo (Habermas, 1990a) o la teoría de los intereses cognoscitivos (Habermas, 1989), es sin duda la teoría de la competencia comunicativa o “pragmática formal” (Habermas, 1994a; Apel, 1976; Cortina, 1986), mediante la que Habermas y Apel tratan de sacar a la luz los presupuestos trascendentales de la argumentación.

Sobre la base de esta última teoría, y recogiendo las aportaciones del marxismo occidental, la sociología de Weber, la teoría de sistemas de Parsons, la psicología social de Mead y la sociología de la religión de Durkheim, entre otras, Habermas desarrolla una relectura de la teoría weberiana de la racionalización social capaz de apropiarse el

aguijón crítico del marxismo en contra de los pensamientos conservadores. Con semejante relectura, Habermas consigue, además, sustituir la decepcionante fundamentación normativa en que la Escuela de Frankfurt hizo reposar los diagnósticos sociales tras su giro pesimista (Adorno y Horkheimer, 2009) por una fundamentación que hace suyo el *contenido normativo de la modernidad* (Habermas, 2010a). El paso más importante para obtener esta reformulación de la Teoría Crítica consiste en ofrecer un concepto dual de sociedad, de suerte que ésta se comprende a la vez como sistema, donde las acciones de los agentes se coordinan de acuerdo con los medios “dinero” y “poder”, y como mundo de la vida, donde las acciones de los agentes se coordinan de acuerdo con el medio “entendimiento”.

En esta nueva teoría crítica de la sociedad cabe diferenciar, como en toda forma de teoría social, entre la “forma” y el “fundamento”. La forma remite a la denuncia contra un proceso de racionalización social vivido como contradictorio, en tanto fomenta el crecimiento hipertrófico de unos subsistemas económico y político que al cabo terminan por instrumentalizar el mundo de la vida sobre el cual ellos mismos pudieron surgir. El fundamento normativo sobre el cual descansa este diagnóstico se resume en la idea de una comprensión ampliada de la racionalidad, precisamente esa racionalidad comunicativa del mundo de la vida que termina por ser destruida por la dinámica colonizadora del sistema, y que la pragmática formal traía a concepto. El anticipo de la sociedad racional, ese momento crítico-utópico que toda versión de la Teoría Crítica lleva en su seno como contraste normativo sobre el cual se hacen patentes los contornos de formas patológicas de organización social, remite en este sentido a una organización comunicativa de los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización.

2. Primera hipótesis: la crítica como diagnóstico y como desempeño discursivo

Una vez diferenciadas sumariamente la forma y el fundamento de la teoría crítica habermasiana, podemos tratar de probar a continuación la primera hipótesis expuesta en la introducción: en las variables “forma” y “fundamento” descansa una dualidad de modos de comprender la crítica. En lo que toca a la “forma” de la teoría, la crítica aparece como denuncia contra el proceso de colonización del mundo de la vida. En lo que toca a su “fundamento”, aparece como desempeño discursivo de pretensiones de validez problematizadas. Aunque en el segundo concepto de “crítica” Habermas está

adoptando la perspectiva típica del actor social “participante”, en el primer caso adopta el rol, tradicionalmente repudiado por la sociología comprensiva en la que él mismo ha inscrito su teoría social, de un “observador” en tercera persona. Llamaremos “crítica como diagnóstico” al primer nivel de la crítica, y “crítica como desempeño discursivo” al segundo nivel.

Mientras que la tematización y desempeño discursivo de pretensiones de validez hasta el momento incuestionadas tiene que ver con el avance del saber científico, moral y artístico, es decir, con los procesos de aprendizaje cultural que se dan en el mundo de la vida (Habermas, 2010a: cap. VI), la tematización de aquellos mecanismos sistémicos que colonizan y consiguen paralizar la propia problematización de pretensiones de validez, en tanto sustituyen el medio de coordinación de la acción que llamamos “entendimiento” por medios de regulación sistémica como el poder y el dinero, tiene que ver con la Teoría Crítica de la sociedad. Aunque efectivamente la teoría de la acción comunicativa reposa normativamente en la primera noción de “crítica” —en tanto es *esta forma de vida*, la forma de vida que hace depender la coordinación de las acciones y la renovación de las tradiciones culturales de un intercambio irrestricto de argumentos, el horizonte normativo que queda sepultado tras la colonización del mundo de la vida—, lo cierto es que sólo en la medida en que opera en el segundo nivel *es en sí misma* una Teoría Crítica de la sociedad.

Mientras este segundo nivel de la crítica, la “crítica como diagnóstico”, encuentra su explicación más convincente en *Teoría de la acción comunicativa*, el primer nivel constituye el tema de estudio de tres importantes ámbitos del saber abordados por Habermas entre los años setenta y noventa: la teoría consensual de la verdad (Habermas, 1994b), la ética discursiva (Habermas, 2008; 1991) y la política deliberativa (Habermas, 2010b). Habermas atribuye a los participantes de los mundos de la vida modernos la curiosa facultad de convertir *todo* el espectro de la cultura, en tanto elemento que, junto con la “sociedad” y la “personalidad”, conforma estructuralmente el mundo de la vida moderno, en un *fragmento* susceptible de problematización. Semejante problematización ocurre cuando uno de los *participantes* del mundo de la vida pone en cuestión la pretensión de validez de una manifestación emitida por otro participante, ya refiera esta manifestación al ámbito cultural científico, moral-jurídico o artístico. Cuando el poder de lo fáctico, es decir, la tradición, *ya no basta* para restaurar un acuerdo que ha dejado de ser autoevidente, el restablecimiento

del consenso amenazado tiene que depender de que las pretensiones de validez puestas en duda puedan ser desempeñadas discursivamente.

Algo diferente ocurre en el nivel que hemos denominado “crítica como diagnóstico”. En este caso, los agentes de la crítica no son aquellos participantes del mundo de la vida que tematizan pretensiones de validez sospechosamente fundadas; antes bien, el agente de la crítica es un observador sociológico que de alguna forma tiene que tomar la distancia oportuna para diagnosticar un proceso patológico de racionalización. Tomada esa distancia objetivante —de cuya plausibilidad, por cierto, la hermenéutica ha sospechado siempre (Gadamer, 2005; Conill, 2006)—, esto es, elevándose por encima de ese ir y venir de pretensiones de validez susceptibles de crítica *en el primer sentido*, el teórico crítico “Jürgen Habermas” advierte la existencia de una forma paradójica de racionalización: a la vez que la racionalización del mundo de la vida, sobre la base de una diferenciación de tres conceptos formales de mundo, hace posible una lingüistización de los consensos normativos —es decir, a la vez que hace posible el surgimiento *del primer nivel de la crítica*—, pone los cimientos para la aparición de sistemas de acción formalmente organizados que, en un paso ulterior, terminan por instrumentalizar los espacios comunicativos del mundo de la vida. Al teórico crítico se le hace así evidente que el proceso de racionalización social culmina en una perversa *colonización* del mundo de la vida por parte de imperativos propios del sistema.

3. Segunda hipótesis: la crítica-diagnóstico como crítica de las ideologías

En su interesante lectura de la teoría crítica habermasiana, Axel Honneth señala que la teoría de la acción comunicativa faculta a la teoría de la sociedad para «indicar el umbral crítico a partir del cual la invasión de imperativos sistémicos en el mundo de vida social tiene que ser considerada como una patología social» (Honneth, 2011: 124). Ahora bien, la Teoría Crítica, desde los tempranos escritos en clave “jovenhegeliana” de Marx (Marx, 2009: 2013) hasta la crítica de la cultura del último Adorno (Adorno, 1962), ha operado siempre desde la figura teórica que denominamos “crítica de las ideologías”. Aunque, una vez que se ha consumado el tránsito desde la filosofía del sujeto a la filosofía de la intersubjetividad, Habermas ha tenido que resistirse muy consecuentemente a asumir el succulento rol del crítico ideológico, es preciso analizar

ahora si, ya sea en el primer o en el segundo nivel de la crítica, su modelo puede ser susceptible de definirse como un ejercicio de crítica de las ideologías.

Aunque una respuesta convincente a este problema exigiría una revisión mucho más detallada de las implicaciones del concepto “ideología”, sospechamos que, de tener sentido aplicar esta figura a alguno de los dos niveles, el candidato mejor sería la “crítica como diagnóstico”. En ciertos momentos de su argumentación Habermas parece optar por la opción contraria. Tal impresión tiene el lector cuando, por ejemplo en su discusión con Niklas Luhmann (Habermas, 1990b), analiza en clave de pragmática universal por qué el mundo de la vida puede reposar sobre un conjunto de pretensiones de validez todavía no desempeñadas discursivamente. En este contexto la pragmática universal trataría de explicar los procesos de tematización de pretensiones de validez hasta el momento sustraídas a la conciencia pública, asimilándose sorprendentemente a la tarea de la crítica de las ideologías.

Ahora bien, aunque efectivamente la confianza en la validez de pretensiones de validez que, no sólo *por ahora*, sino *en absoluto* pueden ser desempeñadas discursivamente en tanto que encarnan intereses particulares, se revela como una especie de falsa conciencia, no es la explicación sobre los procesos de tematización de pretensiones de validez, es decir, la tarea de la pragmática universal, quien asume en realidad el rol de una crítica de las ideologías, sino más bien una teoría de la sociedad que se da cuenta de la *distorsión* de los procesos comunicativos. Las pretensiones de validez *imposibles* de tematizar actúan efectivamente de forma ideológica, pues en su pasar por hechos incuestionables operan con ese carácter de naturalidad típico de las ideologías: la naturalización de fenómenos y relaciones en realidad sociales otorga a los estratos dominantes de la sociedad la ocasión perfecta para perpetuar formas inadvertidas de opresión, que a la falsa conciencia de los sujetos oprimidos no se les pueden aparecer como tales formas de opresión. Ahora bien, aunque la crítica ideológica parece equipararse directamente con la tematización de pretensiones de validez hasta el momento incuestionadas, lo cierto es que su función habría de ser más bien, si seguimos el marco de análisis habermasiano, la de desvelar estructuras de poder que restringen sistemáticamente la propia posibilidad de tematizar pretensiones de validez. La crítica ideológica no es la tematización de pretensiones de validez que, como dice Marx, «imprimen a sus ideas la forma de lo general» (Marx, 1974: 52); antes bien, es la tematización de la imposibilidad sistemática de tematizar estas pretensiones de validez. Esta imposibilidad sistemática no es el tema de estudio de la pragmática

universal, sino de la teoría de la acción comunicativa *en tanto* Teoría Crítica de la sociedad.

El objeto de la crítica de las ideologías es, por emplear la feliz expresión que utiliza Habermas en determinados momentos, el fenómeno de una *distorsión sistemática de la comunicación*: «la no percepción subjetiva de las coacciones sistémicas que *instrumentalizan* la estructura comunicativa del mundo de la vida cobra el carácter de una ilusión, de una conciencia objetivamente falsa» (Habermas, 2010a: 690).

4. Conclusión

Aunque las dos hipótesis planteadas pudieran ser probadas, es decir, aunque efectivamente hubiera una dualidad de modelos de crítica en la teoría de la comunicación habermasiana, y sólo la “crítica como diagnóstico” pudiera ser equiparada a un ejercicio crítico ideológico, aún quedarían por resolver dos problemas fundamentales, con cuya enunciación desearía concluir. En primer lugar, la teoría tiene que explicar *por qué* precisamente a este observador sociológico que recibe el nombre de “Jürgen Habermas” se le han hecho evidentes, de forma epistémicamente prioritaria con respecto al resto de participantes del mundo de la vida, las estructuras ideológicas o distorsiones sistemáticas de la comunicación. En segundo lugar, la teoría tiene que explicar cómo es posible que exista una forma de ideología que opere, como dice Gustavo Pereira, de forma “anónima” (Pereira, 2018), pues efectivamente no parece que el proceso de colonización sistémica pueda ser remitido a un “proyecto” diseñado por los estratos privilegiados de la sociedad.

Sea como fuere, y al margen de estos problemas, parece claro que la teoría de la acción comunicativa sigue entroncándose —a pesar de la opinión de aquellos que ven en Habermas una depotenciación de la crítica— con esa venerable tradición de pensamiento que hizo de los procesos de ilustración y emancipación la clave de la teoría. Y ello aunque estos procesos sólo puedan tomar hoy la forma de una autoilustración intersubjetiva.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. W. (1962). *Prismas*. Barcelona: Ariel

Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta

- Apel, K. O. (1976). "Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen". En Apel, K. O. (ed.). *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 10-103
- Conill, J. (2006). *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*. Madrid: Tecnos
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos
- Cortina, A. (2015). "Razón instrumental, razón moral". *Eidón*, 43, 4-15
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme
- García-Marzá, D. (1992): *Ética de la justicia*. Madrid: Tecnos
- Giddens, A. et al. (1988). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Habermas, J. (1990a). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos
- Habermas, J. (1990b). "Discusión con Niklas Luhmann. ¿Teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad?". En *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 309-419
- Habermas, J. (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta
- Habermas, J. (1994a). "¿Qué significa pragmática universal?". En *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 299-368
- Habermas, J. (1994b). "Teorías de la verdad". En *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 113-158
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Trotta
- Habermas, J. (2010a). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta
- Habermas, J. (2010b). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta
- Honneth, A. (2009). *Crítica del poder*. Madrid: Antonio Machado
- Honneth, A. (2011). "Patologías de lo social: tradición y actualidad de la filosofía social". En *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta, 75-126
- Marx, K. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo
- Marx, K. (2009). "Sobre La cuestión judía". En Marx, K. y Bauer, B. *La cuestión judía*. Barcelona: Anthropos, 127-163
- Marx, K. (2013). *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Valencia: PreTextos
- Ortega-Esquembre, C. (2021). *Habermas ante el siglo XXI. La proyección de la teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tecnos
- Pereira, G. (2018). *El asedio a la imaginación*. Granada: Comares
- Thompson, J. B. y Held, D. (coord.). (1982). *Habermas – Critical Debates*. London: Macmillan Press

LA PARIDAD: UN PARÁMETRO DISCUTIDO DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Frédéric Mertens de Wilmars

Universidad Europea de Valencia

Resumen: Nuestro propósito consiste en reflexionar sobre la participación a la democracia por medio del género; lo que supone el análisis de algunas teorías y cuestiones prácticas que asocian a las mujeres con la democracia participativa. También implica el examen del alcance de la presencia efectiva de éstas en los sistemas participativos, así como el impacto de su feminización en la democracia participativa. No obstante, aunque está siempre más visible, la participación de las mujeres no es tan obvia. Su estatuto, a veces, produce alguna minoración de sus discursos, que no depende sólo de las relaciones sociales de género, sino también de otras relaciones de poder. Las mujeres siempre se enfrentan a la resolución de un dilema entre una supuesta especificidad y el universalismo: un dilema que los hombres tienden a ignorar. Las estrategias empleadas frente a este dilema se han convertido en formas de “segregación”, según una lógica de reagrupamiento y de “retirada” que ha contribuido a la introducción de la paridad como parámetro de la democracia paritaria.

Palabras clave: Género, Democraciaparticipativa

Parity: A Discussed Parameter of Participatory Democracy

Abstract: Our purpose is to reflect on participation in democracy through gender; what is the analysis of some theories and practical issues that associate women with participatory democracy. It also involves examining the extent of their effective presence in participatory systems, as well as the impact of their feminization on participatory democracy. However, although it is always more visible, the participation of women is not so obvious. Its statute, sometimes, produces some reduction of its discourses, that does not depend only on the social relations of sort, but also of other relations of being able. Women always face the resolution of a dilemma between a supposed specificity and universalism; a dilemma that men tend to ignore. The strategies used against this dilemma have become forms of "segregation", according to a logic of regroupment and "withdrawal" that has contributed to the introduction of parity as a parameter of parity democracy.

Keywords: Gender, participative democracy.

Introducción

Desde hace mucho tiempo, la democracia representativa ha tenido un solo sexo. Tanto en España como otros países, hemos tenido que inventar una palabra para permitir a las mujeres de llegar a la representación pública, así como a la gestión de los asuntos públicos. El término de paridad es, de hecho, el reconocimiento de una cierta

impotencia.

En cambio, el otro modelo que constituye la democracia participativa ha sido considerado como el terreno político por excelencia que las mujeres deberían poder ocupar. Con sus ambiciones inclusivas e igualitarias, la democracia participativa se ha impuesto como propuesta correctiva para todos los grupos subalternos tradicionalmente excluidos de la representación política.

Se ha desarrollado con la expectativa de relaciones más horizontales (entre grupos sociales y gobernantes/gobernados). Pero otros elementos heterogéneos, a la vez teóricos y políticos, contribuyen a una asociación espontánea y peculiar entre mujeres y democracia participativa.

Unos proyectos políticos feministas más o menos explícitos consideran este modelo como siendo más ajustado a sus relaciones con la política o a las representaciones de competencias y cualidades percibidas como femeninas.

Hay muchos estudios feministas que alimentan las polémicas importantes sobre los dilemas de la representación y la participación de las mujeres en los procesos de deliberación democrática (Dietz, 2000; Landes, 1998; Sanders, 1997; Young, 1990; Philips, 1990; Pateman, 1988; Mansbridge, 1980). Sin embargo, los trabajos empíricos sobre el género de la democracia participativa son poco numerosos.

Nuestra cuestión trata de ver cómo las mujeres y los hombres, juntos o no, intervienen y están escuchados en los dispositivos participativos contemporáneos. En otros términos, ¿las excluidas de la democracia representativa y del espacio público encuentran su espacio en los mecanismos de la democracia participativa? ¿La paridad contribuye de manera efectiva a esta democracia? ¿Permite una igual expresión y toma en cuenta de las preocupaciones de todas y de todos? ¿Extiende los temas de la democracia participativa?

1. Dicotomía resistente y dilema permanente

Es difícil escapar a una visión dicotómica cuando se trata de analizar el género de la democracia participativa. Sin embargo, es una dicotomía discutible entre la democracia participativa y la democracia representativa cuando tiene sentido considerar éstas en un continuum.

También la dicotomía es problemática, en segundo lugar, entre el grupo de hombres y de mujeres, que tienden en ser homogeneizados, cosificados, unificados. El

género, sea cual sea su considerable alcance heurístico, es un instrumento que puede ser criticado justamente por esta dicotomización misma. En este sentido el género paritario es el arma y la vez el foco de las interrogaciones.

Dicotomía jerarquizada después entre espacio público y espacio privado que viene a redoblar la del género, su perfecta adecuación histórica, al tender a naturalizar su asociación. Esta dicotomía también está relacionada con el desigual reparto del trabajo doméstico, familiar, del cuidado y la separación histórica y teórica entre privado y público que actualizan lo que algunos llaman “el dilema de Mary Wollstonecraft”: ¿las mujeres deben reclamar su plena participación en la vida política en base a su común humanidad compartida con los hombres o en base a sus diferencias con ellos? La cuestión es recurrente y se presenta bajo la forma de dilemas, de paradojas, de contradicciones con el grupo de mujeres en su presentación en acceder a lo universal supuestamente neutral, pero en los hechos masculino. Así pues, si la participación de los hombres es evidente, las mujeres sólo presentarían paradojas al no querer asociar su sexo con la política (Scott, 2004).

Ahora bien, si no podemos evitar la dicotomía que consiste en estudiar la participación de las mujeres respecto a la de los hombres, el objetivo de una real democracia trata de sobrepasar dicha dicotomía. Por ello, hay que entender lo que produce la separación, la división la minorización más allá de los efectos del marco teórico, es decir al centrarse en los efectos de los dispositivos mismos y las prácticas en su seno.

También hay que detectar cómo se resuelven los dilemas del género que se imponen en los debates y la democracia participativa aun sexuada, o sea las relaciones de poder estructurados por el género, pero no sólo.

2. Una presencia confirmada de las mujeres en la democracia participativa

Primera confirmación y no menos importante: las mujeres están presentes y bien presentes en los dispositivos participativos, desde el nivel local hasta el nivel internacional, en espacios físicos como en espacios virtuales.

Las mujeres y sus organizaciones se movilizan constantemente para y luchar contra su recurrente marginación. Así pues, han invertido mucho en la Web y las redes sociales. Poco representadas entre los emisores de comentarios políticos online, intervienen, especialmente sobre cuestiones internacionales y de acuerdo con una forma

de enunciación comparable a la de los hombres.

Dentro de la oferta institucional de participación, los presupuestos participativos parecen despertar particularmente una fuerte presencia o equivalente a la de los hombres.

Fuera de este tipo de dispositivo, la participación de hombres y mujeres varía según los temas debatidos. De hecho, el diseño de los dispositivos, los medios de acceso, los objetos en el corazón de las discusiones, los contextos de la institución aparecen como factores más o menos favorables para la mezcla.

Aunque la sobrerrepresentación y la infrarrepresentación de las mujeres siguen siendo el centro de los análisis sobre la democracia participativa, las mujeres no están confinadas al espacio doméstico, están en el mismo nivel en el espacio público, en todas sus formas.

Esta presencia activa de mujeres en esquemas participativos es en sí misma un resultado notable en términos de su historia. Desde el comienzo, la democracia se hizo sin ellas. A pesar de estas condiciones difíciles, las mujeres siempre han sido protagonistas de múltiples movilizaciones, luchando por su inclusión en el espacio público y político, sea cual sea la invisibilidad de su presencia. El hecho de que las mujeres contemporáneas respondan a la llamada a la participación, abordada por las autoridades políticas en todos los niveles, no es sorprendente. Sin embargo, esta participación, que se ha vuelto común y banal, no es del todo evidente.

3. Obstrucciones, compensaciones y dinámica

A pesar del discurso que tiene la democracia participativa sobre sí misma, sus mecanismos siguen estructurados por las relaciones sociales de sexo y las relaciones de poder. A veces, conservan el sistema de sexo y género dominado por los hombres, a veces se trata del de la hegemonía, que produce jerarquía y diferenciación, estereotipos y distribución desigual del poder.

Si las mujeres están presentes, los hombres todavía constituyen más de la mitad de los participantes en esquemas participativos mixtos. A menudo tienen en sus manos el diseño y la animación del dispositivo, en la definición de temas que se discutirán.

Además, el universal-neutral-masculino es de hecho la referencia central de los debates en vivo o virtuales. El género constituye un régimen normativo tan poderoso que las mujeres no son subordinadas como los demás. Debido a la ambigüedad de su

consideración y las libertades legales y políticas que disfrutaban en el contexto contemporáneo, los participantes pueden no ser capaces de descifrar las situaciones de diálogo en detrimento de su desventaja, como los participantes pueden no ser capaces de medir la vergonzosa carga de sus propios modos de intercomunicación; estos internalizan —y esto naturaliza— las incapacidades, como tantos atributos y disposiciones personales.

Pero por las brechas que propone, la democracia participativa también tiene efectos productivos. En la situación de la devaluación de las experiencias de las mujeres y sus modos de comunicación se puede observar, los análisis revelan juegos participativos que combinan «las relaciones estructurales de la dominación y la capacidad de acción», donde hegemónicos movimientos y contrahegemónica están en tensión.

Las formas de resistencia, a veces tenues y discretas, a veces ruidosas y consistentes, no son poco comunes, incluyendo el lado de los ciudadanos comunes que lamentan paradójicamente a la vez su sumisión a la emoción, a la discreción, la docilidad y la empatía, al tiempo que buscan formas de hacer de estas cualidades / desventajas supuestamente femeninas un medio legítimo de participación en el espacio público, lo que les permite debatir en pie de igualdad con los hombres.

Así pues, si las mujeres están realmente presentes en las deliberaciones públicas, si la composición de género de los grupos ya no tiene necesariamente un impacto, si la codificación masculina de los temas ya no necesariamente limita su participación, si pueden optar por cómo hablar, donde las emociones y las historias se vierten en los debates como base de sus opiniones, se debe a que el campo actual de la deliberación pública organizada se ha “feminizado”.

No sólo los practicantes de la deliberación son en su mayoría mujeres, sino que independientemente de su sexo, estos profesionales han desarrollado gradualmente un modelo de participación que valora los modos de comunicación “estereotipados” femeninos, percibidos como mejor ajustado a los problemas de la deliberación democrática, y de hecho compatible con las habilidades y cualidades percibidas como femeninas: preocupación por los procesos en lugar de resultados, atención a los sentimientos y experiencias personales y no solo argumentos racionales, disposiciones para escucha, habilidades para preservar las relaciones.

Por lo tanto, el riesgo de marginación ya no está donde creemos que se encuentra: si continúa esa feminización de los mecanismos de deliberación

participativa, la desviación y deserción de los hombres hacia este sector del espacio público, como se observan para las profesiones feminizadas, podrían llevar a mantener, o incluso acentuar, la posición subordinada de la democracia participativa en relación con el sistema de representación democrática. Sus dispositivos se percibirían como salones que producen una charla distante e inofensiva, sin afectar el curso de la acción pública y los procesos de toma de decisiones políticas.

4. ¿Ciudadanas que participan de manera diferente?

La polémica sobre la democracia paritaria reveló una fuerte creencia pública en la capacidad de las mujeres para participar en la política de otra manera, tanto del lado del personal político, como de los periodistas y los votantes. En esta retórica pública de “mujeres” y “política diferente”, el argumento principal sostiene la activación de una identidad basada en cualidades construidas socialmente como femeninas, colocando cualidades cívicas en un nivel secundario.

La idea de una ciudadanía diferenciada de las mujeres también se basa en su exterioridad histórica a la política y su mayor retirada contemporánea. No se trata tanto como mujeres, sino como recién llegadas, ya que se ha valorado su participación: podrían regenerar una democracia representativa en crisis, incluido un enfoque más participativo de las decisiones públicas.

Por otra parte, es en esto que la paridad y los discursos que acompañan encajan más ampliamente en una secuencia institucional (por tiempo limitado) de renovación de la democracia bajo los gobiernos al implicar la reforma paritaria de los procedimientos de votación con la reforma del estatus de los elegidos y el desarrollo de la participación ciudadana y la reforma de la limitación de la pluralidad de mandatos. Si la elegida paritaria yuxtapone imágenes de mujeres, la madre y de ciudadana, aparece como una “outsider” y neófita que viene potencialmente a contrarrestar la imagen degradada del político profesional.

Nos encontramos con las mismas creencias y argumentos intrincados al ensalzar las virtudes de las mujeres participativas, a veces en relación con su condición de recién llegadas, a veces en términos de las singularidades de las mujeres. La corriente participativa de ciudadanía tiende a asignar a las mujeres una vocación especial para la participación ciudadana, tanto para ellas como para todos los ciudadanos. Postula la participación de las mujeres en las instituciones (empoderamiento) y el desarrollo

esperado de la participación de las mujeres (la transformación de las instituciones) como una necesidad y una disposición. Se invita a las mujeres a desarrollar una conciencia deseable de la democracia proclamando valores, relaciones y prácticas explícitamente participativos.

Sin embargo, con respecto a otros grupos sociales en los márgenes del campo político (los jóvenes, las clases de trabajo, etc.), el sexo es una característica (en su mayoría) estable y duradera de la persona (en contraposición a la edad, incluso a la categoría social). Sobre todo, esta característica coloca a los individuos en una relación social de género basada específicamente en el lugar de la mujer en la reproducción (y sus consecuencias sociales en la familia y la política).

Esta es la razón por la cual algunas teóricas insisten en la especificación de una ciudadanía diferenciada basada en la dualidad de la raza humana al cuestionar la neutralidad de la ciudadanía y el espacio público.

La conocida crítica de Nancy Fraser (1990) a la falsa neutralidad del espacio público habermasiano es bien conocida. La ilusión de actuar como si todos los participantes fuesen iguales e indiferenciados en cuanto a su capacidad para expresarse en un marco considerado como legítimo conduce a ocultar, bajo la apariencia de un espacio público supuestamente neutral, lo masculino que se ve como universal.

Tres tensiones principales entonces son identificadas que bloquean la participación de las mujeres: el dominante contra el subalterno, lo público contra lo privado, la razón contra la emoción. Si lo masculino invisible se asimila a lo neutro universal, bien las mujeres supuestamente asimilarse a este neutro al suprimir en su expresión lo que es femenino como lo construye la sociedad, bien incluirse en el debate como mujeres con el riesgo de una toma de palabra minorizada. Así, por ejemplo, esto se manifiesta en las asambleas mixtas regidas por tres tipos de obstáculos a la participación de las mujeres. Primero, está el antagonismo entre el dominante y el subordinado, lo público y lo privado, la razón y la emoción. Si lo masculino invisible se asimila a lo neutral-universal, se supone que las mujeres deben asimilarse a este neutral al borrar en su expresión lo que es femenino como socialmente construido, o incluirlo en el debate como mujeres a riesgo de un discurso menor; lo que falsifica la esencia del debate participativo que radica en la involucración de los individuos como tales.

5. Conclusión

Más que los hombres, las mujeres deben justificarse y justificar su participación. A medida que la tensión entre el individuo y el ciudadano concierne a todos y que la historia de la democracia es esta tensión, las mujeres están obligados a resolver un dilema que los hombres tienen el privilegio de ignorar.

Si las innovaciones democráticas contemporáneas no escapan ni a la diferenciación ni a la priorización producida por el género, sin embargo, algunas de sus formas y sus principios, por su potencial emancipatorio, podrían, siempre que sean realmente invertidos en esa ventaja, superar las dicotomías, dilemas y paradojas, haciendo de las experiencias masculinas y femeninas, siempre específicas y comunes, siendo inscritas en las relaciones de género, el objeto de las deliberaciones públicas.

¿El aumento en el número de mujeres elegidas por las asambleas políticas promueve el despliegue de procesos participativos? ¿La feminización del sector de participación político, académico y profesional es una realidad? ¿Con qué consecuencias? Al evitar la miopía que caracteriza los enfoques monográficos de los dispositivos participativos, ¿qué ocurre con los efectos de la diversidad de género y la diversidad no relacionada con el género en las decisiones públicas?

BIBLIOGRAFÍA

- Dietz, Christine A. (2000). Reshaping Clinical Practice for the New Millennium. *Journal of Social Work Education*, 36, 503-520.
- Fraser, Nancy (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Landes, Joan B. (1998). *Feminism, the Public and the Private*. New York: Oxford University Press.
- Mansbridge, Jane (2006). Norms of Deliberation. An inductive Study. *Journal of Public Deliberation*, 2, 1-47.
- Pateman, Carole (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, Anne (1991). *Engendering democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Sanders, Lynn (1997). Against deliberation. *Political Theory*, 25, 347-376.
- Scott, Joan y Keates, Debra (2004). *Going Public: Feminism and the Shifting Boundaries of the Private Sphere*. Champaign: University of Illinois Press.
- Young, Iris M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton

University Press.

LA APLICACIÓN DE LA ÉTICA DEL DISCURSO DE K. O. APEL A LAS TRAMPAS DE LA DEMOCRACIA DIGITAL. EL MOVIMIENTO 5 ESTRELLAS Y LA GESTIÓN PRIVADA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA.

Lucía Aparicio Chofré

Universitat de València y Universidad Europea de Valencia

Resumen: En su extensa producción científica Karl Otto Apel aborda, entre otras muchas cuestiones, el fundamento moral de los regímenes democráticos y la responsabilidad de mantenerlos en condiciones reales de asimetría de poder lejanas del ideal de la ética del discurso, en la que en cambio se prevé una igualdad de oportunidades entre los participantes en el discurso. Con esta contribución, nos gustaría realizar una aplicación de la ética del discurso de este autor, al análisis del Movimiento 5 Estrellas en Italia, como ejemplo de una forma de democracia y participación electrónica directa que en nuestra opinión constituye una perversión de la ética del discurso. Es responsabilidad también de los filósofos del derecho denunciar estas prácticas que en nombre de los ideales de transparencia e igualdad de oportunidades ponen en peligro los fundamentos de un Estado democrático.

Palabras clave: Ética del discurso, Democracia Digital, Participación Política, Plataformas partido.

The application of K. O. Apel's discourse ethics to the perversion of the ideal of digital democracy.

The 5 Stars Movement and the private management of political participation.

Abstract: In his extensive scientific production Karl Otto Apel tackles, between other a lot of questions, the moral foundation of the democratic duties and the responsibility to keep them in real conditions of asymmetry of power. In these real conditions, the equal standing between participants in the speech is not respected, but this does not imply that whichever institutionalization of political life (e.g. the rule of law, or our constitutional democracies) must be rejected insofar as unjust. With this contribution, we would like to apply his ethical theory, to the analysis of the Movement 5 Stars in Italy, which is an example of a form of democracy and direct electronic participation that in our opinion constitutes a perversion of the ideal of direct democracy. It is responsibility also of the legal and political philosophers denounce these practices that put in danger the ideals of transparency of political and legislative process and the equality of opportunities.

Keywords: Discourse Ethics, Digital Democracy, Political Participation, Digital Platforms Parties

1. Más allá de la política como una lucha sin principios

Como es conocido, Karl Otto Apel ha dedicado una buena parte de su amplia trayectoria intelectual a debatir con aquellos que consideran la ética y la política como ámbitos en los que no son posibles las decisiones racionales, en cuanto que no son racionales respecto al fin o al considerarse que son sólo decisiones subjetivas, de carácter emotivo o consuetudinario (Apel, 1986).

El programa defendido por Apel y Habermas de búsqueda de los principios metodológicos y normativos que regulan la comunidad lingüística ideal y que pueden encontrar siempre una realización parcial y mejorable en las instituciones democráticas concretas (Apel, Cortina, De Zan, Michelini, 1991), se ha profundizado, como sabemos, en la polémica con los defensores de posiciones éticas realistas, como Hobbes, que ven en la ética el resultado sólo de un pacto, de un consenso en nombre del interés egoísta de los participantes en el pacto, dejando de lado los intereses de los que no participan en el propio pacto. Además, Apel y Habermas han rebatido de forma contundente a aquellos que, como M. Weber y J. Schumpeter, reducen la acción política a una forma de lucha para conquistar el poder, entendido como la utilización jurídicamente legítima de la fuerza, a favor del propio interés. La política no es únicamente un combate (siguiendo los procedimientos regulados por ley) por el control de los votos sin hacer hincapié en algún argumento racional o de principio. Por el contrario, como nos enseña Apel, es posible una “ética de las convicciones” que sea también “racional y responsable”. Una ética que por lo tanto pueda guiar a los actores individuales, también en el debate político, cuando estos actores tienen que elegir entre las varias alternativas y de las mismas deben asumir la responsabilidad tanto ante ellos mismos como con el resto de ciudadanos. Por lo tanto, la alternativa a Weber no es la vuelta al comunitarismo, al kantismo o al utilitarismo (Apel, 2007: 93). Es decir, no es preciso volver a aceptar sin ningún tipo de argumentación un conjunto de principios en cuanto que estos se asumen, sin discusión, que forman parte de nuestra identidad de grupo (tal y como pretende el comunitarismo). Ni es suficiente aceptar el magisterio de Kant, que asume que los valores sean una construcción que forma el individuo en solitario (monológicamente) y que luego intenta universalizar. Cada valor es siempre una construcción social que pasa por un diálogo entre todos los que se ven afectados por las consecuencias de aceptar o rechazar un determinado valor. Y finalmente no es necesario aceptar el utilitarismo y con ello la idea de que finalmente el individuo tiene un valor

sólo a partir de la utilidad que puede producir. Por el contrario, según Apel, es necesario en cualquier disputa sobre lo que hay que hacer una profundización sobre la relación que existe entre la ética, como un conjunto de valores que rigen y evalúan las acciones que se realizan en un momento histórico determinado, y la utopía. La utopía es un ideal, que nunca se realiza por completo, pero nos indica qué valores, aceptables en condiciones ideales, están justificados, es decir, son moralmente obligatorios. Y las condiciones ideales garantizan el ideal de la “aceptabilidad moral” (a un nivel de igualdad de condiciones) en cuanto que son aquellas en las que todos los actores involucrados en la decisión sobre el valor pueden participar y finalmente aceptar. Y esto tiene profundas consecuencias en la labor cotidiana de los filósofos del derecho y de la política que tienen que justificar la propia existencia de mecanismos institucionales (parlamentos, alcaldías, gobiernos, administraciones) que tienen que tomar decisiones que afectan a todos (sin importar su consentimiento), que son aplicables a través de sanción, y por lo tanto son decisiones “políticas”, y que pretenden estar justificadas. Como explica Apel (1986: 213-219), de forma polémica con aquellos autores que mantienen que cualquier forma de institucionalización del poder político es una forma de dominio ilegítimo, es decir, en contra de aquellos que identifican la utopía de la situación lingüística ideal con la anarquía, la posibilidad misma de que dicha situación lingüística ideal sea posible depende de los mecanismos institucionales, en primer lugar del Estado, «a fin de hacer valer aproximadamente el consenso ideal de los afectados en contra de consensos fácticos de limitados grupos de interés». Continúa Apel añadiendo lo siguiente:

La legitimación especial de la forma de Estado democrática consiste en que el consenso fáctico de la mayoría de los afectados, es decir de sus representantes elegidos que presupone y concluye el discurso público, es considerado como una mejor aproximación al consenso ideal de los afectados que su anticipación por parte del “gobernante sabio” o de una “élite” (214).

Mediante esta contribución nos gustaría mostrar cómo las observaciones de Apel sobre la necesaria institucionalización de los ideales regulativos a los que se refiere cualquier modelo de ética, nos permiten clarificar lo siguiente:

a) lo peligroso que resulta frente una innegable crisis de los mecanismos y procedimientos de la democracia representativa ofrecer como instrumentos ya

disponibles, como pueden ser las plataformas digitales, sin ofrecer ningún tipo de garantías sobre su utilización,

b) cómo estas plataformas son exactamente instrumentos de los poderes “fácticos” o privados que en teoría un Estado debería controlar y gobernar.

Nos detendremos en relación con esta cuestión en el conocido caso del Movimiento 5 Estrellas en Italia, una forma de “movimiento-partido” que se creó a principios del año 2009 y que ha logrado conquistar, gracias a un pacto con la xenófoba Liga Norte, el gobierno de Italia. Pretendemos aclarar, sobre la base de un análisis político y jurídico, cómo el ideal de democracia directa, defendido por sus fundadores como la estrella polar de su compromiso político, siempre ha ocultado, desde el comienzo, una estrategia de control de todos aquellos que quisieran participar en tal experiencia. Al final, el rechazo radical hacia la forma tradicional de mediación política a través de los partidos políticos institucionalizados esconde una moderna forma de partido personal gestionado a través de una plataforma electrónica cuyo funcionamiento es controlado por una asociación sin ánimo de lucro dirigida por un administrador “eterno”, que a la vez es el administrador y dueño de otra empresa privada, que resulta ser la principal proveedora de servicios al Movimiento.

2. De la democracia digital al partido plataforma informática

Incluso más allá de los pronósticos más optimistas, en las elecciones nacionales del 4 de marzo de 2018 el Movimiento 5 Estrellas (en adelante M5S) logró una rotunda victoria. De esta forma se revolucionaba el panorama político italiano, gracias también a otro ingrediente: el éxito de la Liga Norte –hoy su socio de gobierno–, que al obtener el 19% de los votos había superado los resultados de hasta el momento su aliado de coalición Forza Italia, que se presentaba sin la candidatura de Silvio Berlusconi.

El resultado es por todos conocido y padecido hoy en día en una frágil Unión Europea con diferentes crisis políticas abiertas. Tras dos meses de negociaciones, estas dos formaciones sellaban una alianza, traicionando así el M5S uno de los principios anunciados a lo largo de la campaña electoral como era el de no gobernar en coalición con otros partidos.

Dos movimientos que en estos momentos manejan las riendas del país transalpino y que se podrían calificar como antisistema, pero con notables diferencias de fondo entre ellos que es conveniente resaltar en esta sede. Mientras la Liga Norte es hoy

en día un partido estructurado, de carácter autonomista con claros tintes xenófobos, autoritarios y euroescépticos y con una trayectoria de más de 30 años, el M5S es para los juristas, pero no para los politólogos (Mosca, 2015; Calise, 2010), un misterio. Todo parece estar rodeado por una espesa nebulosa.

Un movimiento que viene representado por el cómico Giuseppe Grillo, que es además el propietario del logo del M5S, que nadie puede utilizar sin su autorización, tal y como consta en un acta notarial fechada el 18 de diciembre de 2012, famoso antes por su actividad de actor cómico que fustigaba a la élite política y económica, pero que paradójicamente no se presenta a ninguna candidatura al tener antecedentes penales (Aparicio, 2013).

En cuanto a su ideario, se define como ni de derecha ni de izquierda, presentándose como el único sujeto político que de verdad persigue la satisfacción de las exigencias de regeneración de la democracia italiana, llevado adelante desde abajo a fin de regenerar una comunidad política que no necesita expertos, sino de gente simple que se preocupa por su país. A problemas complejos, plantea soluciones simples, atractivas, a coste cero.

En definitiva, no se acaba de entender si es un movimiento o un partido, y sobre todo hasta las elecciones nacionales de 2018 no estaba claro ni su estatuto, ni la regulación de sus órganos asociativos, las modalidades de expulsión, de financiación, etc. La referencia a su documento fundacional (inicialmente difundido en internet en 2009 y que ha sido objeto de numerosas integraciones y modificaciones hasta el 2016), denominado en clara oposición con las formaciones políticas tradicionales como un “no estatuto”, no aclaraba de que órganos se componía la asociación ni sus modalidades de funcionamiento, ni quién gestionaba, de hecho y de derecho, sus plataformas on-line (sin duda una cosa curiosa en un partido que pretendía y pretende realizar una forma de “democracia directa” a través de las nuevas tecnologías e internet), y en último lugar quien decidía en relación con la presentación de las candidaturas y sobre todo las expulsiones y en base a qué procedimientos.

Por razones de espacio, no vamos a analizar las complejas dinámicas que han transformado el M5S de un partido aparentemente sin jefe político (“uno vale uno” era su eslogan, ficticio sabemos ahora) en cuanto movimiento horizontal, gracias a la participación en las páginas web de Beppe Grillo gestionadas por la empresa del informático Gianroberto Casaleggio, co-fundador del M5S, hasta un partido político con un estatuto fuertemente liderístico. Nos detendremos sólo en resaltar cómo algunos de

los apartados del estatuto del M5S en la actualidad vigente y de los códigos éticos que los que aspiran a ser sus militantes y candidatos firman para poder presentarse a las elecciones en las listas del M5S son claramente contrarios al principio de igualdad entre los militantes y sobre todo ponen de manifiesto una clara relación de interés entre el M5S y la empresa privada Casaleggio Associati. Es decir, el partido se convierte en un instrumento de una empresa.

En primer lugar, y en contra de lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Italiana (que prohíbe el mandato imperativo), se puede señalar que la relación entre el diputado y el M5S es una relación entre un empleado y un empresario. Así el art- 21 c.5 del Estatuto del Grupo Parlamentario del Congreso establece lo siguiente:

El diputado que abandona el grupo parlamentario a causa de una expulsión, por abandono voluntario o por dimisiones determinadas por disenso político estará obligado a pagar, a título de cláusula penal, al MoVimiento 5 Estrellas, en el plazo de diez días desde la fecha en la que tiene lugar una de las circunstancias arriba mencionadas, la suma de 100.000,00 euros (siempre que no se recurra esta cláusula o que si se recurre judicialmente un juez acepte aplicar esta disposición abiertamente inconstitucional).

En segundo lugar, el diputado tiene otra obligación: el Reglamento para la selección de los candidatos del Movimiento 5 Estrellas para las elecciones políticas del 4 de marzo de 2018 en los colegios plurinominales y uninominales, en concreto su art. 7 apartado r establece:

En el acto de presentación de su autocandidatura cada candidato se compromete, en el caso de que su candidatura fuera aceptada y sucesivamente resultara electo en el Congreso o en el Senado, a cumplir con lo previsto en el artículo 5 del Código Ético e ingresar una contribución mensual de 300 euros destinados al mantenimiento de las plataformas tecnológicas que sirven de base a la actividad de los grupos y de cada uno de los parlamentarios¹⁰⁹.

En tercer lugar, toda la vida política del M5S, desde la inscripción, la formulación de las listas para las elecciones hasta la expulsión se debe desarrollar dentro de la plataforma Rousseau elaborada y gestionada por la asociación Rousseau

¹⁰⁹ Este documento se puede consultar en el siguiente enlace: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/associazionerousseau/documenti/regolamento_parlamentarie2018.pdf#page=

(véase Estatuto art. 1 c. © y art. 4 c.(e)¹¹⁰). Pero, ¿qué es la Asociación Rousseau y quién la dirige? Se trata de una asociación sin ánimo de lucro, pero con un presidente “eterno” en cuanto que en el Estatuto de la Asociación art. 13 establece que sólo podrá ser presidente uno de los dos socios fundadores. En este caso los socios fundadores eran Gianroberto Casaleggio fundador junto con Beppe Grillo del M5S fallecido en 2016, y su hijo Davide. La cuestión, sin embargo, es que Davide Casaleggio resulta ser también el administrador y el propietario de una sociedad privada con ánimo de lucro: la Casaleggio Associati. Y esta compañía, ¡qué casualidad! resulta ser la beneficiaria de un contrato para seleccionar al personal técnico que en calidad de asesores de comunicación trabajan para el grupo parlamentario del M5S tanto en la Asamblea Italiana como en el Parlamento Europeo¹¹¹. Además, como resulta de la copiosa literatura sobre el tema (Iacoboni, 2018; Biondo y Canestrari, 2018), siempre el fundador de la Casaleggio Associati y co-fundador del M5S, Gianroberto Casaleggio, ha resultado ser el *dominus* en la sombra en la vida del partido, indicando personalmente a través de post firmados por Grillo y publicados en su blog la línea política del M5S y sobre todo las candidaturas y las expulsiones y la gestión del grupo parlamentario en la legislatura 2013-2018. Sin embargo, esto permanecía en la sombra de un partido sin un estatuto claro, o un “no-estatuto”. Ahora, con un estatuto y un código ético ya establecido, resulta paradójico, no nos aventuramos a decir si legítimo o no, que mientras los parlamentarios se comprometen, de una forma seguramente ilegítima teniendo en cuenta a la doctrina, a pagar una serie de cláusulas penales en caso de expulsión o dimisión, una sociedad privada se encargue de la selección de sus colaboradores en el ámbito de la información y la gestión de todos los datos y programas informáticos del movimiento.

A este respecto resulta oportuno rememorar el recordatorio de Apel: es nuestra responsabilidad tener en cuenta las concretas medidas con las que creemos realizar nuestras utopías. Y de esta forma no resulta justificado en nombre del ideal de la democracia directa el establecimiento de un modelo de partido personal y empresarial que intenta evadirse de los controles del Estado y de la aplicación del derecho.

¹¹⁰ Véase <https://s3-eu-west>

amazonaws.com/associazionerousseau/documenti/statuto_MoVimento_2017.pdf

¹¹¹ Una información que se puede consultar en el siguiente blog elaborado por uno de sus extrabajadores: <https://www.davidpuente.it/blog/2018/03/14/la-casaleggio-assume-dipendenti-li-pagano-parlamentari-m5s-attenzione/>.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, Lucía (2013). De la desafección política de los ciudadanos al sueño de una nueva cogobernanza digital. El Experimento político digital del Movimiento 5 estrellas en Italia. En Rafael Blasco (Coord.), *El reto de la gobernabilidad. Europa y la globalización*. Valencia: Capítulo Español del Club de Roma.
- Apel, Karl Otto (1986). *Estudios éticos*. Barcelona: Editorial Alfa.
- Apel, K. O.; Cortina A.; De Zan, J. y Michelini, D. (Eds.) (1991). *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona: Crítica.
- Apel, Karl Otto (2007). *La Globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Biondo, Nicola y Canestrari, Marco (2018). *Supernova. I segreti, le bugie e i tradimenti del MoVimento 5 Stelle; storia vera di una nuova casta che si pretendeva anticasta*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Calise, Mauro (2012). *Il partito personale. I due corpi del leader*. Roma-Bari: Laterza.
- Iacoboni, Jacopo (2018). *L'esperimento. Inchiesta sul movimento 5 stelle*. Roma-Bari: Laterza.
- Mosca, Lorenzo (2015). Problemi e limiti del modello organizzativo «cybercratico» nell'esperienza del Movimento 5 Stelle. *Ragion Pratica*, 44, 37-52.

2. RETOS ACTUALES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA

LA DERIVA NEOCONSERVADORA Y EL FINAL DEL MULTICULTURALISMO

Jesús Antonio Fernández Zamora

Universitat de València

Resumen: El final de la Guerra Fría, la caída del Muro de Berlín y la nueva reconfiguración de la geopolítica mundial, sobre todo a partir del 11 de septiembre de 2001, supusieron un retroceso de los planteamientos sobre los que se sostenía la democracia deliberativa y un avance de las tesis neoconservadoras y neoliberales. Poco a poco, la derecha neoconservadora, abanderada de la globalización neoliberal y la hegemonía cultural de Occidente, fue extendiéndose desde Estados Unidos. La comunidad política pareció aceptar que no había más salida que un moderado conservadurismo que renunciase a la política en favor de la tecnocracia y la privatización de la economía. Esto ha tenido como resultado la imposibilidad de poner en práctica cualquier tipo de multiculturalismo.

Palabras clave: neoconservadurismo, multiculturalismo.

The neo-conservatory trend and the end of multiculturalism

Abstract: The end of the Cold War and the new reconfiguration of world geopolitics supposed a setback in deliberative democracy and the advance of neoconservatism. Neoconservative right was extended and the political community accepted that there was no other way out than moderate conservatism, renouncing politics in favor of technocracy and the privatization of the economy. The result was the impossibility of fully developing a multicultural society.

Keywords: neoconservatism, multiculturalism.

Introducción

Desde el final de la Guerra fría hasta nuestros días se ha producido una deriva hacia el liberalismo *neoon* que ha acabado imponiéndose; citando a Irving Kristol, uno

de los precursores de las ideas de la nueva derecha, parece ser cierta la tesis de que «un neoconservador es un progresista asaltado por la realidad» (Kristol, 1995: X). Desde este prisma, se profetiza el final de la confrontación y se anuncia la hegemonía neoconservadora, sin alternativa posible. El resultado no es otro que un déficit democrático presente cada vez más en las sociedades liberales y la imposibilidad de desarrollar cualquier tipo de multiculturalismo; la gente siente que prácticamente no le quedan posibilidades reales para una participación significativa (Mouffe, 2010).

Si tuviéramos que hacer un recorrido para buscar el origen de estas ideas nos tendríamos que remontar a Friedrich A. von Hayek y su *Camino de servidumbre*, seguir por *El fin de las ideologías* o *Las contradicciones culturales del capitalismo* de Daniel Bell, deberíamos nombrar también a Irving Kristol con sus *Reflexiones de un neoconservador* y llegar hasta Allan Bloom y su obra *El cierre de la mente americana*. Sin embargo, si nos centramos en la reconfiguración de la política mundial y del desarrollo de la nueva derecha después de la Guerra Fría nos parece más acertado hablar de dos autores que se han convertido en los principales exponentes del neoconservadurismo de final del siglo XX, nos referimos a Francis Fukuyama y Samuel P. Huntington. La importancia de estos especialistas en relaciones internacionales, que no en filosofía política, radica en la influencia que han tenido a la hora de definir la política mundial desde unos principios teóricos. Ambos presentan la importancia de la historia del siglo XX como el final de una etapa y el comienzo de una nueva reconfiguración del orden mundial. Desde una primera lectura pueden parecer opuestos, pero un análisis más detallado de sus tesis nos muestra la complementariedad de sus ideas: Fukuyama expone el final de la historia y su conflictividad tras la caída del Muro de Berlín, Huntington por su parte nos plantea la vuelta al conflicto internacional y el surgimiento de nuevos bloques, pero tanto uno como otro parten de la necesidad de considerar la cultura occidental y sus valores, así como la economía de mercado y los presupuestos neoliberales, como el eje en donde se encuentra la verdad.

1. La corta historia del siglo XX ¿culmen o final del multiculturalismo?

Tanto Fukuyama como Huntington parten de una visión del XX en la que este se presenta como un hito en el crecimiento del nihilismo. Cabe pensar que Occidente ha llegado a su máximo punto de expansión y comienza su inexorable marcha atrás. Esto significaría que, lejos de inaugurarse una etapa de globalización mundial, lo que

realmente estaría ocurriendo es que esta comienza su declive y busca nuevas formas de mantenerse en pie. No faltan razones para pensar así, en el punto culminante de su expansión territorial en 1920 Occidente gobernaba directamente cerca de la mitad de la tierra firme del planeta. Para 1993 este control territorial se había visto recortado en casi un 50%, en la actualidad se ha reducido aproximadamente hasta el 10% (Huntington, 2005: 107).

Las relaciones entre Occidente y las demás civilizaciones están cada vez más inmersas en un equilibrio que se aleja de la hegemonía que los gobiernos europeos han marcado en el mundo durante los últimos 500 años. Este cambio de panorama se ha producido principalmente entre 1920 y 1993, por lo que hemos de concluir que la historia del siglo XX ha sido la historia del final de la globalización que Occidente ha marcado a este nivel desde el comienzo de la modernidad. Un siglo XX que, en palabras del historiador Eric Hobsbawn, ha resultado ser un «siglo corto». El siglo XX habría acabado en 1989 con la caída del Muro de Berlín o, más exactamente, con el colapso de la Unión Soviética en 1991 y habría comenzado con la Gran Guerra de 1914, que dio por concluida la época del colonialismo europeo, de los grandes imperios y de las diferencias sociales de clase. Es de notar que en 1914 todavía existían en el mundo imperios como el Austrohúngaro, el Ruso y el Otomano; que la nueva burguesía, asentada sobre la base económica de un capitalismo sin barreras, presumía de ser la nueva realeza del mundo, y que los estados nacionales se habían consolidado como el definitivo modelo de unidad política, a la vez que promulgaban el liberalismo como el gran logro de la razón práctica. Todo este universo se vio truncado con la I Guerra Mundial la cual dio al traste con muchas aspiraciones que la modernidad había proyectado (Hobsbawn, 1994).

Al igual que ocurre con el inicio del siglo, pasa con su conclusión. Podemos considerar los últimos años del siglo XX como el final del final. La caída del Muro de Berlín supone el cese de conflictos entre bloques marcados ideológicamente. Estos conflictos, que configuran tanto la II Guerra Mundial como toda la Guerra Fría, no son ni más ni menos que la herencia de la crisis que supuso el inicio del siglo. El declive de la globalización occidental da paso a un periodo en que como sustitutivo de la anterior situación se promulga la universalización de un sistema, y con él «el fin de la historia»; es la tesis que defiende Francis Fukuyama. La caída del bloque comunista pone punto final a este conflicto entre bloques, aunque no al afán universalizador de Occidente, y mucho menos a su instinto de enfrentamiento. A salvo de ataques de índole económica,

el capitalismo, en su versión neoconservadora y neoliberal, se yergue como vencedor de la batalla y como única respuesta válida para la vida del hombre en sociedad. La bipolaridad ahora es mucho más intensa ya que, en la actual situación, no se aceptan posturas intermedias: o estás con nosotros o contra nosotros.

Esta bipolaridad es la que nos conducirá a las tesis de Huntington, ya que una vez definidas las posiciones, no llega el anunciado final de la historia y el conflicto no termina; seguimos necesitando un enemigo al que enfrentarnos, un enemigo que ahora puede ser perfectamente el resto del mundo. Ante la caída del comunismo, el neoliberalismo se presenta como la única verdad válida, y siempre habrá algún «otro» que no acepte nuestra verdad y que nos pueda servir de excusa para nuestro ataque. También renace la lucha antagónica, eso sí, esta vez no bajo la bandera de la ideología sino de la cultura. La caída del Muro no supone solo la caída de un sistema sino la de toda ideología política. Si el capitalismo neoliberal se mantiene en pie no es porque sea una ideología más fuerte, convincente o coherente sino porque ha sabido desprenderse de todo lo que huele a ideología adueñándose de las manifestaciones culturales en las que se encuentra. Lo importante de la versión neoliberal del capitalismo es que, independientemente de la cultura en la que se encuentre, se presenta como un medio de ganancia válido para cualquier individuo (aunque omite que no sirve para todos: cualquiera puede hacerse rico, aunque no todos lo pueden ser). Se puede vivir en un estado capitalista y ser cristiano, budista o simpatizante de las ideas de Marx o Nietzsche, en nuestra actual situación una cosa no quita la otra. Sin embargo, esta visión esconde una gran mentira; en realidad el capitalismo no puede desprenderse de su legado cultural.

El capitalismo nace en una cultura concreta y está inmerso en la cosmovisión propia de una cultura determinada, esto es, la occidental. Resulta lógico, pues, pensar que otras culturas reafirmen su propia identidad en contra de Occidente y se enfrenten a este con sus propios medios haciendo uso de su propio legado; esta es la postura de Huntington. Aun en el caso de que adoptasen el capitalismo, este nunca será propiamente tal, ya que se usará como mero procedimiento, despojado de los valores que lo revisten en Occidente. Ante estas situaciones el conflicto está servido: o bien Occidente se enfrenta a todos los que no son él, o bien el panorama mundial vendrá marcado por una serie de civilizaciones, las cuales lucharán por encontrar su propio sitio en el organigrama, o ¿por qué no? intentarán ocupar el puesto de cabeza que Occidente parece estar dejando. Sea como sea, lo cierto es que el enfrentamiento parece inevitable.

El mundo se convierte en un mundo globalizado en crisis, pero en ningún caso multicultural, ya que esta multiculturalidad será la fuente de los nuevos conflictos: en realidad no podemos hablar de multiculturalidad sino de choque de culturas o de civilizaciones.

Vemos, pues, que el panorama es totalmente nuevo, y ante tal situación necesitamos modelos a fin de poder ordenar la realidad, entender la relación entre fenómenos, prever acontecimientos futuros y marcarnos unos pasos a seguir. Es justo lo que intentan Fukuyama y Huntington: el primero promulga que ya solo existe un solo mundo, en el cual la lucha entre antagonicos ha finalizado y por tanto hemos llegado al final de la historia. En esta situación posthistórica hemos alcanzado el punto final de la evolución ideológica del género humano y hemos conseguido la universalización de la democracia liberal occidental como forma de gobierno humano definitiva. Este modelo lleva implícita la visión de dos mundos, el nuestro y el de ellos; ellos serían aquellos pueblos que aún no han alcanzado el fin de la historia, los cuales, con el tiempo, serán absorbidos por la democracia liberal o bien desaparecerán. Huntington, por su parte, supone un mundo en el que se están produciendo agrupamientos de los más importantes estados ya no en bloques sino alrededor de civilizaciones. Estos agrupamientos desembocarán en un choque en el cual cada una se enfrentará a las otras intentando ocupar un puesto hegemónico en el organigrama mundial. Tenemos pues, por un lado, la mundialización de Occidente, el cual será todo en todos, y, por otro, un mundo de culturas en conflicto donde el modelo occidental tendrá que enfrentarse al resto e imponerse para sobrevivir.

2. ¿Hay alternativa?

Fukuyama y Huntington nos presentan el final del siglo XX como un momento clave para el desarrollo de las tesis neoconservadoras. Ambos exponen la historia como «una narración del éxito moral en la cual, por supuesto, y por la propia definición, en la moraleja se encuentra el éxito del propio narrador» (Antón y Lara, 2009: 523). Los dos preconizan el inicio de una época de hegemonía neoconservadora que constituye un auténtico «fin del mundo», una contrarrevolución, la cual se extiende a numerosos aspectos de la existencia social. Se trata de un proceso de restauración del capitalismo desde su vertiente más totalizante e intransigente (Capella, 2006). Urge por tanto contestar a la pregunta de si es posible alguna otra alternativa. En un mundo donde

ciertamente las distintas culturas y las tradiciones políticas que de ellas emanan están intentando reivindicar su puesto y en donde las mismas naciones cuentan con un número cada vez mayor de ciudadanos con diferentes cosmovisiones de la realidad, donde la multiculturalidad forma parte de las relaciones internacionales, se hace necesaria una respuesta convincente, basada más en el reconocimiento de la diferencia que en la imposición de una sola tradición o en el conflicto permanente entre diferentes puntos de vista. El problema de los planteamientos neoconservadores que aquí hemos presentado es que exponen la realidad social desde unos presupuestos darwinistas, de lucha de todos contra todos, los cuales generan inseguridad, sufrimiento y estrés a una parte importante de la población. El fundamento último de este orden económico situado bajo el signo de la libertad es la violencia estructural. La utopía neoliberal genera una especie de máquina infernal que llega incluso a imponerse a los propios dominadores (Bourdieu, 2008: 41).

En realidad, nos encontramos ante un problema de diálogo multicultural y respeto por la diferencia. Huntington ya lo apunta cuando nos habla del diálogo entre culturas y civilizaciones; un diálogo que viene exigido por el deseo de supervivencia. Al final de su libro nos expone un panorama aterrador en el cual la guerra entre civilizaciones podría estar más cerca de lo que podemos pensar. Para evitar esta situación, se propone el cumplimiento de dos requisitos: *la norma de abstención*, esto es, que ningún estado intervenga en los conflictos de otras civilizaciones, y *la norma de mediación conjunta*, que los estados centrales de las distintas civilizaciones negocien unos con otros la contención o interrupción de las guerras de línea divisoria entre estados o grupos de civilizaciones. Con estas normas se busca la configuración de un mundo con mayor igualdad entre las civilizaciones. A estas dos normas habría que añadir una tercera, la cual aseguraría la paz en un mundo multicultural: *la norma de los atributos comunes*. Esta última norma consiste en que «los pueblos de todas las civilizaciones deben buscar e intentar ampliar los valores, instituciones y prácticas que tienen en común con los pueblos de otras civilizaciones» (Huntington, 2005: 436). Se busca así una especie de ética de mínimos a nivel global, válida para todas las culturas y en la cual se marquen parámetros para las distintas religiones, tradiciones y cosmovisiones culturales. Sin embargo, y a pesar de que la propuesta suena bien, no deja de ser sospechosa. La postura de Huntington es de todo menos desinteresada, bajo estas teorías sobre el respeto cultural parece esconderse el objetivo de la política exterior norteamericana, esto es, mantener su hegemonía económica.

También podemos apreciar, como nos indica Adela Cortina, que detrás de estas posturas se encuentra la *aporofobia* (Cortina, 2017). Quizás el problema no sea tanto que haya otras civilizaciones, cosa que siempre ha ocurrido, sino que muchas de estas estén en un estado de pobreza tal que la relación con ellas pueda producir en nosotros un rechazo visceral. Si aceptan nuestras normas de convivencia y, sobre todo, nuestro sistema económico, tal vez algún día sean como nosotros y, en ese caso, ya no habrá problema para el diálogo. Sin embargo, el dilema que plantea la tesis del diálogo, desde estos parámetros, es que este se basa en fundamentos profundamente partidistas. Conceptos como individuo, igualdad de derechos y racionalidad, provienen de una tradición determinada, la del liberalismo conservador. Si detrás de estas ideas subyace la concepción de un hombre egoísta por naturaleza, que busca maximizar las ganancias y que pensando en sí mismo beneficia con su trabajo a la sociedad, no hay sitio para el diálogo con los otros, y mucho menos con el que es totalmente otro, el pobre. El gran problema de muchas civilizaciones es su estado de pobreza, con ellas no puede haber diálogo sino solo un monólogo; o aceptan nuestras condiciones de vida para intentar generar riqueza o mejor que desaparezcan.

3. Conclusión

La conclusión es que esta versión del diálogo entre civilizaciones, de corte neoconservador, desemboca en un universalismo excluyente que deja fuera de toda posibilidad el reconocimiento de los más desfavorecidos. El diálogo se convierte así en un club selecto en donde solo caben aquellos que nosotros invitamos a conversar desde unas normas que nosotros hemos creado.

La respuesta a esta situación ha sido el resurgimiento de una serie de teóricos neoconservadores, así como la proliferación de populismos de derecha de corte xenófobo. Un ejemplo que nos puede servir es el libro *El retorno de la historia y el fin de los sueños* que Robert Kagan publicó en 2008. En él se realiza una crítica a Fukuyama retomando el tema del imperialismo norteamericano, aunque desde el respeto a las instituciones europeas, siempre y cuando estas sirvan a los fines de la economía estadounidense. Kagan apunta que la actual política exterior de todas las grandes potencias se basa en los mismos fundamentos y persigue las mismas metas: mantener su propio prestigio y conseguir la hegemonía dentro de sus áreas de influencia; todo esto confirma, según Kagan, que «el mundo ha vuelto a la normalidad» (Kagan, 2008: 11).

Pero esto también confirma la necesidad de mantener la hegemonía de Estados Unidos y el sistema neoliberal y neoconservador que esta lleva asociado, algo que tiene que venir acompañado de una alianza con las demás democracias occidentales y así poder mantener vivos los valores y las instituciones occidentales frente a todos aquellos que puedan poner en peligro la democracia liberal.

Las ideas neoconservadoras se han impuesto, pero no solo eso, sino que además han sabido generar una alternativa intelectual que ha ocupado lo que en otros tiempos supusieron teorías de corte más dialogante. Existe un auténtico imaginario neoconservador basado en unas ideas que han acabado por aceptarse como necesarias: guerra preventiva, lucha contra el terrorismo, seguridad nacional, necesidad de exportar la democracia... (Antón y Lara, 2009: 530). No obstante, la pregunta por la alternativa sigue en pie, cuestión que no es tanto una pregunta sino casi una declaración de intenciones, porque si no hay alternativa, ¿qué mundo nos queda?

BIBLIOGRAFÍA

- Antón, Joan y Lara, Joan (2009). Las persuaciones neoconservadoras: F. Fukuyama, S. P. Huntington, W. Kristol y R. Kagan. En Ramón Máiz (Ed.). *Teorías políticas contemporáneas* (p. 507-536). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bordieu, Pierre (2008). La esencia del neoliberalismo. *El punto de vista de Le Monde diplomatic*, 5, 40-43.
- Capella, Juan Ramón (2006). Tiempo de contrarrevolución. *Mientras tanto*, 100, 11-41.
- Cortina, Adela (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, Adela (2017). *Aporofobia*. Barcelona: Paidós.
- Fukuyama, Francis (1990). ¿El fin de la historia? *Claves de razón práctica*, 1, 85-96.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Hobsbawm, Eric (1994). *Age of Extremes: the short twentieth century 1914-1991*. London: Michael Joseph
- Huntington, Samuel P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3), 22-49.
- Huntington, Samuel P. (2005). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, Robert (2008). *El retorno de la historia y el fin de los sueños*. Barcelona: Taurus.

- Kristol, Irving (1995). *Neoconservatism: The Autobiography of an Idea*. Chicago: Elephant paperbacks Ivan R. Dee Publisher.
- Mouffe, Chantal, (2010). El “fin de la política” y el populismo de derecha. *Claves de razón práctica*, 199, 40-44.

EL ESTADO DEMOCRÁTICO COMO CREADOR DE NUDA VIDA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA ÉTICA A LA NECROPOLÍTICA

Carlos Antonio González Palacios

Cetys, Universidad (Mexicali, México)

Resumen: presenciamos actualmente una versión del Estado Benefactor muy limitada, con poca capacidad para proteger y que no es universal. Se busca desde las políticas neoliberales redefinir su papel, de ser generador de bien común a concentrarse en ser garante de seguridad para la propiedad privada. Este cambio implica no solamente abandonar o reducir al mínimo sus políticas de inclusión social, sino también se observa la creación de políticas de excepción, así como la producción de vida desnuda, que poco a poco se van convirtiendo en los pilares que sostienen al Estado como institución.

Palabras claves: Bienestar, violencias, social, gobierno, precariedad, ética.

The democratic State as creator of naked life: An approach from ethics to necropolitics

Abstract: We are seeing today a version of the very limited, not universal State, with little ability to protect welfare. Its intent is, from the neoliberal policies to redefine its role, from being common good builder to be just a guarantor of security for private property. This change implies, not only to abandon or reduce to minimum their social inclusion policies, but is also observe politics of exception, as well as the production of bare life, which are gradually becoming the pillars that sustain the State as an institution.

Key words: well-being, violence, social, government, precariousness, ethics.

Introducción

Cuando el Estado democrático redefine su papel como garante de la seguridad, retirándose de la arena económica y afirmando la necesidad de reducir su rol social, se sientan las bases que hacen posible desde el punto de vista real y simbólico necropolíticas (Mbembe, 2012) que generan nuda vida, es decir, vidas susceptibles a ser desechadas, simbólica y físicamente, sin que haya de por medio culpables punibles (Agamben, 2003). Frente a estas violencias que generan sufrimiento, la ética debe convertirse como lo mencionan Aranguren y Muguerza (1992) en un recurso que no sólo ayude a entender cómo se entra en la violencia, sino en cómo salir de ella. Una ética que, desde las víctimas y basada en el cuidado, genere una actitud de

insatisfacción, de rechazo y de descontento hacia las violencias que se han instalado como si fueran naturales a nuestra condición.

A través del siguiente trabajo se analizarán las consecuencias humanas del ocaso del Estado Social, y la exclusión intencional de sectores sociales que son declarados como desechables y punibles, así como una propuesta desde la ética que permita esbozar líneas de acción que conduzcan no sólo a la resistencia activa, sino también a manera de invitación a recolectivizar los espacios públicos generadores de bien común.

1. El derrumbe del Estado como institución de acogida y la aparición de lo precario y lo vulnerable

El Estado Benefactor proveniente de la posguerra lleva años de ataques por parte de los gobiernos neoliberales, a este constante martillar, Giroux (Evans y Reid, 2016) lo llama, el «ocaso de lo social», donde el progreso del bien común ha cedido el escenario histórico a las acciones individuales, los valores, los gustos y el éxito personal, así como cualquier noción del bien comunitario y público que alguna vez definió el significado del progreso se presenta ahora como una patología, que sofoca cualquier posibilidad de libertad y responsabilidad individual. Comienza así, según Wacquant (2010), un Estado de Bienestar muy limitado, con poca capacidad para proteger y que no es, ni pretende ser, universal. Ya no se busca, desde el gobierno, resolver ni prevenir la manifestación de peligros y amenazas a la seguridad, sino hacer que se renuncie a la idea misma y a la posibilidad de seguridad al acoger la necesidad de estar expuestos a todo tipo de peligros como un medio a partir del cual vivir bien.

En este modelo de Estado se han evaporado las grandes utopías, al mismo tiempo que los sistemas y valores tradicionales que han sobrevivido ya no tienen un papel articulador. Se amontonan las expectativas truncadas para millones, al mismo tiempo que el índice de mortandad se eleva. Dicha fragilidad social expresa la completa ausencia de lazos sociales, de los cuales poder apoyarse para resistir la caída, o, mejor dicho, confirma que la presencia de lazos frágiles de los cuales intentan sujetarse los individuos se va quebrando en el camino. «El mundo hipermoderno está, bajo esta perspectiva, desorientado, inseguro, desestabilizado, no de manera ocasional, sino cotidianamente, de forma estructural y crónica» (Lipovetsky y Serroy, 2010:19).

Estructuralmente la sociedad se ha vuelto líquida. La expresión fue acuñada por Zygmunt Bauman (2002), y da cuenta del tránsito de una modernidad «sólida», estable

y repetitiva a una «líquida», flexible y voluble, en la que los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente como para enraizarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos y en la que, sin darnos cuenta, hemos ido sufriendo transformaciones y pérdidas, como nuestra percepción de la duración del mundo. Se vive bajo el imperio de la caducidad y la seducción en el que el verdadero «Estado» es el dinero, donde se renuncia a la memoria como condición de un tiempo post histórico. La vida líquida está dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los cuales anclar nuestras certezas (Vázquez, 2008).

La sociedad, bajo estas condiciones de riesgo, se parece a un campo de batalla con innumerables bajas, como suele llamarse eufemísticamente a los excluidos. Las bajas se tildan, según Bauman (2011), de daños colaterales en la medida en que se descartan porque su escasa importancia no justifica los costos que implicaría su protección. En consecuencia, los pobres, y sobre todo los jóvenes, cada vez más criminalizados, son candidatos naturales al daño colateral, marcados de forma permanente, con el doble estigma de la irrelevancia y la falta de mérito. A este fenómeno Valenzuela (2016) lo llamará juvenicidio, ya que los convierte en elementos de extrema vulnerabilidad, con condiciones de precarización que tienen en su raíz procesos socioeconómicos que limitan las posibilidades de una vida digna y con sentido.

Sus vidas han ido muriendo poco a poco cuando son atravesadas por el abandono de quienes los deberían cuidar y por las instituciones que les deberían proteger. Estos abandonos tienen el nombre de precariedades sociales, culturales, educativas y de justicia como las explica ampliamente Valenzuela (2016).

2. México como Estado Punitivo

En el contexto creciente de inseguridad y violencia que ha vivido México en los últimos doce años, las políticas de mano dura por parte del gobierno se vuelven atractivas y populares. La cárcel surge como la solución lógica y más inmediata. Convertir la prisión en un instrumento de venganza es mayúsculo y hasta cierto punto entendible en el imaginario social. Sin embargo, el deseo de justicia retributiva se aleja de los propósitos ideales de la prisión, cuyo fin es lograr la reinserción del sentenciado en la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir. Esto se debería lograr con base en los derechos humanos, el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y

el deporte. Sin embargo, lejos de ser un castigo exclusivo para quienes realmente han cometido un delito y deben purgar una sentencia, la cárcel en México se ha convertido, en gran medida, en el lugar para albergar a individuos acusados por delitos no graves o que se encuentran en espera de un proceso judicial y la determinación de una sentencia.

En 2011, el 96.4 por ciento de las sentencias condenatorias en México establecieron la cárcel como pena. Solamente en el 3.6 por ciento de las sanciones se contempló el uso de sanciones alternativas, como multas y reparación del daño. Además, no se hace una diferenciación significativa entre los delitos graves y los no graves: se castiga de manera similar a quien comete un delito grave que a quien comete un delito menor. Adicionalmente, el 58.8 por ciento de los internos cumple sentencias de menos de tres años de prisión. Esto significa que la gran mayoría de quienes se encuentran en la cárcel fueron privados de su libertad por delitos no violentos ni graves. Esta cifra también sugiere que la capacidad de persecución criminal del Estado es baja y se limita a los eslabones más débiles de la cadena delictiva. En cuatro entidades, más del 75 por ciento de las penas tiene una duración menor a tres años. En México, hasta enero de 2013, el 41.3 por ciento de los internos no contaba con una sentencia condenatoria. Esto implica que se ha privado a miles de personas de su derecho a permanecer en libertad durante su proceso judicial. Las consecuencias son diversas. Por un lado, se genera un gran problema de sobrepoblación. Por el otro, se fuerza a convivir en un mismo espacio a sentenciados e indiciados, generando efectos importantes tales como la reincidencia y un proceso de reinserción ineficaz¹¹².

3. Respuestas al problema por parte del Estado Mexicano y la sociedad en general.

A. La prisión se ve como la única opción que hay para impartir justicia, pero, en sus condiciones y uso actual, la cárcel no logra dicho cometido. La prisión debería ser el último recurso de las instituciones, es decir, el castigo a utilizar en casos en los que se considere que la persona sentenciada realmente representa un peligro potencial para la sociedad.

B. Se busca, ante todo, el punto de vista de la justicia retributiva, la función del castigo es que el delincuente reciba lo que se merece como consecuencia de sus

¹¹² Las estadísticas son producto del informe: *“La cárcel en México. ¿Para qué?”,* elaborado por México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas. Su reporte, “Situación y desafíos del sistema penitenciario mexicano”, está disponible en la página web de México Evalúa (www.mexicoevalua.org).

acciones, independientemente de que el castigo produzca beneficios a la sociedad. Es una racionalidad principalmente vengativa: *el que la hizo la paga*. De esta forma, los objetivos de prevención, rehabilitación o reinserción son irrelevantes. De acuerdo con una visión retributiva de la sanción penal, si un delincuente hizo sufrir a la víctima, su pena debe infligir sufrimiento, pues el castigo es proporcional a sus actos.

C. La aprobación de sanciones cada vez más extensas: de 50 o hasta 70 años, e incluso la aprobación de la prisión vitalicia en algunos estados muestran la consideración retributiva y desproporcionada sin dejar espacio a la posibilidad de reinserción.

D. Una encuesta realizada por Mitofsky en 2007¹¹³ y confirmada por otra elaborada en el 2017 en conjunto con la organización México Unido por la Delincuencia¹¹⁴, reveló que ocho de cada diez mexicanos consideran necesario que exista cadena perpetua para algunos delitos tales como violación, homicidio, robo de infantes y secuestro. Más aún, el 75 por ciento de los mexicanos está de acuerdo con imponer la pena de muerte en delitos graves, como una medida para combatir la delincuencia en el país. Recientemente, de acuerdo con el Barómetro de las Américas 2010¹¹⁵, el 28 por ciento de los mexicanos considera que hace falta un gobierno de mano dura en México para resolver los problemas que enfrenta.

F. Las víctimas de crimen, en particular, tienden a apoyar políticas de mano dura. La relación es lógica: ante una experiencia de victimización, lo que naturalmente se busca y exige es justicia y castigo. Sin embargo, en un país donde el sistema penitenciario tiene también grandes fallas y debilidades fundamentales, la cárcel, en sus condiciones actuales, resulta ser una solución aún más costosa.

G. La violencia a la que cada día estamos expuestos genera miedo, enojo y frustración, a lo que se suma la percepción de que todos los delincuentes son personas esencialmente malas o crueles. Esto lleva a ver las soluciones más punitivas como un medio no sólo necesario, sino justo, para combatir la delincuencia.

¹¹³ Consulta Mitofsky, “Incrementos de penas a delitos graves 2007”, http://consulta.mx/web/images/MexicoOpina/2007/20070225_NA_IncrementoPenaDelitos.pdf

¹¹⁴ Encuesta Nacional en Viviendas realizada para México Unido Contra la Delincuencia México Unido Contra la Delincuencia A.C. presenta en conjunto con Consulta Mitofsky. file:///C:/Users/NEWPC/Desktop/20170831_NA_MUCD.pdf

¹¹⁵ Mitchell A. Seligson y Elizabeth J. Zechmeister. El Barómetro de las Américas 2010. <https://www.vanderbilt.edu/lapop/mexico/2010-culturapolitica.pdf>

H. El Estado ha privilegiado el incremento de las penas, así como el número de conductas que son castigadas con la cárcel, bajo el supuesto efecto disuasivo de la pena. A pesar de que se dice que el derecho penal es el último recurso de la sociedad, en México se suele tratar de resolver los problemas sociales con el derecho penal.

4. La ética como respuesta ante el sufrimiento sistémico

El problema ético que plantea este tipo de violencias es cómo salir de ellas, es decir, buscar la manera de abandonar, de superar, de cancelar esas condiciones, lo que como menciona Pasillas (2005) remite a un deseo, a una voluntad y, consecuentemente, a unas prácticas orientadas a resolver el problema. Así pues, se debe por principio visualizar, comprender, interpretar y evaluar el contexto nacional e internacional que precede la vida de cientos de miles de jóvenes cuyas situaciones y condiciones están atravesadas por diversas precariedades que marcan sus historias desde su origen hasta su fin (Valenzuela, 2016). Asimismo, identificar los actores, discursos y estructuras que predisponen y preparan las diversas violencias que se ejercen sobre los jóvenes desde una biopolítica necrofílica cuya finalidad como menciona Foucault y otros autores (como se citan en Valenzuela, 2009) consiste en «dispositivos por medio de los cuales la vida natural y la especie se convierten en ejes fundamentales del ejercicio del poder estatal, incorporándose en las estrategias del poder como insumos para el disciplinamiento y control del cuerpo y la voluntad de las personas» (Valenzuela, 2009:27).

Pero más importante aún es generar líneas de acción que permitan, en primera instancia, parar su aplicación impune, acabando así con una de las muchas precarizaciones que lo permiten, como es la de la justicia. Y como segunda instancia, desarrollar estrategias que permitan generar acciones que cambien las estructuras sociales que impiden y obstaculizan la movilidad social y el indispensable reconocimiento de la dignidad de las personas, sin importar su adscripción a identidades consideradas prescindibles y peor aún malditas.

Tales acciones deben partir siempre del rechazo de la violencia como un estado normal de las cosas, como si fuera natural que la vida se haya vuelto difícil, promoviendo así, antes que la resistencia, una adaptabilidad de tal modo que la vida pueda continuar a pesar del hecho de que algunos elementos de nuestros sistemas de vida se destruyan de modo irreparable, y crea un conocimiento compartido que

cambiará continuamente las formas de las comunidades y afirmará aquellos valores nucleares que se consideran absolutamente «vitales» para nuestra forma de vida (Evans y Reid, 2016).

Pero también se debe reconocer que esta oposición a la violencia no debe hacerse sólo de manera individual, porque en muchas de las ocasiones el grado, el origen y las consecuencias de ella superarán con creces las resistencias individualizadas. Es por ello necesario y urgente una concepción humana que sea capaz de integrar a este hombre violentado y precarizado en el marco de lugares comunes desde donde se construyan los nuevos pactos y rituales que nos resguarden y cuiden de este estado vulneralizado e inseguro. No se debe permitir que se continúe con esta intensa destrucción de los lugares públicos que generan encuentros (Louv, 2012). Se necesita recapitular y juntos tratar de ver el todo de las violencias sistémicas e individuales.

Se debe pasar de los no lugares o espacios de anonimato estudiados por Augé (2008), que tienen como base relaciones contractuales, que se viven siempre en el instante y a cada minuto se instalan micro y macro violencias, a lugares que generen cuidado y pertenencia, privilegien el ser relacional e inviten a la permanencia (Augé, 2008:58). Pasar de promover la resiliencia como un tipo de amnesia colectiva ante el sufrimiento de muchos, a una existencia vivida desde el compromiso, la resistencia y la compasión.

Conclusiones

Toda ética que pretende ser un lugar de resguardo desde donde nos podamos poner a salvo, mediante la reflexión y la resistencia a toda violencia, debe hacer suyo el imperativo de que nadie debe ser tratado meramente como un medio sin serlo siempre al mismo tiempo como un fin. La ética no puede justificar ninguna clase de violencia, ni debe ser indiferente e indolora ante el sufrimiento de aquellos contra quienes se ejerce, porque como menciona González (Pasillas, 2005):

La ética se instituye más allá de la violencia; es ella misma es su raíz principal, modalidad de no violencia. La ética comienza donde termina la violencia, donde se rompe el círculo de ésta y comienzas las otras potencias humanas, las otras fuerzas del hombre capaces de la autotransformación en que la vida moral consiste (1152).

BIBLIOGRAFÍA:

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos
- Aranguren J. y Muguerza, J. (1992). Problemas éticos de la utilización de la violencia. *Revista Internacional de Sociología*, 2,101-110.
- Augé, M. (2008). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Evans B. y Reid J. (2016). *Una vida en resiliencia*. México: FCE.
- Lipovetsky, G. y Serroy J. (2010). *La cultura-mundo*. España: Anagrama.
- Louv, R. (2012). *The nature principle. Reconnecting with life in a virtual age*. New York: Algonquin Paperbacks.
- Mbembe, N., (2011). *Necropolítica*. España: Ed. Melusina.
- Pasillas M. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1149-1164.
- Valenzuela, M. (2016). Juvenicidio: necropolítica y iuvenis sacer. En Silvia Borelli (Ed.), *Jóvenes latinoamericanos: Necropolíticas, culturas políticas y urbanidades*. Inédito, mimeo.
- Valenzuela, M. (2009). *El futuro que ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Vázquez, A. (2008). Individualismo, modernidad líquida y terrorismo hipermoderno; De Bauman a Sloterdijk. *Revista Konvergencias, filosofías y culturas en diálogo*, 5(17), 122-130.
- Wacquant, L., (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

CAPACITISMO COMO APOROFOBIA. LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COMO RETO DEMOCRÁTICO PENDIENTE.

Manuel Aparicio Payá¹¹⁶

Universidad de Murcia

Mario Toboso Martin

Instituto de Filosofía (CSIC)

Resumen: El prejuicio capacitista conlleva actitudes de discriminación y exclusión social de las personas con diversidad funcional. En este trabajo defendemos la conexión del capacitismo con el fenómeno de la aporofobia. El reto ético-político que debe afrontar un sistema democrático frente al capacitismo es su erradicación.

Palabras clave: Democracia, capacitismo, aporofobia, inclusión social.

Ableism as aporophobia. The social inclusion of people with functional diversity as a pending democratic challenge.

Abstract: The ableist prejudice entails attitudes of discrimination and social exclusion of people with functional diversity. The thesis that we defend in this work is the connection of ableism with the phenomenon of aporophobia. Eradication is the ethical-political challenge that a democratic political system must face against ableism.

Keywords: Democracy, ableism, aporophobia, social inclusion.

1. Democracia e inclusión social

El modelo médico-rehabilitador concibe la discapacidad como una categoría natural, circunscrita al ámbito corporal/mental individual. Contrariamente, el modelo social de la discapacidad —surgido a finales del siglo XX— la entiende como una categoría socio-política, proporcionando una explicación alternativa de la falta de participación social de las personas con discapacidad: su discriminación y exclusión social provocada por una sociedad injusta (Barton, 1998; Palacios, 2008). Desde este nuevo marco se consideraron significativas «las cuestiones del poder, la justicia, la

¹¹⁶ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “Capacitismo” (FFI2017-88787-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad

igualdad, la ciudadanía y la democracia participativa» (Barton, 1998: 25). Esta apelación a una concepción normativa de la democracia busca lograr una inclusión socio-política igualitaria, cuestionando la visión negativa de este grupo social en la cultura mayoritaria. La importancia del nuevo paradigma radica en la reivindicación de iguales derechos y de la plena pertenencia ciudadana para dichas personas, con el objetivo de que «se escuche su voz así como una participación más efectiva en las decisiones que les afectan» (Barton, 1998: 25).

Sin embargo, todavía hoy tales personas encuentran obstáculos socio-económicos, culturales y actitudinales que dificultan su participación plena en la comunidad democrática. Uno de estos obstáculos es el prejuicio capacitista, que socava el ideal democrático del reconocimiento igualitario de derechos, así como una justa inclusión social. Otro obstáculo relevante que enfrentan las personas con discapacidad lo constituye la pobreza. Para una democracia, la pobreza no es solo un problema irresuelto; también lo es la exclusión de los pobres, la aporofobia (Cortina, 2017).

En este trabajo entendemos el capacitismo como manifestación de la aporofobia, en un doble sentido: justificamos, por un lado, la relación entre personas con discapacidad y exclusión por motivos de pobreza; por otro, tales personas sufren rechazo ya que sus capacidades son minusvaloradas.

2. Un prejuicio basado en las capacidades, en su doble sentido: “ability” y “capability”

El capacitismo denota un discurso social y cultural dominado por una actitud que devalúa la discapacidad y a las personas con discapacidad. Asume la valoración de la integridad corporal, equiparada a una supuesta condición esencial de normalidad humana (Campbell, 2001: 44). En consecuencia, interpreta la discapacidad como una condición devaluante del ser humano, que resulta de una combinación de ideas, prácticas, instituciones y relaciones sociales que, al presuponer la integridad corporal, construyen como marginadas a las personas con discapacidad (Chouinard, 1997: 380). El capacitismo se basa, pues, en el prejuicio de que las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Linton, 1998: 9).

El concepto de capacitismo evolucionó a partir de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad en Estados Unidos y Reino Unido, durante las décadas de 1960 y 1970 (Wolbring y Guzmán, 2010), impulsado como

concepto de uso análogo a los de sexismo y racismo, que pretendía evidenciar y combatir los prejuicios y la discriminación hacia las personas con discapacidad.

El favoritismo hacia algunas capacidades, privilegiadas por encima de otras, se ha utilizado igualmente para justificar jerarquías de derechos y discriminaciones hacia grupos sociales distintos de las personas con discapacidad. Ese favoritismo ha conducido a la marginación de quienes exhiben diferencias, reales o percibidas, de tales capacidades, y a la justificación de otros “-ismos”, como son el racismo, el sexismo, etc. (Wolbring, 2008a). Considerar el capacitismo como un discurso en relación sólo con las personas con discapacidad implica, pues, una reducción de la variedad de sus formas y significados (Wolbring, 2008b).

Atendiendo a la productividad y competitividad económicas, el capacitismo es actualmente la base de muchas sociedades, y se considera como un requisito necesario del progreso (Wolbring y Guzmán, 2010). En este marco, las culturas, los países, las regiones, los sectores, las comunidades e incluso las familias e individuos, promueven y valoran ciertas capacidades, y consideran otras como inesenciales (Wolbring, 2008b).

En un primer sentido, el capacitismo refleja el prejuicio referido a las capacidades funcionales (físicas y mentales) del cuerpo de las personas, cuyo ámbito de proyección es la discapacidad. En un sentido alternativo, la idea de capacitismo se interna también en lo social. En esta interpretación amplia, el capacitismo se proyectará, no sobre las capacidades funcionales (*abilities*) del cuerpo, sino sobre las capacidades sociales (*capabilities*) de la persona. En su doble sentido, el capacitismo constituye un discurso normativo que privilegia determinadas capacidades funcionales, por un lado, y determinadas capacidades sociales, por otro (devaluando formas diferentes de realización de ambas).

3. Primer sentido. Incidencia del capacitismo en el ámbito de la discapacidad

La primera forma del capacitismo (Wolbring, 2008b) se relaciona con la categorización exclusivamente médica de las personas con discapacidad como enfermas, deficientes y minusválidas. Asume el objetivo de rehabilitarlas e, incluso, de prevenir su nacimiento, ignorando por completo su acomodo vivencial en la diversidad de sus propias formas de vida.

La mayoría de las políticas tradicionales destinadas a la discapacidad se han basado en una concepción médica, asistencialista o caritativa, y han representado

reiteradamente a dichas personas como débiles, merecedoras de caridad y destinatarias de ayudas compensatorias por su evidente “tragedia personal” (Oliver, 1990).

La permanencia de representaciones devaluantes de las personas con discapacidad en numerosos entornos sociales (como el entorno educativo o el entorno laboral) trae consigo políticas y prácticas contrarias al objetivo de su inclusión social. Priman, como consecuencia, prácticas de segregación en espacios de exclusión (Centros de Educación Especial y Centros Especiales de Empleo), en las antípodas de lo que deberían ser espacios generales de inclusión. En ausencia de un marco de condiciones de igualdad de oportunidades, que dote de una perspectiva social y de Derechos Humanos a las políticas sobre discapacidad, estas políticas contribuirán a reforzar los estereotipos negativos y la percepción devaluada sobre las personas con discapacidad.

De acuerdo con ese marco de igualdad de oportunidades, las políticas destinadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los entornos de la vida social deberían poner el énfasis en eliminar los estereotipos y las barreras físicas, actitudinales, etc. que les afecten. Barreras de acceso a la educación, al empleo, a la vivienda y a la independencia personal y económica, así como la exposición a determinadas situaciones de riesgo sitúan a las personas con discapacidad como uno de los grupos especialmente vulnerables a la exclusión social y a la pobreza.

4. Segundo sentido. Incidencia del capacitismo en el desarrollo humano

La toma en consideración de la diversidad humana constituye un aspecto fundamental del enfoque de las capacidades de Amartya Sen (Sen, 1999). Se ha señalado ya (Toboso y Arnau, 2008) la relación entre el concepto de diversidad funcional y la importancia que la consideración de la diversidad humana tiene en este enfoque, abogando por que esta consideración debería ampliarse también a las características particulares de realización de los distintos funcionamientos. Así, para cada funcionamiento particular deberían tenerse en cuenta las distintas maneras posibles de llevarlo a cabo y no limitarse a las formas estándar mayoritarias y más comunes.

Los márgenes supuestos de la normalidad funcional son muy estrechos. Quedar fuera de ellos implica asumir la diversidad de los funcionamientos que hayan sido alterados por las circunstancias. La labor de una sociedad que aspira a la igualdad de oportunidades es promover y mantener activos esos otros funcionamientos posibles, para que un número mayor de personas pueda acceder a ellos si lo requieren.

Sin embargo, las personas con funcionamientos diversos están sometidos a pobreza y desatención social (Sen, 2010: 288). Comparativamente, tanto en países pobres como en países con mayor renta, se ven más afectadas por la pobreza que el resto de las personas (Martínez, 2013). Esta relación entre pobreza y discapacidad se agrava por el género: la feminización de la pobreza queda todavía más ahondada en aquellas mujeres en situación de discapacidad (Huete, 2013). En el caso de España, según el indicador AROPE que mide el riesgo de pobreza y/o exclusión social, en el año 2017 una de cada tres personas con discapacidad estaba abocada a tal riesgo a causa de las dificultades de acceso al mercado laboral y por el sobrecoste de vivir con una discapacidad (Llano, 2018).

En el enfoque de las capacidades, que identifica el desarrollo humano con la ampliación de las libertades que tienen las personas para vivir la vida que pueden llevar (capacidades), la pobreza se entiende como privación de capacidades (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). En el deterioro de las oportunidades reales que tienen las personas con discapacidad influye tanto la *desventaja del ingreso* como la *desventaja de la conversión* (Sen, 2010). La primera se refiere a sus mayores dificultades para obtener empleo e ingresos; la segunda alude a la mayor cantidad de recursos que necesitan, comparativamente, para sus funcionamientos diversos. El capacitismo influye relevantemente en el primer tipo de desventaja, debido a su incidencia notable en la discriminación existente en el acceso al mercado de trabajo; también en el segundo, en la medida en que la desatención social en diferentes aspectos (educación, sanidad, accesibilidad, etc.) queda reforzada por tal prejuicio —en tanto que este cuestiona lo que dichas personas pueden aportar a la sociedad, limitando su desarrollo humano (Sen, 2004).

El desarrollo inclusivo requiere, pues, de un entorno social que genere actitudes inclusivas (Nussbaum, 2014) que cuestionen y reduzcan el capacitismo; que apoyen el reconocimiento y protección de sus derechos, evitando así el riesgo de pobreza y exclusión social que sufren.

5. Capacitismo como aporofobia

En un primer sentido, la profesora Cortina entiende por *aporofobia* el rechazo, la aversión hacia las personas pobres, por contar con escasos recursos económicos (Cortina, 2017: 22-23). Por eso, dado que existe una conexión entre discapacidad y

pobreza, puede aparecer el fenómeno de la aporofobia dirigido a las personas con discapacidad. Entonces, lo que molesta en dichas personas es su pobreza: no únicamente porque no puedan, o parece que no puedan, ofrecer nada a cambio; también porque se necesitan importantes recursos para políticas sociales que permitan atenderlas adecuadamente en diferentes ámbitos (educación, servicios sociales, etc.) (Nussbaum, 2006: 357). El capacitismo constituiría una forma oculta de rechazo a quienes, como ocurre con una proporción elevada de personas con discapacidad, tienen pobreza de recursos.

Pero el término *aporofobia* tiene para Cortina un sentido más amplio: «es el *desprecio y rechazo en cada caso de los peor situados*, que pueden serlo económicamente, pero también socialmente» (Cortina, 2017: 43). En este sentido, la aporofobia incluye también el rechazo a las personas en situación de discapacidad (Cortina, 2017: 80), al minusvalorar los funcionamientos diversos en el marco contractualista de cooperación social, donde prima la equivalencia entre lo dado y lo recibido. El capacitismo, ignorando el papel de la sociedad para mejorar la situación de tales personas, equivaldría a la aporofobia, en esta concepción amplia de la misma.

Una concepción normativa de la democracia, basada en la igual ciudadanía en virtud de iguales derechos y en la participación de todos como interlocutores queda socavada por el discurso, las representaciones y las prácticas capacitistas, que establecen una separación ficticia entre “nosotros” y “ellos” (Cortina, 2017: 57; Nussbaum, 2006: 350-352).

Para la ética cordial de Cortina constituye una obligación moral y política erradicar toda forma de aporofobia —incluido el capacitismo—, reconociendo la igual dignidad de toda persona y fomentando una educación que forme en la compasión igualitaria (Cortina, 2017: 26-27).

6. Combatir el capacitismo

El capacitismo impregna el pensamiento actual, actuando como un discurso de poder transmitido a través de dispositivos retóricos (lenguaje, imágenes, sistemas de representación). Está tan presente que llega a parecer natural, inevitable y, en última instancia, moralmente aceptable y necesario para el funcionamiento normal de la sociedad (Cherney, 2011). Los juicios de valor sobre las capacidades están tan presentes en la sociedad que sus efectos excluyentes apenas son percibidos ni cuestionados.

El capacitismo se basa en valores, representaciones y prácticas sociales que privilegian un modo de funcionamiento como patrón de normalidad y regulación sobre los cuerpos y sobre la configuración de los entornos sociales. Por ello, no discrimina únicamente a las personas con discapacidad, sino a todas aquellas cuyo funcionamiento particular no corresponda con tales patrones normativos.

Por contra, el “modelo de la diversidad” (Palacios y Romañach, 2006), un enfoque emergente para la comprensión de la discapacidad, propone construir una sociedad en la que la “diversidad funcional” sea vista como una diferencia con valor y no como una carga relacionada con la falta de capacidad; donde las personas con discapacidad tengan el derecho a la igualdad de oportunidades, no por ser iguales en sus capacidades, sino por su igual condición de humanidad.

El enfoque de las capacidades, junto con la idea de diversidad funcional, son un poderoso elemento de mediación y relación entre ambos sentidos del capacitismo, y pueden aportar numerosos elementos para combatirlo (requerimientos de igualdad, justicia social, derechos, etc.).

El modelo de la diversidad se basa en tres propuestas: a) el uso del concepto *diversidad funcional* en sustitución de *discapacidad*, como expresión positiva de una situación inherente a la vida humana, referido a personas que realizan algunas de sus funciones de manera diferente a la media de las personas; b) la aceptación de la diversidad funcional como una más de las diversidades que conforman y enriquecen la humanidad (género, orientación sexual, nacionalidad, etc.); c) el reconocimiento de la plena dignidad en la diversidad funcional, estableciendo dos ideas fundamentales: dar el mismo valor a las vidas de todos los seres humanos, sea cual sea su diversidad funcional, y garantizar los mismos derechos y oportunidades a todas las personas (Guzmán, Toboso y Romañach, 2010: 54).

En este modelo, con independencia de sus capacidades o discapacidades, todas las personas tienen un mismo valor moral y, por tanto, deben tener garantizados los mismos Derechos Humanos. Con ello, surge una nueva comprensión del concepto de ciudadanía, no basada en las capacidades poseídas sino en la dignidad inherente (Palacios y Romañach, 2006). Capacitismo y paradigma de la diversidad funcional son discursos opuestos, pues el modelo de la diversidad se sitúa al margen del eje discursivo de la capacidad y de la discapacidad. Por lo tanto, en oposición al capacitismo, el modelo de la diversidad propone que lo que tradicionalmente se ha considerado como discapacidad, ausencia de capacidad, apunta, más bien, hacia una dimensión de la

diversidad humana. La reinterpretación de la discapacidad como una forma más de la diversidad humana viene abriéndose paso en numerosas iniciativas internacionales, y de manera destacada en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre cuyos “Principios Generales” se establece: «el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas».

En esta Convención se establecen derechos que, realizados socialmente, son relevantes para erradicar el capacitismo: una educación inclusiva que forme en la toma de conciencia para aceptar las diferencias; el avance continuado hacia la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, como condición incluida en todos los derechos; un acceso igualitario al mundo del trabajo, mediante la aplicación de ajustes razonables; el reconocimiento como interlocutores válidos en todos los asuntos que les afectan. En conjunto, refuerzan un sistema democrático que ha de hacer de la inclusión una seña de identidad y una señal de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barton, Len (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Len Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Campbell, Fiona Kumari (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62.
- Cherney, James L. (2011). The Rhetoric of Ableism. *Disability Studies Quarterly*, 31(3).
- Chouinard, Vera (1997). Making Space for Disabling Difference: Challenges Ableist Geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15, 379–387.
- Cortina, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Huete, Agustín (2013). *Pobreza y exclusión social de las mujeres con discapacidad en España*. Madrid: Cinca.
- Linton, Simi (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press.
- Llano, Juan Carlos (2018). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017*. Madrid: EAPN.

- Martínez, Beatriz (2013), Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista española de discapacidad*, 1 (1), 9-32.
- Nussbaum, Martha (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Oliver, Mike (1990). *The politics of disablement*. Londres: Macmillan.
- Palacios, Agustina (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, Amartya (2004). Discapacidad y Justicia. 2ª Conferencia Internacional sobre discapacidad y desarrollo inclusivo.
- Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Wolbring, Gregor y Guzmán, Paco (2010). Human Enhancement Through the Ableism Lens. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 3, 1-13.
- Wolbring, Gregor (2008a). Is There an End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for Abilities? *M/C Journal*, 11(3).
- Wolbring, Gregor (2008b). The Politics of Ableism. *Development*, 51, 252–258.

DE LOS DREAMERS, PASANDO POR LOS MENORES ANCLADOS Y FINALIZANDO CON EL ESCÁNDALO DE LOS MENORES ENJAULADOS

Lucía Aparicio Chofré

Universitat de València y Universidad Europea de Valencia

Guadalupe Bohorques Marchori

Universidad Europea de Valencia

Resumen: En el presente estudio se abordará un estudio de la política migratoria norteamericana en relación con el trato a los menores y sus polémicas recientes decisiones. Se tratarán cuestiones como el limbo jurídico en el que se encuentran millones de adolescentes, los denominados “dreamers”, el escandaloso tratamiento de los menores anclados, conocidos como “anchor babies” y, para terminar, la reciente decisión del presidente Trump de separar y enjaular a los menores inmigrantes en la frontera, así como sus retrasos en su devolución, tras la correspondiente sentencia judicial. Para ello, se realizará un análisis, tanto desde un punto de vista político, de las decisiones gubernamentales adoptadas, como judicial, de la respuesta que las mismas han tenido por los tribunales tanto a nivel nacional, como su repercusión en el ámbito internacional, en especial por Naciones Unidas. Todo ello a luz de los Derechos Humanos y el interés superior del menor, subrayando el hecho de que Estados Unidos es el único país del mundo que no ha ratificado la Convención de Derechos del Niño, la más apoyada de la historia con 196 ratificaciones.

Palabras clave: Dreamers, menores anclados, migración, interés superior del menor

From the dreamers, going through the anchored babies and ending with the scandal of caged children

Abstract: In this study we will analyze North American migratory politics in relation with migrant children and the Federal Governments recent controversial decisions. It will focus on several questions like the legal limbo in which they find one million teenagers, the designated *dreamers*. The scandalous treatment of the minors known as “anchor babies”, children of parents who have been deported and who have North American nationality and it will end with the recent decision of President Trump, this spring, to separate and cage immigrant minors on the Southern border, as well as their delays in their return after the corresponding judicial sentence. Due to these types of questions we will do a multidisciplinary analysis from a political perspective, focusing on governmental decisions, from judicial reviews of the sentences pronounced by different Courts. As well as its repercussion in the international field. Finally, the study will conclude, remarking on the impact of this child immigration policy in front of Human Rights and the best interests of the child considering the United States is the only country in the world that has not yet ratified the Convention of Rights of the Child, the most supported in history with 196

ratifications.

Keywords: Dreamers, anchor babies, migration, child's best interest.

1. La situación de los *dreamers*

Los llamados *dreamers* son aquellos menores de edad y jóvenes que en la década de los años noventa entraron de forma ilegal en EE. UU, solos o acompañados de sus padres y han crecido y vivido en el país desde entonces, considerándolo su hogar. Estos menores, en su mayoría mejicanos, permanecieron en una situación de ilegalidad, al carecer de permisos de estudio o de trabajo, y de registro en la seguridad social, por lo que no podían convertirse en ciudadanos con plenos derechos (Rodríguez, 2018).

El Presidente Obama, el 15 de junio de 2012, implementó el *Programa de Acción Diferida para los Menores Llegados en la Infancia*, conocido como DACA que ofreció a los *dreamers* la oportunidad de trabajar legalmente en el país (Fatal, 2013), dándoles un respiro ante la posibilidad de la deportación, y permitiéndoles tener acceso a la Seguridad Social, cuyo registro les abrió la puerta a obtener una cuenta bancaria, préstamos estudiantiles, tarjetas de crédito, un permiso de conducir, un plan de teléfono móvil, y un sin número de otros aspectos de una vida cotidiana digna (Passel & Mark, 2004).

Tras el cambio político de EE. UU., y bajo la presidencia de Trump, el 5 de septiembre de 2017, el Fiscal General de los Estados Unidos anunció que se pondría fin al programa DACA, a partir 5 de marzo de 2018, dejando alrededor de 800.000 jóvenes en grave riesgo de deportación, amenazando la estabilidad social y económica de un país que, precisamente, se hizo grande gracias a la inmigración (Marrero, 2013).

Trump y su gobierno utilizaron el argumento de que las acciones del Presidente Obama eran inconstitucionales y que había excedido su poder en el ejecutivo, por lo que el gobierno emplazó al Congreso de EEUU para encontrar una alternativa a los beneficiarios del DACA, sin que, finalmente, se llegase a ninguna solución satisfactoria y, por el contrario, se aumentasen las diferencias entre Republicanos y Demócratas (Shear, 2018).

Desde que el gobierno de Trump anunciase la medida del desmantelamiento del programa DACA, y al no haber conseguido el Congreso de EEUU llegar a ninguna alternativa satisfactoria cuatro las sentencias judiciales han impedido ejecutar la decisión de Trump.

La primera fue en San Francisco, California, en enero de 2018. El juez William Alsup, de la Corte Federal de San Francisco, decidió que el gobierno debía “mantener el programa DACA en todo el país”, mientras se resolvían los desafíos legales (Shear, 2018). En el fallo, el juez Alsup cuestionó la afirmación de Trump de que el DACA se estableció de manera anticonstitucional, al sostener que el Departamento de Seguridad Nacional sí tenía autoridad para otorgar ese tipo de protecciones migratorias temporales. El juez afirmó que se debía permitir que los *dreamers* renovasen su estatus, aunque el gobierno no tendría que aceptar solicitudes nuevas de quienes todavía no eran beneficiarios. Esta decisión, que probablemente tuvo un efecto político considerable, fue apelada por el gobierno de Trump y el Tribunal Supremo debía decidir un mes después si admitía el caso (Shear, 2018)

La segunda sentencia llegó de la mano del juez Nicholas Garaufis, de la Corte Federal de Brooklyn, el 13 de febrero de 2018, quien falló a favor de una demanda presentada por 17 fiscales generales y un grupo de *dreamers*, y ordenó mantener el programa «en los mismos términos y condiciones que antes del 5 de septiembre, considerando que la decisión de Trump era una “reacción arbitraria y caprichosa”» (Habib, 2018). El nuevo fallo autorizaba a que nuevos solicitantes se inscribiesen por primera vez, siempre y cuando cumpliesen con los requisitos estipulados el 15 de agosto del 2012. Esto implicaba que el programa DACA quedaba restablecido completamente, a pesar de que el Departamento de Seguridad Nacional mantuviese «una amplia discreción con el programa» (Habib, 2018).

Después la Administración Trump, en un esfuerzo por conseguir satisfacer sus deseos de que el DACA quedase sin efecto, solicitó al Tribunal Supremo evaluar las sentencias para dar curso a la decisión presidencial de suspender el programa, si el Congreso no llegaba a una solución que pudiera satisfacer las demandas migratorias del gobierno (Efeusa, 2018).

El Tribunal Supremo de EE. UU, con fecha 26 de febrero de 2018, rechazó intervenir en la disputa sobre el futuro del programa DACA y decidió que el caso debía seguir dirimiéndose en las Cortes inferiores (Barría, 2018). Eso significaba que, provisionalmente, se mantenía indefinidamente la protección de los *dreamers* de la deportación y que mientras tanto, el departamento de justicia debía acatar las sentencias de las cortes inferiores aceptando las solicitudes de renovación de los jóvenes *dreamers*, aunque sin la exigencia de aceptar otras nuevas.

En estas fechas, expertos en derechos humanos de la ONU hicieron un llamamiento para que Estados Unidos regularizase el estatus y garantizase los derechos de los *dreamers*, invitándoles a debatir y considerar los derechos humanos de los inmigrantes, y percibir a los *dreamers* no como un peligro, sino como personas con arraigo en la sociedad estadounidense, que habían hecho considerables contribuciones al país. Además, recordaron a EE. UU., que los Estados asumieron una obligación con los Tratados Internacionales en materia de inmigración (González Morales, 2018).

Posteriormente, el 3 de agosto de 2018, en un duro golpe contra el gobierno Trump, el juez John Bates, de la Corte Federal, consideró “ilegal” el desmantelamiento del DACA y reiteró que la Administración debía restaurarlo completamente en beneficio de los *dreamers*. En su resolución, el magistrado *congeló durante 90 días la aplicación de su propio fallo*, para dar una oportunidad al Gobierno de justificar por qué razón puso fin al programa DACA. Si no quedaba razonablemente justificado, el Gobierno debería «aceptar y procesar nuevas solicitudes de DACA, así como las renovaciones», y lo emplazó a solicitar la apelación, en un plazo de 20 días. El magistrado consideró que el ejecutivo de Trump falló una vez más en justificar su propuesta de poner fin al mecanismo aprobado por el expresidente Obama y obligó al gobierno a aceptar nuevas peticiones, como si nunca se hubiese dado la orden de cancelar este programa.

En mayo de 2018, el Estado de Texas y otros seis Estados más presentaron una demanda para bloquear el DACA, tanto para la renovación de permisos como para casos nuevos. El juez federal Andrew S. Hanen, en Brownsville (Texas), rechazó esta petición y negó la demanda de los Estados, encabezados por Texas, que argumentaban la inconstitucionalidad del programa (Peña, 2018).

Por tanto, entre enero y agosto del año 2018, cuatro Tribunales Federales –San Francisco (California), Brooklyn (Nueva York), Washington, D.C. y Texas– ordenaron la reactivación de DACA para la renovación de permisos. La suspensión de DACA ordenada por el gobierno de Trump y que tenía *que entrar en vigor el 5 de marzo*, no ha llegado, por tanto, a materializarse, por los desafíos legales a los que se ha tenido que enfrentar desde que anunciase esta medida en septiembre de 2018.

Los activistas de derechos humanos y la mayoría de la opinión pública coinciden en que la solución más lógica sería que el Congreso aprobase una ley permanente que proteja a los *dreamers* y resguarde la seguridad fronteriza, evitando nuevas crisis por esta cuestión. En el momento actual, y tras haber perdido recientemente el partido republicano la mayoría del Congreso, cabe preguntarse si va a existir la voluntad

política de abordar este asunto y solucionar la situación de limbo legal que sufren los *dreamers*, que separa familias, ocasiona pérdidas a las empresas, incrementa el miedo en las comunidades inmigrantes, y contraviene los valores fundacionales de Estados Unidos.

2. La hipocresía política ante los menores anclados

Otro de los aspectos polémicos de la política migratoria de los Estados Unidos se refiere a los “menores anclados”, es decir, aquellos niños menores de edad que tienen la nacionalidad de su país de nacimiento y residencia, en este caso norteamericana, en virtud del principio constitucional del *ius soli*, pero su vida familiar se ve alterada ante el proceso de expulsión, denegación de la entrada o del permiso de residencia de uno o ambos de sus progenitores, que tienen la nacionalidad de un tercer Estado y se encuentran en situación irregular en el Estado del que su hijo es nacional (Mecaderes y Muñoz, 2009).

Según un estudio del Pew Research Center de 2016, se estima que, en 2014, 275.000 niños nacieron de padres indocumentados. En 2014, el estudio cifra en 4,7 millones los menores de 18 años que habían nacido en Estados Unidos y vivían con sus progenitores, que carecían de permiso de residencia. Ante estas situaciones, la respuesta de la jurisprudencia americana puede calificarse como radical, como veremos a continuación.

A modo de ejemplo, en los casos *Anita C. v. Superior Court* Sept. 8, 2009 (Neb. 2009), ha primado el interés del Estado, con objeto de que sus futuros ciudadanos mantengan una significativa conexión con el país y se mantenga protegido su bienestar y su autonomía. En estos casos, se considera que la mejor forma de mantener la protección, de acuerdo con el interés superior, es que continúen residiendo en los EE. UU., aunque ello conlleve, en algún supuesto, poner fin a la relación parental, si los progenitores del menor fueran deportados (Hamilton, 2010; Carr, 2009).

Para mantener esta protección, los jueces argumentan que el interés superior del menor se protege mejor si estos menores permanecen en Estados Unidos, ya que la reagrupación con sus padres en su país de origen podría implicar prácticas contrarias a los Derechos Humanos, como la mutilación genital o la violencia de género. Además, en dichos países de origen de los padres, teniendo en cuenta sus condiciones económicas y nivel de desarrollo, encontrarían mayores dificultades para acceder a una

educación, a unos servicios sanitarios y sociales adecuados, lo que sin duda limitaría sus posibilidades de desarrollo.

Para finalizar y a modo de ejemplo, se puede citar el caso Re-M.M, en el que un Tribunal Juvenil de Georgia determinó que el padre no era apto para dar cumplimiento a sus deberes parentales, debido a su condición de inmigrante irregular, y a la posibilidad de que un día pudiera ser deportado por este motivo.

En este sentido, existen numerosos pronunciamientos judiciales, como las sentencias Zuniga v. Ponce, 2009, re-B & JJ; re Angelica L., 2009, en los que se ha retirado la custodia de estos menores, simplemente por el hecho de que los padres no hablaban inglés correctamente (Padgett y Mascareñas, 2009). En otros casos, los tribunales norteamericanos han considerado que la deportación de los progenitores debido a su situación irregular constituye un supuesto de abandono, y suficiente motivo para retirar la custodia e iniciar el procedimiento de adopción.

3. La última polémica de los menores enjaulados

Para finalizar, es preciso hacer referencia al más reciente escándalo en materia migratoria que afecta de nuevo a los menores y que ha tenido lugar durante la primavera y verano de 2018, como parte de una política de separación familiar y tolerancia cero, que la Administración Trump está implementando. Estas últimas decisiones del ejecutivo han supuesto la separación en la frontera y el enjaulamiento de más de 3.000 menores, entre los meses de abril a junio de 2018, y en estos momentos, más de 12.800 menores se encuentran detenidos en EE. UU. (Oficina de ubicación de Refugiados Americana, 2018).

La polémica se inicia de forma gradual en octubre de 2017 (Orden ejecutiva 13767 Seguridad fronteriza e inmigración) con la aplicación de una nueva política que criminaliza la entrada de inmigrantes de forma ilegal en algunas fronteras (Proyecto Piloto en El Paso), pero adquiere su punto álgido en el 6 de abril con una orden del Fiscal General Jeff Sessions.

En muchos casos, los niños eran separados de los padres utilizando el engaño en la frontera, y diciendo a los padres que les “iban a bañar” (Grady, 2018). El 20 de junio de 2018, a causa de la presión pública, Trump firma una orden ejecutiva para poner fin a las separaciones familiares (Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, 2018). El 30 de junio de 2018 tiene lugar una multitudinaria manifestación en la que

cientos de miles de personas en 50 Estados y 600 ciudades de EE. UU. claman el fin de esta inhumana política de Trump. El 26 de julio de 2018, como respuesta a una acción judicial interpuesta por la Unión Civil Americana de Libertades (ACLU), un juez federal ordena que todos los menores separados se deban reunir con sus padres en un plazo de 30 días y a los menores de 5 años en un plazo de 14 días. El 20 de septiembre, el Gobierno informa al Tribunal que se habían reunificado o dejado en libertad a 2.167 de un total de 2.551 niños mayores de 5 años.

Tal y como ha constatado la Sentencia de 30 de junio de 2018 del Juez federal de California Dolly Gee, a algunos niños se les suministraron psicotrópicos durante la detención, y, por estos motivos, con fecha 30 de septiembre se presentó una demanda, en la que se exigió al presidente Trump una compensación por los daños causados ante esta inhumana y denunciabile situación y política de separación familiar.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la política migratoria de la administración norteamericana en el momento actual no solo vulnera el principio básico del interés superior del menor, sino que atenta contra las normas internacionales básicas de Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Barria, C. (28 de febrero de 2018). El Tribunal Supremo de EE. UU rechaza intervenir en la disputa sobre el plan DACA. *El Mundo*.
- Carr, B. (2009). Incorporating a "Best Interests of the Child" Approach into Immigration Law and Procedure, 1 *Yale Human Rights and Development Law Journal*, 12(1), 120-159.
- Dwyer, J. A. (2009). Constitutional Birthright: The State, Parentage, and the Rights of Newborn Persons. *UCLA L. REV.*, 56(755), 762-766.
- Efeusa (6 de noviembre de 2017). Trump pide al gobierno que se pronuncie sobre la cancelación de DACA. *Agencia EFE*.
- Fathali, H. (2013). The American dream: DACA, dreamers and Comprehensive Immigration Reform. *Seattle University Law Review*, 37, 220-254.
- Habib, Y. (26 de febrero de 2018). La Corte Suprema da un respiro a los Dreamers. *Al día*.
- Hamilton, V. E (2010). Immature Citizens and the State. *BYU Law Review*, 1055-1147.
- Marrero, P (2013). Los Dreamers y el sueño desechable. *Estudios sobre las Culturas*

Contemporáneas, 19, 113-125.

Mercades, J y Muñoz A. B (2009). Niños ancla y nuevas formulaciones del derecho a la libre circulación: el caso "Chen" y su repercusión en España. *Revista crítica de teoría y práctica*, 2, 1265-1280.

Peña, M. (5 de septiembre de 2018). DACA pende de un hilo tras un año de que Trump anunció su desmantelamiento. *La Opinión*.

Rodríguez, M. (19 de marzo de 2018). Los dreamers y su situación migratoria especial. *Thought Co*.

Shear, M. (10 de enero de 2018). Un juez de California ordena que se mantenga DACA. *New YorkTimes*.

Zug, M. (2010). Separation, Deportation, Termination. *Boston College Third World Law Journal*, 32, 62-118.

Zug, M. (2011). Should I Stay or Should I Go: Why Immigrant Reunification Decisions Should Be Based on the Best Interest of the Childs. *Brigham Young University Law Review*, 2011, 1138-1192

APORTACIONES AL ESTUDIO NEUROCIENTÍFICO DEL COMPORTAMIENTO POLÍTICO

Pedro Jesús Pérez Zafrilla

Universitat de València¹¹⁷

Resumen: El desarrollo de las neurociencias producido en la actualidad ha dado lugar al desarrollo de diferentes conocimientos “neuro” aplicados a las distintas áreas del comportamiento humano: neuro-religión; neuro-ética; neuro-política; neuro-derecho; neuro-estética, etc. En esta contribución nos centraremos en el estudio de la neuropolítica. Analizaremos detenidamente y someteremos a crítica el concepto del “enmarcado” y las consecuencias que este tiene en la concepción de la política dentro de las neurociencias. En concreto, pretendemos defender que el enmarcado no constituye una concepción adecuada de la política. En primer lugar, por su análisis reduccionista del comportamiento político. Segundo, por articular un modelo de política basado en la razón estratégica y que olvida la dimensión normativa de la política. Finalmente, por los enormes fallos metodológicos que presenta la neuropolítica.

Palabras clave: neuropolítica, marcos mentales, críticas, Lakoff.

Contributions to the neuroscientific study of political behavior

Abstract: The development of neurosciences has given rise to the development of different "neuro" knowledge applied to different fields of human behavior: neuro-religion, neuroethics, neuropolitics, neuro-law, neuro-aesthetics, etc... In this paper we will focus on the study of neuropolitics. We will analyze carefully and subject to criticism the concept of “framing” and its consequences in the conception of politics within the neurosciences. In particular, we intend to defend that the framing does not constitute an adequate conception of politics. First, because of its reductionist analysis of political behavior. Second, because it articulates a policy model based on strategic reason and forgets the normative dimension of politics. Finally, because of the enormous methodological failures that neuropolitics presents.

Keywords: neuropolitics, mental frames, critiques, Lakoff.

Introducción

A lo largo de los siglos las distintas ciencias humanas y sociales han tratado de comprender el comportamiento humano en sus diversos ámbitos: la economía, la política, la sociología, la psicología, la ética, la historia, etc. Diferentes teorías se han

¹¹⁷ Profesor Titular de Filosofía Política. Departamento de Filosofía, Universitat de València. Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

sucedido en cada una de esas disciplinas y, sin embargo, parece que ninguna ha podido dar una explicación conclusiva sobre la acción humana.

No obstante, todo parece haber cambiado recientemente gracias a los actuales avances de las neurociencias. Ciertos autores dentro de estas materias (la neurología, neuropsicología, neurolingüística, etc...) señalan que si nuestro comportamiento político, ético o económico tiene como base el cerebro, analizando este órgano podremos encontrar las claves que nos permitan comprender el comportamiento de una manera segura. Esto es posible en la actualidad gracias a las innovadoras técnicas de neuroimagen que nos permiten visualizar la actividad cerebral en el momento en que realizamos ciertas acciones o pensamientos. De esta forma, el estudio del cerebro nos permite “ver” cómo nos comportamos. Para ello se procede relacionando los pensamientos, creencias o intenciones, con hechos que pueden ser medidos y controlados (como el bombeo sanguíneo cerebral o la actividad eléctrica neuronal). Pero, sobre todo, esos datos, al tener una base física contrastable (la activación neuronal), parecen definitivos e irrefutables desde las ciencias sociales.

Esta es la clave del magnetismo de las neurociencias y que explica el giro neurocéntrico producido en el ámbito del pensamiento. Aparecerán así los diferentes conocimientos “neuro” aplicados a las distintas áreas del comportamiento humano: neuro-religión; neuro-ética; neuro-política; neuro-derecho; neuro-estética, etc... Estas nuevas materias tratarán de repensar las antiguas disciplinas para reescribirlas en términos de las bases neuronales implicadas en sus respectivas actividades. Todo lo escrito antes en esas disciplinas quedaría sustituido por el nuevo neuro-X que nos aporta un conocimiento mucho más fiable (García-Marzà, 2012: 78).

2. Neuropolítica

Centrándonos ya en la neuropolítica, el primer autor que empleó este término fue William Connolly en su libro *Neuropolitics: thinking, culture, speed*. Con él quería hacer referencia a aquellos ámbitos o esferas del poder que subyacen al nivel institucional, e incluso bajo el umbral de lo consciente y de lo intencional (García-Marzà, 2012: 79). Es decir, para Connolly la neuropolítica se encarga de analizar cómo interactúa el cerebro con el entorno político. Trata de estudiar el correlato del funcionamiento cerebral con las actividades que caen dentro del ámbito de lo político: comportamiento electoral, elección de líderes, participación política, comunicación

política, afección, desafección hacia los políticos, etc... Se trata, en suma, de aplicar las técnicas y resultados de las neurociencias al estudio del comportamiento político.

La tesis principal de Connolly será que el modelo del votante racional está basado en un error. El comportamiento político del individuo no puede explicarse a partir de un cálculo racional y sosegado de las opciones políticas para elegir: a) o bien aquella que satisfaga sus intereses (como defiende la teoría económica de la democracia defendida por Anthony Downs) b) o bien aquella que exprese su idea de lo justo (como defiende la democracia deliberativa con Rawls). El ciudadano maximizador racional (*homo oeconomicus*) que evalúa las diferentes alternativas y elige en consecuencia, no existe. George Lakoff lo explica en sus obras. Según dice, la gente a menudo vota en contra de sus intereses. Así, por ejemplo, los conservadores están en contra del aborto, pero a la vez se oponen a los programas sociales de ayuda a la maternidad. Pero en el lado opuesto, los liberales (lo que en Europa denominamos progresistas) defienden el empleo público a la vez que apoyan las restricciones medioambientales que limitan el desarrollo de zonas deprimidas con alto nivel de paro (Lakoff, 2002: 27). Por tanto, este modelo de racionalidad política basada en el cálculo racional, debe ser desechado.

Frente a ese modelo, la neuropolítica ha descubierto que el comportamiento político está basado en factores emocionales. Drew Westen en su obra *The political brain. The role of emotion in deciding the fate of the nation*, de 2007, señala que el cerebro político es un cerebro netamente emocional. Nuestra mente funciona sobre heurísticas y otros sesgos cognitivos de los que los sujetos ni siquiera son conscientes. Uno de ellos es el “sesgo de razonamiento motivado”: cuando las personas evalúan la realidad no lo hacen de una forma neutral, sino desde una posición predeterminada por sus deseos y preferencias. Por ejemplo, en un debate político, los espectadores tenderán a prestar más credibilidad a las evidencias que coinciden con su opinión previa sobre el asunto y a desconsiderar las evidencias contrarias.

Esto hace que en realidad el pensamiento político esté dominado por las emociones en lugar de por la razón, como se pensaba hasta ahora. Por tanto, para influir políticamente en otras personas (y en concreto en los votantes) resulta fundamental conocer el modo en que es posible influir en esos factores emocionales que guían el comportamiento político de los sujetos de un modo del que no son conscientes. Para analizar este punto me centraré en el concepto de los “marcos mentales”.

3. Los marcos mentales

Para autores como Lakoff, Haidt, o Westen ni nuestra mente ni el lenguaje son neutrales; es decir, no tienen un contenido objetivo compartido por todas las personas, sino que sus contenidos cobran sentido siempre dentro de unas narrativas o marcos. Los marcos son las estructuras mentales que articulan nuestro modo de ver el mundo y desde las que cobra sentido cada uno de los elementos del mismo. Los marcos mentales están fijados en redes neuronales de asociación que se activan en nuestro cerebro y que conectan de forma inconsciente las palabras con emociones y pensamientos determinados dentro de una narrativa. Los marcos se forman mediante los procesos de refuerzo de las sinapsis neuronales a través de la experiencia del sujeto y del aprendizaje de pautas de roles sociales y culturales que se inscriben en los circuitos cerebrales (Garrido, 2013).

De esta forma, para estos autores nuestro pensamiento político se decide en el nivel del inconsciente cognitivo y es a él al que hay que llegar para influir verdaderamente en los individuos. La política consistirá en un proceso de enmarcado por el que se tratarán de activar determinadas redes neuronales de los sujetos con el objetivo de que éstos se adhieran a nuestras propuestas.

El modo más eficaz de activar las conexiones neuronales (que dan forma a los marcos mentales) no es la argumentación racional basada en datos y evidencias, sino justamente el recurso a las metáforas, imágenes, los valores, las ideas y las emociones. Las metáforas dotan a los conceptos de un sentido concreto de forma inconsciente al insertarlos en un marco estructurado en el cerebro del sujeto. Para que una metáfora llegue a ser efectiva para activar el marco debe recurrirse a su repetición constante. Esa repetición reiterada en el foro público hace que la activación del circuito neuronal refuerce la sinapsis hasta formar un circuito permanente. Cuando eso se produce, la sola escucha del concepto genera en los sujetos, mediante la activación de la sinapsis, tanto el marco mental en el que el concepto cobra sentido, como los flashes de aprobación o rechazo que provocan la valoración moral. De esta forma es como el conjunto del público pensará a través del marco activado por esa metáfora. Del mismo modo, para sustituir un marco por otro, se debe difundir reiteradamente un concepto metafórico alternativo en el ámbito público hasta hacerlo hegemónico frente al marco contrario mediante la activación y reforzamiento de otra sinapsis (Lakoff, 2002: 83).

Es así como la significación metafórica de los conceptos produce de manera no reflexiva también la aprobación o rechazo de los argumentos del interlocutor, porque cada concepto posee unas implicaciones morales en función de las reacciones emocionales que produce en nosotros. Esto explica que la presentación de evidencias contrarias a nuestra posición no provoque un cambio de opinión. Por poner un ejemplo, las evidencias de corrupción no impiden que la gente vote a políticos corruptos. Ello se debe a que la posesión de un marco mental deja fuera de nuestra valoración los aspectos de la realidad que quedan fuera del marco o que la pueden contradecir.

4. Críticas

A la neuropolítica se le pueden hacer varias críticas. Algunas de ellas son las siguientes:

1) En primer lugar metodológicas. Hemos de empezar diciendo que las neurociencias se revisten de una pretensión de cientificidad que le sirve para ocultar su debilidad real. Las neuroimágenes no representan una instantánea real del cerebro, sino una creación, un dibujo del cerebro a partir del promedio estadístico de muchas tomas realizadas a muchos sujetos. Esto, evidentemente, plantea la pregunta de cuántos sujetos, es decir, cuántas pruebas de neuroimagen, son necesarias para definir un dato. ¿cien? ¿mil? ¿un millón? Esta indefinición condena de inicio a la neurociencia a la arbitrariedad. Porque no todos los cerebros se activan en el mismo punto exacto al realizar acciones y pensamientos.

Esto nos conecta con un segundo punto: si el dato neurocientífico (¡dibujado!) se toma a partir de un promedio estadístico de neuroimágenes, entonces la neurociencia está procediendo de un modo completamente acientífico: Se está decidiendo de forma arbitraria que hay un punto del cerebro que se activa al realizar una determinada acción y que nos aparece dibujado en las neuroimágenes que nos presentan los neurocientíficos. Este procedimiento es lo que siempre se ha denominado en geometría y dibujo técnico el “teorema de punto gordo” y que es rechazado por cualquier profesor de estas materias que se precie. Establecer arbitrariamente un punto del cerebro a partir de una muestra estadística es confundir al espectador, ya que supone generarle una expectativa que no se corresponde con la realidad. Porque no hay realmente un punto X del cerebro que se corresponda realmente con esa determinada acción o pensamiento político. Esto es así, entre otras razones porque las redes neuronales son pluripotentes.

Es decir, las redes neuronales no tienen asignada una única función, sino que se activan al realizar distintas acciones y en contextos distintos.

En tercer lugar, las neuroimágenes se toman en un ambiente artificial, un laboratorio, lejos de la presión cotidiana de la toma de decisiones y donde no se evalúan de manera real las consecuencias de las mismas. Por ejemplo, los estudios indican que las personas no reaccionan igual ante una situación si están en solitario a si están en compañía. Porque en compañía tenemos en cuenta la opinión que los demás tendrán de nosotros y cuando estamos solos, no. Por eso mismo, los datos tomados en un laboratorio de poco nos servirían para comprender cómo es el comportamiento humano en la vida real.

2) Una segunda crítica sería que las neurociencias mantienen un enfoque reduccionista. Porque los factores sociales, económicos o culturales influyen en nuestro comportamiento y su influencia no es contemplada desde la neuropolítica, que se basa sólo en el análisis del cerebro (García-Marzà, 2012: 91).

3) Por último, y fundamentalmente, reducir la política a un intento de manipular emocionalmente a la ciudadanía recurriendo a métodos que escapan al control de los sujetos, supone poseer una concepción claramente mejorable de la política y la ciudadanía. Respecto a la primera, se reduce al logro de hegemonías a través de la manipulación emocional mediante el recurso a la repetición machacona de consignas. De esta forma, la neuropolítica apuesta por un modelo de política claramente pre-ilustrado, impulsor de la heteronomía y la razón perezosa que permite a unas élites políticas dominar al público. Esto nos lleva al segundo punto que desearía señalar. La neuropolítica fomenta un modelo de ciudadanía sumisa y manipulable por el poder político, lejos del ideal de ciudadano moderno que nos ha legado la Ilustración, un ciudadano crítico y autónomo.

Pero esta concepción neurocientífica de la política, heredera del paradigma democrático elitista, resulta inaceptable en nuestras sociedades. En su lugar, se debe luchar por que en la política se reconozca a los ciudadanos como ostentadores de la legitimidad política y ante los que los políticos rindan las debidas justificaciones públicas. En consecuencia, ese recurso al “enmarcado”, lejos de ser considerado el método adecuado de la acción política, debe ser reemplazado por otras formas que contribuyan a reforzar el papel activo de la ciudadanía en la política. Ahora bien, ciertamente la ciudadanía no es meramente racional y carente de emociones. Las emociones morales juegan un papel clave en la vida política. Pero lo hacen justamente

para señalar a los sujetos los ámbitos de injusticia que es necesario transformar mediante la participación activa.

En conclusión, la neuropolítica no proporciona a la ciencia política unas bases adecuadas para el estudio del comportamiento político. Por un lado, por sus mismos fallos metodológicos; y por otro, por su fomento de una ciudadanía manipulable, lejos de lo que debe ser un ciudadano en cualquier modelo de democracia que se precie como tal.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, A. (2010). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?, *Isegoría, Revista de filosofía moral y política*, 42, 129-148.
- Connolly, W. (2002). *Neuropolitics: thinking, culture, speed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- García-Marzá, D. (2012). Neuropolítica: una mirada crítica sobre el neuropoder, en Adela Cortina (Ed.) *Guía Comares de Neurofilosofía Práctica*, Granada: Comares.
- García-Marzá, D. (2013). Neuropolítica y democracia: un diálogo necesario, *Daimon. Revista internacional de Filosofía*, 59, 171-182.
- Garrido, A. (2013). La mente política: Neurociencia en las campañas electorales. En Ortega Villodres, C. (Presidencia) *XI Congreso de la AECPA*, Sevilla.
- Habermas, Jürgen (1973). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.
- Haidt, J. y Bjorklund, F. (2008). Social Intuitionists answer six questions about moral psychology, en Walter Sinnott-Armstrong (Ed.). *Moral psychology. Vol.2: The cognitive science of morality: intuition and diversity*, Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 181-218.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*, Madrid: Editorial Complutense.
- Lakoff, G. (2009). *The political mind. A cognitive scientist guide to your brain and its politics*, New York: Penguin Books.

- Paxton, J. y Greene, J. (2010). Moral Reasoning: Hints and allegations, *Topics in Cognitive Science*, 2 (3), 511-527.
- Westen, Drew (2007). *The political brain. The role of emotion in deciding the fate of the nation*, New York: Public Affairs.

POSVERDAD Y ÉTICA DE LOS MEDIOS

Enrique Herreras

Universitat de València¹¹⁸

Resumen: “Contar la verdad” es uno de valores básicos tradicionales del periodismo. Los medios de comunicación son los proveedores máximos de la realidad. Pero, ¿qué es la verdad en sentido periodístico? Una pregunta que vuelve a ser crucial a raíz del nacimiento del fenómeno denominado “posverdad”, ya que este concepto está muy relacionado con la importancia que ha adquirido la opinión pública en nuestras democracias insertas en un mundo globalizado. Igualmente, tiene repercusión en la ética aplicada a los medios de comunicación, ya que concierne claramente en la delimitación de los bienes internos y las metas del periodismo. A partir de estas consideraciones, trataremos de dar repuestas desde una propuesta de filosofía de la información. Para ello proponemos analizar dos modos de entender dicha información: el periodismo objetivista y el periodismo posmoderno. Paso previo para adentrarnos en una posible solución a esa dicotomía a partir de repensar el perspectivismo. El objetivo finalmente es que dicha revisión sirva para reconstruir un cimiento sólido en tiempos de la posverdad.

Palabras clave: Verdad, posverdad, objetivismo, punto de vista.

Post truth and ethics of the media

Abstract: “Telling the truth” is one of traditional basic values in journalism. Media are the ultimate providers of reality. But, what means the truth in a journalistic sense? A question that becomes crucial after the birth of the phenomenon called “post-truth”, since this concept is closely related to the importance that public opinion has acquired in our democracies as part of the globalised world. It also remains latent in ethics applied to the media, as it clearly concerns the delimitation of internal goods and the goals of journalism. We propose to analyse such information from two perspectives, positivist journalism and post-modern journalism, as a preliminary step for exploring a possible solution to that dichotomy by reconsidering perspectivism. Ultimately, we hope this review will serve to rebuild a solid foundation in the post-truth era.

Keywords: Truth, post truth, objectivity, postmodernity, point of view.

Introducción

El motivo fundamental del trabajo está relacionado con la ética aplicada a los medios de comunicación y la repercusión en este ámbito de la aparición del concepto

¹¹⁸ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

“posverdad”. Recordemos que este neologismo se convirtió en la palabra del año (2016) por el diccionario Oxford, ante la popularización de su uso en el contexto de la votación del Brexit y las elecciones que ganó Donald Trump en Estados Unidos. Jordi Ibáñez recalca que *Post-truth*, siguiendo al señalado diccionario, apela a las emociones y a las creencias ya que influyen más en la formación de la opinión pública que los hechos objetivos (Ibáñez, 2017: 13).

Un significado que va más allá de la esfera política ya que está relacionado también con el periodismo porque, como nos señalan Bill Kovach y Tom Rosenstiel que, dentro de las nueve ideas para restaurar su credibilidad que proponen, «la primera obligación del periodista es decir la verdad» (2012: 52).

A reglón seguida, los periodistas norteamericanos señalan que dicho concepto es el más repetido por los profesionales, pero también el más confuso porque, ¿qué es la verdad? O más concretamente, ¿qué es la verdad en sentido periodístico?

Si bien es cierto que el propio periodismo ha de enfrentarse, como cualquier otra actividad humana, a su propia realidad práctica y límites, lo es también que, frente a la posverdad, habría que volver a reflexionar sobre la señalada línea de flotación de una profesión tan vital para nuestro tiempo. Esta idea, traducida en el lenguaje de la ética, daría pie a señalar que dicha verdad es lo que define el “bien interno” de esta actividad. Una verdad que tiene relación directa con el derecho a la información del ciudadano, una de las bases del periodismo junto a la libertad de expresión.

Y solo podemos comprender el fenómeno de la posverdad si buscamos los motivos por los que se ha perdido en gran medida la fe en la “verdad” en los medios. Porque, como se pregunta Nora Catelli, «si hay una posverdad, ¿qué hubo antes?» (Catelli, 2017: 139).

Es en este contexto donde la filosofía puede aportar alguna solución desde lo que denominamos “filosofía de la información periodística”. No en balde, los medios utilizan frecuentemente categorías filosóficas como “Realidad”, “Hechos”, “Verdad”, “Objetividad”, etc.

Con esto no queremos decir que la búsqueda de la verdad del periodismo sea igual a la de la filosofía, y tampoco ignorar ni la teoría periodística ni la práctica inserta en peculiaridades propias de dicha actividad. Con el siguiente ejemplo se puede clarificar lo que queremos decir. Supongamos un titular: “La tierra es plana”. Es evidente que, desde la perspectiva científica, el titular es una mentira, pero se convierte

en verdad en la lógica periodística si en el artículo informamos que lo dice fulanito, o bien si se trata de un titular provocativo.

En el primer caso, al periodista no le importa si lo dicho se corresponde con algo empírico, ya que solo le interesa en la medida en que es un hecho, una noticia cierta. Que sea verdadero o falso, pertinente o no, le es indiferente al periodista, porque, como dice Antonio Parra, verdad y falsedad no tienen existencia, no son una parte del mundo como figura, pero se dan en el mundo (Parra, 2003: 25). Ese titular será, en última instancia, una parte de la “verdad” del día. O una excusa, si se trata de una provocación, para hablar sobre una verdad. No olvidemos que la información, según M. Pérez Gutiérrez (2000), es una selección de hechos, es decir, una selección de mundo asociada a una señal que nos indica la ocurrencia de cierto acontecimiento.

Lo evidente es que hay una diferencia entre una teoría de la verdad como correspondencia en sentido filosófico-epistémico y en el sentido mediático (Parra, 2003: 25). Pero tampoco está clara esta consideración en el ámbito filosófico ya que el término verdad como correspondencia también ha sido muy cuestionado en este campo. De ahí que veamos algunos vasos comunicantes entre el modo de pensar filosófico y el periodístico.

De los múltiples posibles enlaces, nos centraremos en tres tradiciones filosóficas que pueden ayudar al ámbito informativo. Tres tradiciones que, desde nuestra iniciativa, se unen al sustantivo periodismo: objetivismo, posmodernismo y perspectivismo. Una vez presentadas estas opciones, veremos que la tercera se convierte en una respuesta ante la impotencia para dar cuenta sobre la verdad que plantean las dos anteriores. A la postre, uno de los ejes para comprender el periodismo está relacionado con resolver el significado del término “punto de vista”. Ahora bien, el paso siguiente será ver cómo esta solución se puede aplicar al ámbito informativo, lo cual significará, como veremos, acudir a la ética.

1. Periodismo objetivista

Desde el punto de vista positivista, el concepto verdad traducido al campo periodístico, sería la realidad, y la realidad no es sino un conjunto de los hechos. O como diría Ludwig Wittgenstein (2007), el mundo está determinado por hechos porque estos son todos los hechos. Y es dicha totalidad la que estipula lo que es y lo que no es real. Si seguimos al pie de la letra esta idea, los medios de información tendrían que

referir únicamente aquellos hechos que interesan al público lector, bien porque afectan a sus intereses o porque exciten su curiosidad (Montoya, 1991: 493).

Siguiendo a Arantza Echaniz y Juan Pagola (2004), podemos establecer algunas diferencias conceptuales entre verdad y objetividad. La “verdad” se entiende como la adecuación entre nuestras facultades cognoscitivas y la realidad. Y el objetivismo trata de describir una correspondencia entre el concepto mental que nos hemos formado de la realidad y la realidad misma, y si esta no se produce, lo que expresamos es una mentira.

Por su parte, Vicent Gozávez distingue dos modos de entender la objetividad en los medios (Gozávez, 2004: 80-1). Por un lado, estaría la *Objetividad exhibida*, es decir, la que se expone como nuclear a la hora de confeccionar la información. Por otro, la *Objetividad atribuida*, que estaría relacionada con la objetividad que el receptor adjudica al informador. A veces la objetividad en este sentido está relacionada con credibilidad que merece quien informa.

El desenlace de esta disyuntiva es que «no hay garantías de que siempre se dé una correlación entre la objetividad que se exhibe y la que se le atribuye» (Gozávez, 2004: 82). Además, la objetividad como correspondencia rompe con el mundo real, ya que la actividad informativa tiene una parte narrativa y solo se puede relatar lo que aparece como hecho, o mejor, se selecciona como hecho. Y esto es lo moralmente posible, el informador debe contar las cosas en la medida que las conoce, aunque no sea la verdad objetiva absoluta, por lo que adquiere importancia la veracidad, que se origina cuando se produce una adecuación entre lo que el informador dice y lo que sabe.

La problemática de la relación entre verdad y periodismo ya la percibió Walter Lippmann (2003) al observar la complejidad de una sociedad que solo alcanza a entrever de manera incompleta y distorsionada la realidad. Ni los ciudadanos son omnicompetentes, ni los informadores pueden suplir las limitaciones de información que lastran a la opinión pública.

Y más todavía, si hablamos de todos los hechos, quedaría el problema de la selección: ¿Qué hechos referir? ¿Los más espectaculares desde el punto de vista de la curiosidad de público? ¿Los que tienen mayor trascendencia social? ¿Los de mayor interés humano?

Por consiguiente, la señalada verdad, dentro de estas coordenadas, tiene muchas dificultades no solo para hacerse realidad, sino para convertirse en una pretensión. Es la conclusión a que, de alguna manera, llega el pensamiento posmoderno.

2. Periodismo posmoderno

El pensamiento posmoderno, del que se nutre el periodismo, proviene de la crítica a la modernidad en la que se incluye a la verdad. Una verdad considerada como uno de los grandes relatos que provienen de la ilustración, y que, según Jean-François Lyotard (1991), son tan imposibles como innecesarios.

Más allá de los aspectos concretos, y de sus “razones” para su crítica a la modernidad, el resultado ha sido el cambio del sentido de la experiencia. Pero la posmodernidad no solo ha introducido tolerancia, diversidad y respeto, sino también un desencanto hacia lo público y lo social, que se basa en una mirada relativa: la verdad se ha personalizado, o en todo caso, como matiza Julian Baggini, «solo es cierto para un grupo concreto de personas, en ciertos contextos o ciertos sentidos» (Baggini, 2018: 62). La mirada posmoderna se basa en desacuerdos, pero el problema se produce cuando estos decantan en un “cinismo” (Gozálvez) que aviva el predominio del entretenimiento, de ese “divertirnos hasta morir» que señalaba de Neil Postman (2016). Esto nos conduce a pensar que, finalmente, no son los pequeños relatos lo problemático (del todo), sino cuando estos desaparecen.

La conclusión a lo dicho nos la ofrece Victoria Camps con una cita a la que no le falta ironía: «dado que la verdad no es monopolio de nadie, que es prácticamente inalcanzable, dado que los puntos de vista son diversos y plurales, puesto que estamos en la era del pensamiento débil y la sociedad líquida, ¿para qué buscar la verdad?» (Camps, 2017: 95).

Esa es la cuestión: ¿dejamos de buscar el sentido de dicha verdad, o seguimos indagando sobre esta como base de la información?

Si nos quedamos en lo primero, es natural que acabemos hablando de posverdad. Por ello, es necesario buscar respuestas filosóficas para encontrar una salida a la dicotomía abierta por el periodismo objetivista y el posmoderno sin terminar en una posverdad que no niega la verdad, pero tampoco la considera prioritaria.

3. Periodismo y perspectivismo

¿Qué preferimos, una información aparentemente neutra (nunca lo es) o un periodista que honestamente, verazmente, describe, informa, sin obviar su punto de vista? He ahí una cuestión importante, la relación entre el “punto de vista” y la verdad.

¿Es compatible? La posible respuesta está relacionada con la necesidad de repensar el significado de la corriente filosófica denominada perspectivismo.

Lo verdadero, como dice Jesús Conill (1997), en su interpretación de la filosofía de Friedrich Nietzsche, no surge del punto de vista permanente y seguro, sino que la disyuntiva es hundirse en las raíces de libertad para introducirse en el mundo de la *perspectividad*. Somos prisioneros de nuestro aparato sensorial, de la fisiología de los sentidos: de ahí nacen nuestros juicios de valor. Pero las perspectivas son verdad. La “verdad” y “falsedad” se subordinan al valor de la vida como criterio perspectivista (Conill, 1997: 71). Ahora bien, no se trata de alcanzar una “verdad objetiva” sino una “verdad de sentido” (Conill, 1997: 74). La transvaloración, recalca Conill, no es relativismo, sino buscar el modo de “comprender mejor”.

La verdad, como certeza de la interpretación correcta de los hechos, es inalcanzable, pero tampoco es desechable si consideramos, como se ha dicho, que prescindir de cualquier interpretación nos quedaríamos sin criterio para la selección de los hechos. Este es el mensaje que puede recoger el periodismo: la consideración de los puntos de vista no está reñido con la verdad.

Existen, pues, respuestas ante las señaladas posiciones sobre la dificultad de la verdad, pero el problema surge cuando los medios, por diversos motivos, quieren romper con el inmenso peso que conlleva el concepto de verdad, incluso cuando hablamos de punto de vista. Y eso es lo que la posverdad esconde.

4. Lo que la posverdad esconde

¿Cuánta verdad hay en la posverdad? ¿Es la clásica mentira disfrazada con otro término? Según nuestra consideración, posverdad es diferente a mentira. Porque la mentira es un desvío del ideal de verdad, y la “no verdad” ya no se produce por la imposibilidad de un periodismo positivo o por la asumida impotencia del periodismo posmoderno, sino que se convierte en una aspiración. Podemos señalar que algunas mentiras pueden ser inofensivas, o, incluso, no perjudicales, pero es esencial que no las confundamos con verdades. Lo cual hace saltar todo indicio de los hechos comprobados ya que la distorsión de la realidad se ejecuta apelando a creencias de los ciudadanos, a los que en muchas ocasiones no les importa dicha distorsión de la realidad si favorece a sus creencias. O a sus intereses.

El caso es que cuando hablamos de posverdad, las ideologías, los valores y las creencias se debilitan. Todo parece verdadero y falso a la vez. Nada parece importante, y esto desarrolla la indiferencia y estimula el escepticismo. Lo que se persigue no es tampoco la desinformación, sino el hedonismo cognitivo como modo de enfrentarse al imposible objetivismo. Lo que está en juego con la posverdad es qué explicación nos creemos para entender el mundo. O más aun, la falsedad se convierte en verdad por la fuerza de la identificación emocional. Y si la mentira engaña, la posverdad exige complacencia con la mentira.

5. La ética como conclusión

La filosofía puede aportar luz a los dilemas del periodismo, pero esto no significa, como se ha dicho, que los medios no tengan que habérselas con su idiosincrasia, con sus problemas internos, como el hecho de que el informador, a diferencia del filósofo, ha de decidir la validez, fiabilidad y la “verdad” de una noticia, y elaborarla lingüísticamente, en poco tiempo.

Pero si esos son problemas concretos de la profesión periodística, hay otros elementos que ayudan a distorsionarla, como los intereses empresariales (la información es poder, no lo olvidemos); los sesgos ideológicos (estos no son negativos si hay transparencia), o el desarrollo de las redes sociales. De lo último habría que remarcar que, junto a las múltiples ventajas que abre el ciberespacio, hay algunos dilemas como el siguiente: a diferencia de los medios tradicionales que transmiten una información identificable, aquí la responsabilidad se difumina plenamente. Si bien, como dice Manuel Castells (1997), en la red se desdibujan los posibles intereses que están detrás, es evidente que la posverdad vive mejor en este ámbito que en los medios tradicionales. A este respecto, Maurizio Ferraris (2017) remarca que el concepto posverdad es filosóficamente relevante y su aparición define una característica esencial del nuestro mundo dominado por la red, un universo en el que dificulta todavía más distinguir entre realidad y ficción.

La sociedad mediática es, para Gianni Vattimo, la disolución de la metafísica ya que la realidad se disuelve en la interpretación (Vattimo, 1994: 81), pero tener un punto de vista, como hemos visto, no es una ocurrencia, ni un invento (realidad inventada), sino una búsqueda de sentido. En todo caso, los objetivos tradicionales deben de seguir en la mente, porque lo negativo se produce cuando no hay voluntad por tener no solo

más datos, sino más datos contrastados. Un punto de vista puede perder su sentido sino cuenta con datos contrastados. De ahí la necesidad de unos buenos intermediarios que nos muestren una visión coherente de la realidad, «la selección extraordinaria de la realidad» (Sinova, 2000: 278) y que, al mismo tiempo, contrarresten las mentiras y los datos irrelevantes y, por ende, desinformadores. Porque «ser rigurosos en la elaboración de información no es solo cuestión de intencionalidad, no surge gratuitamente, requiere una inversión» (Crespo, 2013: 191).

Tanto el periodista como el filósofo necesitan interpretar como “síntoma” del auténtico acontecer. Esta actitud conlleva la definición de una profesión, pero también hay un punto ético muy relevante, ya que es preciso seguir indagando sobre la verdad y, al mismo tiempo, defenderla porque «la habilidad de los medios de producción de ideas, para componer descripciones virtuales de la realidad, es uno de los grandes desafíos de la vida pública democrática» (Honneth, 2013: 395). Lo evidente es que, como afirma Adela Cortina (2018), una de las condiciones que ofrecen legitimidad a esta profesión es también la responsabilidad para poder infundir confianza, porque, sin esta confianza en la información la ciudadanía se encuentra desasistida.

Es en ese ámbito, y no solo en el gremial, donde alcanza mayor fuerza la necesidad de seguir esclareciendo el concepto de verdad (del periodismo), porque, en gran medida, la construcción de la voluntad política se nutre de la verdad o falsedad de la información, de sus puntos de vista, en definitiva. Una verdad que puede traducirse por “verdad funcional” si se quiere, o, incluso, por veracidad, en el sentido descrito, pero con ello no se debiera rebajar el estatuto de la verdad, sino ayudar a configurar mejor esta.

El paso a la veracidad es incompleto si es solo un esfuerzo enunciativo, y no un esfuerzo por la búsqueda de la verdad. En el fondo, todo gira alrededor de la creencia valorativa de la verdad, el valor de la verdad, el bien interno ya señalado. Este queda bien patente cuando Cortina nos recuerda que estos medios nacieron con el afán de hacer posible la libertad de informar y de recibir información, amén de sentar las bases del «buen uso público de la razón» (Cortina, 2004: 11). Su meta es, en suma, colaborar en formar una opinión pública madura, un objetivo en el que difícilmente cabe la posverdad.

BIBLIOGRAFÍA

- Baggini, J. (2018). *Breve historia de la verdad*. Barcelona: Ático de los libros.
- Camps, V. (2017). Posverdad, la nueva sofística. En J. Ibáñez Fanés, (Ed.): *En La era de la posverdad* (pp. 91-100). Barcelona: Calambur.
- Castells. M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad, cultura* (Volumen I). Madrid: Alianza.
- Catelli, N. (2017). Posverdad y ficción. En J. Ibáñez Fanés (Ed.), *En La era de la posverdad*, (pp.139-147). Barcelona: Calambur.
- Conill, J. (1997). *El poder de la mentira, Nietzsche y la política de la transvaloración*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2018). El periodismo necesario. *El País*, 29-01-2018.
- Cortina, A. (2004). Ciudadanía activa en una sociedad mediática. En: Conill, J.; Gozávez, V. (Eds.), *La ética de los medios* (pp. 11-30). Barcelona: Gedisa.
- Crespo Alcaraz, M. (2013). *Ética en el cuarto poder. La nueva realidad del periodismo* (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia: Murcia.
- Echaniz, A.; Pagola, J. (2004). *Ética profesional de la comunicación*. Bilbao: Desclee.
- Ferraris, M.(2017). *Postverità e altrienigmi*. Bologna: IlMulino
- Gozálvez, V. (2004). Los relatos del mundo: entre la objetividad y la imparcialidad. En Conill, J.; Gozávez, V. (Eds.), *La ética de los medios* (pp.79-109). Barcelona: Gedisa.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz Editores.
- Ibáñez, J. (2017). La posverdad no es mentira. En J. Ibáñez (ed.), *En la era de la posverdad* (pp. 37-48). Barcelona: Calambur.
- Kovach, B.; Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Madrid: Santillana.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Lippmann, W. (2003). *Opinión pública*. Madrid: Cuadernos de Langre.
- Montoya, J. (1991). Ética de la información. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 155, 491-496.
- Parra, A. (2003). *Periodismo y verdad. Filosofía de la verdad periodística*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Gutiérrez, M. (2000). *El fenómeno de la información. Una aproximación conceptual al flujo informativo*, Madrid, Trotta.

- Postman, N. (2016). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del show business*. Barcelona: La Tempestad.
- Sinova, J. (2000). Periodismo. En Cortina A. y Conill J. (Dir), *10 palabras clave en Ética de las profesiones*. Estella: Editorial Verbo Divino.
- Vattimo, G. (1994). Post-modernidad, tecnología, ontología. En Jarauta, F. (Ed.), *Otra mirada sobre la época*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.

VATTIMO Y EL MODELO DE COMUNIDAD EN LA HERMENÉUTICA DE SCHLEIERMACHER

Rubén Alepuz Cintas

Universidad de Valencia¹¹⁹

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo examinar la crítica realizada por Vattimo del modelo de comunidad dibujado por Schleiermacher en sus *Monólogos*. El modelo de comunidad que encontramos en la filosofía de Schleiermacher es uno de los ejes en torno a los cuales encontramos en su filosofía el germen de la hermenéutica filosófica. No obstante, tal modelo se encuentra pregnado de un componente metafísico que no es viable en el estadio actual de la hermenéutica contemporánea.

Palabras clave: Vattimo, Schleiermacher, hermenéutica filosófica, comunidad.

VATTIMO AND THE COMMUNITY MODEL IN THE SCHLEIERMACHER'S HERMENEUTICS

Abstract: The goal of this essay is to examine how Vattimo criticizes the community model in Schleiermacher's *Monologues*. This model is one of the axis of the fact that we find in the Schleiermacher's philosophy the germ of the philosophical hermeneutics. However, such a model is fraught with a metaphysical component that is not viable in the current stage of contemporary hermeneutics.

Key words: Vattimo, Schleiermacher, philosophical hermeneutics, community.

Introducción

La filosofía de Schleiermacher es uno de los ejes en torno a los cuales Gianni Vattimo ha construido su propuesta filosófica. Aunque en la bibliografía sobre el pensamiento débil no se suele prestar tanta atención a Schleiermacher como la que se le presta a Nietzsche y a Heidegger, comprender adecuadamente la lectura que hace Vattimo del autor que, a su parecer, inaugura la hermenéutica filosófica es capital para poder comprender el rol que juega Vattimo en la tradición hermenéutica. En el presente ensayo nos disponemos a examinar la crítica realizada por Vattimo del modelo de comunidad que encontramos en los *Monólogos* schleiermacherianos. Como se irá

¹¹⁹ Esta publicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico «Ética cordial y Democracia ante los retos de la Inteligencia Artificial» PID2019-109078RB-C22 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. El autor agradece el soporte de una ayuda a contratos FPU del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

viendo, tal modelo se encuentra directamente relacionado con la generalización que lleva a cabo el autor del fenómeno de la interpretación (Vattimo, 1991). Sin embargo, incidir en la relación que existe entre hermenéutica y comunidad en Schleiermacher implica dar cuenta de que en la filosofía de este último nos topamos con un concepto de “sujeto” metafísico ontoteológico que, a ojos de Vattimo, quien sigue a Heidegger y a Gadamer, prescinde de la productividad de la distancia histórica y, por consiguiente, no tiene cabida en el actual estadio de la hermenéutica (Vattimo, 1991: 164).

Para desarrollar con detenimiento todo esto primero trataré brevemente las ideas fundamentales del tercer monólogo de Schleiermacher. Hecho esto, examinaré cuál es la lectura realizada por Vattimo de la hermenéutica de Schleiermacher, dando cuenta de las diferencias de su interpretación respecto de otras interpretaciones —como, por ejemplo, la interpretación de Dilthey (Dilthey, 1970)—. Por último, y a propósito de lo anterior, se introducirá la crítica de Vattimo a la metafísica romántica de Schleiermacher.

1. La comunidad en los *Monólogos* de Schleiermacher.

Los *Monólogos* (*Monologen*) (Schleiermacher, 1991) son el fruto del sermón de año nuevo que da Schleiermacher, ejerciendo de párroco, en el año 1800. Al igual que en el caso de los *Discursos* (Schleiermacher: 1990), el objetivo de esta obra es dar cuenta de cómo se forma la individualidad. En el tercer monólogo, que lleva por nombre “Concepción del mundo”, Schleiermacher introduce dos modelos de comunidad que, como bien señala Vattimo es «uno de los principales inspiradores de la distinción teórica entre *comunidad* (*Gemeinschaft*) y *sociedad* (*Gesellschaft*) propuesta por Ferdinand Tönnies en su famosa obra de 1887» (Vattimo, 1991: 143)¹²⁰.

El primer tipo de comunidad es la comunidad real, del “trabajo organizado”, que vendría a ser un precedente del concepto de “sociedad” de Tönnies y que, a ojos de Vattimo, también ha influido en la idea de la “serialidad de lo colectivo” cuya existencia se encuentra en función de lo “práctico-inerte” en la *Crítica de la razón dialéctica* de Sartre (Sartre, 1970). Este tipo de comunidad no persigue más que el dominio de la naturaleza y se encuentra reglada por una serie de hábitos y costumbres que no dejan cabida a la libre actividad. Se trataría de la comunidad del trabajo organizado.

¹²⁰ La obra a la que hace mención Vattimo es *Comunidad y sociedad* (Tönnies, 1947).

El segundo modelo de comunidad, que es en torno al cual se constituye la hermenéutica schleiermacheriana, es la “comunidad de los espíritus” o la “comunidad ideal”. Aquí, el término “ideal” no quiere decir que sea una comunidad cuya existencia sea trascendente o que no sea realizable. Se trata simplemente en un tipo de comunidad que aún no existe, pero que es realizable y cuyo germen, de hecho, ya se encuentra presente en las relaciones de amistad y de amor entre los individuos. Para Vattimo, en las reflexiones schleiermacherianas sobre la comunidad de los espíritus podemos encontrar «la presencia de un ideal de relaciones interpersonales que presenta todos los caracteres “orgánicos” (y no mecánicos), espontáneos (y no convencionales) que precisamente distinguen a la comunidad, en el sentido de Tönnies» (Vattimo, 1991: 143). En esta comunidad, que responde a una serie de rasgos románticos, la comunicación entre los sujetos se vería totalmente libre de malentendidos. Esto se debe a que en ella el lenguaje es capaz de manifestar de manera transparente la individualidad de cada sujeto, que, como desarrolla Schleiermacher en los *Discursos* no viene a ser sino la manera mediante la cual cada sujeto intuye lo infinito (Schleiermacher, 1990). A continuación me dispongo a exponer los rasgos principales de la hermenéutica de Schleiermacher para así poder comprender el papel que juega el malentendido en ella.

2. Malentendido y hermenéutica en Schleiermacher.

Una de las innovaciones introducidas por Schleiermacher en la teoría hermenéutica es su concepto de “malentendido”, sin el cual no puede entenderse la generalización que lleva a cabo del fenómeno hermenéutico. Para Schleiermacher, la relación entre comprensión y malentendido no es la misma que en sus antecesores. Mientras que para sus antecesores la comprensión se da de manera natural y el malentendido es concebido como una anormalidad, en Schleiermacher la relación se invierte: el malentendido es siempre el punto de partida y evitar el malentendido es el objetivo de la comprensión.

Hemos de tener en cuenta, por otro lado, que esta relación que se da entre la comprensión y el malentendido no se da solamente en relación a los discursos escritos, como sí se da en Ast y en Wolf. Schleiermacher generaliza el fenómeno de la interpretación, lo que quiere decir que ésta también se encuentra presente en los discursos orales. La interpretación y la hermenéutica cobran validez allí donde hay comunicación y lenguaje. Llegamos aquí a uno de los puntos fundamentales de la

interpretación de Schleiermacher realizada por Vattimo en *Schleiermacher, filósofo dell'interpretazione* (Vattimo, 1968).

Y es que una de las características del acercamiento que lleva a cabo Vattimo a la filosofía de Schleiermacher reside en la importancia que el autor italiano le da al lenguaje y a la comunicación a la hora de trazar las líneas generales del pensamiento de Schleiermacher. Esto se debe, por un lado, al hecho de que al iniciar su investigación sobre Schleiermacher ya se ha publicado la edición de Heinz Kimmerle de las obras de Schleiermacher. Hasta el momento, sólo existía la edición de las *Obras completas* realizada por Reimer y la edición *Hermenéutica y crítica* realizada por Friedrich Lücke, discípulo de Schleiermacher, en la que reunía algunos textos póstumos, así como también algunos apuntes tomados en sus cursos. Mientras que Lücke había puesto el acento en el elemento más psicológico de la teoría de la interpretación de Schleiermacher, descuidando el papel del lenguaje en la interpretación, Kimmerle se interesa por cómo Schleiermacher comprende el lenguaje. Esto explica que ni el acercamiento a la filosofía de Schleiermacher realizado por Dilthey (Dilthey, 1970), ni tampoco el realizado por Gadamer (Gadamer, 2004: 237-252) pongan su acento en el rol que desarrolla el lenguaje en la filosofía de Schleiermacher. A partir de la edición de las obras de Schleiermacher realizada por Kimmerle, florecerán algunas aproximaciones a la filosofía y a la hermenéutica de Schleiermacher que comienzan a examinar cómo nuestro autor entiende el lenguaje. Entre estas obras destaca, por ejemplo, la *Introducción a la hermenéutica literaria* de Peter Szondi (Szondi, 2006).

Por otro lado, la atención que le presta Vattimo al lenguaje en la filosofía de Schleiermacher se debe a que, como se ha mencionado, Vattimo busca en Schleiermacher el origen de la hermenéutica filosófica. Y es que generalizar el fenómeno de la interpretación pasa, *a fortiori*, por una problematización del lenguaje en su totalidad. La interpretación, al no versar únicamente sobre textos que se encuentran en lenguas que nos son extrañas, pasa a relacionarse con cualquier lenguaje y, por ende, pasa a problematizar la naturaleza misma del lenguaje.

Para Schleiermacher, en la comunicación, entendida como proceso de universalización del pensamiento, el sujeto se relaciona con su lengua de dos maneras:

De una parte, todos estamos en poder de la lengua que hablamos: nosotros y todo nuestro pensamiento somos producto de ella. No podemos pensar con total precisión nada que esté fuera de sus fronteras; la configuración de nuestros

conceptos, el modo y los límites de la posibilidad de combinarlos nos están previamente trazados por la lengua en que hemos nacido y hemos sido educados; nuestro entendimiento y nuestra fantasía están ligados por ella. Mas, por otra parte, todo el que piensa libremente, y cuyo espíritu actúa por propio impulso contribuye también a moldear la lengua. [...] En este sentido, es la fuerza viva del individuo la que produce nuevas formas en la materia dúctil de la lengua. (Schleiermacher, 2000: 100)

Esto implica que todo acto comunicativo, toda locución, tiene que entenderse como parte y fruto de un determinado sistema lingüístico, pues el acto comunicativo debe obedecer una serie de reglas sintácticas y gramaticales que lo condicionan. Pero ha de entenderse también como una expresión del sujeto que se comunica, que dota a aquello que está diciendo un determinado significado que no se encuentra totalmente determinado por el sistema lingüístico y que puede llegar a moldear parcialmente la lengua en la que habla. Como se puede ver, esta concepción del lenguaje respeta la originalidad que venía a definir al concepto de individuo. Aunque varias personas hablen el mismo idioma, en sus actos comunicativos siempre habrá cierta originalidad que no puede comprenderse meramente desde las reglas que definen el sistema lingüístico. Para dar cuenta de todo esto, Schleiermacher pone el siguiente ejemplo:

No se entiende el discurso como producto de la lengua y como manifestación de su espíritu si, al sentir, por ejemplo, que sólo un griego podía pensar y hablar así, que solo esta lengua podía actuar así en un espíritu humano, no se siente al mismo tiempo que sólo este hombre podía pensar y hablar así en griego, que sólo él podría manejar así la lengua, que sólo su posesión viva de la riqueza idiomática, su sentido alerta para la medida y la euforia, su capacidad de pensar y de dar forma, podían manifestarse así. (Schleiermacher, 2000: 102)

Fíjese el lector que con esta concepción del lenguaje se rechaza la dualidad sujeto-objeto que dominaba toda la Ilustración. En la comunicación el lenguaje es, al mismo tiempo, un sistema *objetivo* de reglas sintácticas y gramaticales fijadas, y una actividad *subjetiva* en la que se plasma la originalidad de cada individuo. Así pues, «el lenguaje supera la dualidad sujeto-objeto para convertirse en la instancia mediadora en donde se expresa una determinada concepción del mundo» (Gómez-Heras, 2003: 43).

En los *Monólogos* la cuestión gira en torno a esta doble concepción del lenguaje. Y es que el elemento objetivo del lenguaje, al que en el tercer monólogo Schleiermacher

se refiere como el “lenguaje de los hijos del mundo”, no es capaz por sí mismo de plasmar a interioridad de cada individuo. Esta es la razón de que se dé el malentendido. La uniformidad del elemento objetivo del lenguaje, al ser justamente el elemento compartido y que somos capaces de comprender como punto de partida, se vuelve un obstáculo a la hora de llevar a cabo la comprensión.

Entonces, ¿cómo se puede evitar el malentendido y llegar a comprender el discurso del otro? Mediante la reconstrucción. La hermenéutica de Schleiermacher ha sido caracterizada por algunos de sus intérpretes —como, por ejemplo, por Gadamer (Gadamer: 2004)— como una “hermenéutica de la reconstrucción”. En palabras de Vattimo: «para él de lo que se trata es de operar una reconstrucción de los textos que se deben interpretar, desde el propio interior de los mismos, aprehendiendo su centro inspirador, merced a una suerte de identificación simpatética con el autor» (Vattimo, 1991: 150). La comprensión se da, pues, mediante la reconstrucción del proceso generativo del texto que sea capaz de aprehender la actividad subjetiva de la interioridad del individuo que se expresa.

Aquí es donde cobra relevancia el modelo de comunidad romántico que introducíamos en el primer apartado. En los *Monólogos*, la reconstrucción del proceso generativo del discurso implica constituir o reconstituir la comunidad ideal entre el lector y el autor del texto —o entre el oyente y el hablante en el caso de un discurso oral—. La comunidad de los espíritus que, como hemos mencionado, es el modelo de comunidad en el que la comunicación se da de manera libre, sin malentendidos. Es la comunidad en la que el lenguaje se ajusta a la interioridad de cada individuo. Un lenguaje de estas características, dominado por la transparencia, hace que el discurso sea capaz de transmitir de manera inmediata la originalidad de cada uno. En el caso de los discursos escritos Schleiermacher define esta reconstrucción que da lugar a la comprensión como un fenómeno conforme el cual devenimos en “el lector contemporáneo” al autor. Aquí es donde Vattimo encuentra que la hermenéutica de Schleiermacher se vuelve problemática.

3. La crítica de Vattimo al ideal hermenéutico de Schleiermacher.

Vattimo concibe que su filosofía hermenéutica es heredera de la hermenéutica de Heidegger y Gadamer y, conforme a ello, considera que la hermenéutica filosófica moderna debe constituirse en torno a la crítica realizada por Heidegger a la metafísica

ontoteológica. Esto implica que la hermenéutica no puede seguir los pasos de las metafísicas de la presencia y, a su vez, que debe poner de relieve la productividad interpretativa del prejuicio y de la distancia histórica.

Pues bien, a ojos de Vattimo, el ideal hermenéutico de Schleiermacher que se apoya en su concepción romántica del sujeto y en la inmediatez del lenguaje no cumple estos requisitos. Schleiermacher no estaría sino reproduciendo el esquema del sujeto moderno que «se funda sobre una concepción de la individualidad que quiere eliminar la historicidad» (Vattimo, 1991: 158). En efecto, como ya hemos señalado, la idea de “reconstrucción” que da lugar al proceso hermenéutico en la filosofía del autor alemán se formulaba con la expresión “devenir el lector contemporáneo”. Con esto, Schleiermacher quiere poner de relieve que la comprensión de un texto pasa por eliminar la distancia histórica, que es concebida más como «opacidad y obstáculo a eliminar» (Vattimo, 1991: 158), que como un elemento hermenéuticamente productivo, como señala Gadamer (Gadamer, 2004: 245). Todo ello, a su vez, supone que la hermenéutica del autor aquí tratado considera que sólo la dimensión presente es fuente de verdad.

Por otro lado, y como consecuencia de todo lo dicho, el concepto de sujeto con el que trabaja Schleiermacher reproduce el esquema onto-teológico de la metafísica. Por supuesto, la ininterpretación vattimiana de Schleiermacher no busca quitarle valor a la labor realizada por el filósofo alemán. De hecho, Vattimo concibe que en Schleiermacher encontramos el germen de la hermenéutica filosófica. Y es que, a pesar de que Schleiermacher reproduce la estructura onto-teológica de la metafísica, en su concepción de la individualidad, por ejemplo, se reconoce un esfuerzo por apostar por la diversidad y por la originalidad que es cardinal en la filosofía hermenéutica: «el interés hermenéutico sólo podía nacer sobre la base de un absoluto respeto por la originalidad y por la experiencia de los demás» (Vattimo, 1968:42).

En última instancia, el problema reside en que la originalidad —que, recordamos, Schleiermacher define como la manera mediante la cual cada sujeto finito intuye lo infinito (Schleiermacher: 1990)— y la diversidad por la que apuesta pasa también por el «énfasis en la transparencia del yo a los otros y a sí mismo, por el ideal de a transposición e identificación con el otro» que, aunque va acompañada por un tratamiento hermenéutico del lenguaje, en el proceso de reconstrucción propio del *Verstehen* acaba por eliminar el rol mediador de éste.

Así pues, y ya para concluir, la lectura vattimiana de Schleiermacher apuesta por la idea de que el modelo de comprensión hermenéutica ya no puede basarse, como sí lo hace en la filosofía de Schleiermacher, en un determinado modelo de comunidad. El ideal hermenéutico de la continuidad del *logos*, en el que tanto incide Gadamer, «requiere ser definido más explícitamente como alternativa modelado al modelado sobre la comunidad y la identificación, a riesgo, si no, de hacer imposible que en la hermenéutica se abra realmente a la historia, a la innovación y a las “revoluciones”» (Vattimo, 1991: 164).

BIBLIOGRAFÍA

- Dilthey, Wilhem (1970). *Leben Schleiermachers*. Stuttgart: Teubner.
- Flamarique, Lourdes (1999). *Schleiermacher. La filosofía frente al enigma del hombre*. Barañáin (Navarra): Ediciones Universidad de Navarra.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez-Heras, José Maria (2003). En los orígenes de la hermenéutica contemporánea. *Azafea. Revista de filosofía*. 5, 29-52.
- Graby, J. K. (1968). Reflections on the History of the Interpretation of Schleiermacher. *Scottish Journal of Theology*. 21 (3), 283-299.
- Izuzquiza, Ignacio (1998). *Armonía y razón. La filosofía de Friedrich D. E. Schleiermacher*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sartre, Jean-Paul (1970). *Crítica de la razón dialéctica: precedida de Cuestiones de método*. Buenos Aires: Losada.
- Schleiermacher, Friedrich (1990). *Sobre la religión*. Madrid: Tecnos.
- Schleiermacher, Friedrich (1991). *Monólogos*. Barcelona: Anthropos.
- Schleiermacher, Friedrich (2000). *Sobre los diferentes modos de traducir*. Madrid: Gredos.
- Szondi, Peter (2006). *Introducción a la hermenéutica literaria*. Madrid: Abada.
- Tönnies, Ferdinand (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Vattimo, Gianni (1968). *Schleiermacher, filosofo dell'interpretazione*. Milano: Mursia.
- Vattimo, Gianni (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

EMPATÍA, CONDUCTA PROSOCIAL Y FELICIDAD: CONSTRUCTOS PARA EL DESARROLLO HUMANO LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR LOS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS POSITIVOS

Manuel Martí-Vilar

Javier Esparza-Reig

Lucas Serrano-Pastor

Joan Llopis-Ballester

Universitat de València

Resumen: El objetivo principal del presente trabajo es determinar, mediante una revisión de la literatura, la forma de interactuar que se da entre la Empatía, la Conducta Prosocial y la Felicidad, siendo estas tres variables de gran relevancia dentro de la Psicología y fundamentales para el buen estado de la sociedad y las personas que la conforman. Los resultados obtenidos apuntan a que la relación entre la Empatía, la Conducta Prosocial y la Felicidad existe, siendo esta significativa, además de directa. En futuros estudios se investigará la posibilidad de que exista una relación bidireccional entre la Conducta Prosocial y la Felicidad, siendo la Empatía una variable mediadora en esta relación.

Palabras clave: empatía, conducta prosocial, felicidad.

Empathy, prosocial behavior and happiness: construct for human development

Abstract: The main objective of this work is to determine, through a review of the literature, the way of interacting that occurs between Empathy, Prosocial Behavior and Happiness, being these three variables of great relevance within the Psychology and fundamental for the good state of society and the people that make it up. The results obtained suggest that the relationship between Empathy, Prosocial Conduct and Happiness exists, being this significant, as well as direct. Future studies will investigate the possibility of a bidirectional relationship between Prosocial Behavior and Happiness, with Empathy being a mediating variable in this relationship.

Keywords: Empathy, prosocial behavior, happiness.

Introducción

Un diagnóstico de la actualidad muestra que nos encontramos en un contexto de cambio constante caracterizado por la presencia de la globalización, la inequidad, el individualismo, la competitividad, el interés por la innovación, la importancia de las relaciones de poder en las organizaciones y grupos, diferentes formas de mostrar las

relaciones interpersonales, transformación social, muchas empresas están enfocadas a las relaciones de producción y los cambios educativos se producen con bastante frecuencia.

En la investigación psicológica, se observa que esta se ha dedicado durante mucho tiempo a los trastornos, patologías psicológicas y conductas antisociales. Si bien ello es loable, desde este capítulo se pretende contribuir en una línea de investigación de la Psicología positiva en la que se trata de fomentar la investigación en constructos psicológicos que fomenten un cambio de paradigma investigador que favorezca que la sociedad sea igualitaria, diversa, inclusiva y sostenible. Con este nuevo paradigma investigador se pretende fomentar valores de justicia, dignidad, equidad y el bien común.

La conducta prosocial (CP) se comenzó a investigar junto con los pioneros estudios del razonamiento moral. Esta es entendida como todo aquel acto que tiene como fin último ayudar a otras personas, es decir, como afirma Lam (2012) es «toda aquella conducta voluntaria que tiene por objeto ayudar o beneficiar a otro individuo o grupo de individuos (...) actividades tales como: compartir, ayudar, asistir y apoyar se considera conducta prosocial». Por otra parte, Martí-Vilar (2010: 54) matiza el concepto afirmando que «toda conducta altruista es prosocial, aunque no toda conducta prosocial es altruista». A menudo, en la literatura científica, no se hace distinción entre el concepto de CP y altruismo ya que el matiz que los diferencia es la expectativa de recompensa. La distinción ya que es relevante dicho matiz y dota al trabajo de mayor precisión conceptual.

Finalmente, Roche (1995) trata de hacer una definición más amplia y define la CP como aquellos «comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados». Siguiendo esta línea, se ha encontrado que la CP está impulsada por las emociones positivas, llegando a una retroalimentación positiva en que estas emociones promueven las CP que, a su vez, incrementan las emociones positivas (Aknin, Van de Vondervoort y Hamlin, 2018).

Los investigadores se han interesado por la relación existente entre la CP y la empatía. Esta última es entendida como la capacidad de una persona para identificarse

con algo o alguien y, si es el caso, compartir sus sentimientos. Según Moya-Albiol (2014) la empatía tiene dos componentes: el emocional —el poder sentirse cerca de sus emociones— y el cognitivo —capacidad para comprender la mente de otra persona.

La felicidad es un estado de ánimo, es decir, una prolongación temporal de la emoción básica de la alegría. Dicho estado de ánimo es el que intenta lograr o mantener el ser humano y es aquí donde comienza la relación entre CP, empatía y felicidad.

1. Objetivo

En este trabajo se pretende analizar en la interrelación entre la empatía y la CP y la felicidad con la CP con el objeto de conocer mejor la relación entre estos constructos. Para ello se ha analizado la literatura existente en la que se relaciona la CP con empatía y la felicidad.

2. Empatía y Conducta Prosocial

Algunos artículos hacen referencia al desarrollo de la CP durante las primeras etapas vitales. Además, varios trabajos en el que relaciona la empatía y la CP con los procesos grupales.

2.1. En el Ciclo Vital

Bastantes publicaciones presentan estos dos constructos como términos afines el uno del otro. Eisenberg (2006), en un meta-análisis realizado, afirmó que existen asociaciones positivas entre la empatía y la CP en niños, adolescentes y adultos. Algunas publicaciones presentan la empatía y la CP dentro de un tipo de relación como la amistad o las relaciones de pareja, donde la empatía, entre otros elementos como la identidad o el razonamiento moral, es un elemento predictor de la CP hacia los demás en las relaciones (Hardy, 2006; Maner y Gailliot, 2007). Otros autores afirman que la CP se produce por un proceso de aprendizaje (Barry y Wentzel, 2006).

La relación paterno-filial es una variable predictora de la CP en el desarrollo del niño (Yoo, Feng y Day, 2013). La relación con un estilo de apego seguro es un predictor, a largo plazo, de ser más empáticos y por tanto adquirir un comportamiento más prosocial. En el mismo estudio se descubrió que la percepción de control por parte del niño correlaciona negativamente con el desarrollo de la empatía, es decir que «los

niños con apego seguro se mantienen cerca de sus padres sin dejar de sentirse respetados como individuos». Farrant, Devine, Maybery y Fletcher (2012) han trabajado sobre la empatía (cognitiva y emocional) maternal y su influencia en el desarrollo de la empatía del niño. La empatía cognitiva maternal favorece el desarrollo de la empatía cognitiva fomentando la toma de perspectivas y, por otro lado, la empatía emocional maternal facilita el desarrollo de la empatía cognitiva con más frecuencia mediante la respuesta empática a la hora del cuidado y crianza de sus hijos.

2.2. Empatía en grupos

La empatía está influida por la fuerza del grupo. Nesdale, Griffith, Durkin y Maass (2005) investigaron como influía la empatía en las minorías étnicas y sus resultados mostraron que mayores puntuaciones de empatía emocional predecían un mayor gusto por el grupo minoritario. Esto se veía alterado según las normas de inclusión o exclusión del grupo: cuando existían normas de inclusivas aumentaba la empatía, sin embargo, cuando existían normas exclusivas del grupo minoritario, la empatía no se veía afectada (Twenge, Ciarocco, Baumeister, DeWall y Bartels, 2007).

Delgado, Betancor, Rodríguez-Pérez y Ariño (2014) demuestran que inducir o trabajar el ideal de altruismo, además de generar un contexto de solidaridad y compañerismo intergrupar favorece la representación mental del exogrupo, reduce la tendencia de infrahumanización y con ello incrementa la empatía. Esto está relacionado con la abstracción de la situación de necesidad. Cuanto más abstracta es la situación existirá menos probabilidad de actuar de una manera prosocial, excepto si se integra el macro-ambiente como parte del espacio vital del individuo, es decir, cuando al individuo se le concienca de la proximidad de su macro-ambiente (Salgado, González y Ocejá, 2013).

Hay investigaciones acerca de la empatía, la conducta social y diferentes de los grupos étnicos (Kärtnner, Keller, Chaudhary, 2010). Se han encontrado estudios donde ciertos grupos sociales son más prosociales que otros, por ejemplo, por motivos religiosos o educativos (Galen, 2012) o por motivos de enfermedad (Stürmer, Omoto y Snyder, 2005).

2. La Felicidad y la Conducta Prosocial

En esta investigación se han obtenido diversos estudios que muestran la relación entre Felicidad y CP. La práctica llamada Gasto Prosocial es un acto que implica gastar/invertir cierta cantidad de dinero de manera que beneficie a otra u otras personas.

Aknin, Dunn y Norton (2011) demostraron la relación circular positiva existente entre el la felicidad y el gasto prosocial. Los sujetos que recordaban un gasto prosocial de su propia experiencia, les producía niveles más altos de felicidad. En la medida que un gasto prosocial proporciona una experiencia de felicidad, se transforma en un auto-refuerzo y con ello la consecución de un nuevo episodio prosocial (Aknin, Dunn y Norton, 2011).

La clase social es un predictor de la CP, o en este caso del gasto prosocial. Las personas de clase social baja realizan actos más prosociales que las personas de clase social alta, esto se confirma por los registros actuariales de las ONG's, donde las personas de clase social baja o medio-baja son los que más aportan. Además, induciendo a las personas a pensar que son de clase social baja, se produce un mayor gasto prosocial, sin influencia de la religión, edad o etnia, es decir, las personas que menos tienen, tienden a ser más generosas (Piff, Kraus, Côte, Hayden y Keltner, 2010).

Barlett y DeSteno (2006) confirmaron con su estudio que la gratitud es un facilitador de la CP. Cuando un sujeto se siente agradecido por algo que ha hecho alguien por él (un acto prosocial), y atendiendo a la ley social de reciprocidad se sentirá con la necesidad de devolver ese acto.

Post (2005) demuestra que el altruismo es un elemento “socio-protector” se trata de un elemento social que previene el deterioro de la salud física (aumentando la longevidad) y la salud mental (previniendo trastornos mentales como la ansiedad).

2. Discusión

La revisión de la literatura realizada ha puesto de manifiesto algunas de las líneas de investigación que abarca la CP en la actualidad. Se ha encontrado que la relación que existe entre la empatía y la CP está estudiada y hay bastantes publicaciones, siendo el interés cada vez más abundante. Algunos autores han realizado una revisión sobre la empatía y CP (Lam, 2012; Eisenberg, 2003). En cambio, no se han encontrado revisiones de la relación entre la felicidad y la CP, en su lugar existe mucho material publicado sobre la relación ente el bienestar y la CP. El asunto del presente trabajo ha interesado a autores de diferentes Universidades, siendo las investigaciones

empíricas, la metodología más publicada.

Se han encontrado estudios que presentan cómo repercute la empatía sobre la CP durante diferentes etapas del ciclo vital, donde los estilos parentales son de vital importancia en las primeras fases de la vida para un crecimiento óptimo y con ello un desarrollo del razonamiento moral adecuado, el cual es preciso para ejercer la CP (Hardy, 2006). Se han encontrado estudios que sostenían argumentos que la CP, al igual que muchas otras conductas, se adquirirían mediante el aprendizaje social o incluso que se desarrolla al alcanzar cierto estadio localizado en torno a los 5 años, lo cual no es incompatible con el resto de estudios expuestos con anterioridad.

Otro tema con relación al estado de la cuestión han sido los grupos sociales. En cuanto a la empatía y CP se han encontrado estudios que ofrecían una visión de los procesos grupales en cuanto a CP, siendo el endogrupo más favorecido que el exogrupo (Delgado, Betancor, Rodríguez-Pérez y Ariño, 2014). Como se ha podido observar, el endogrupo puede ser cualquier conjunto de personas que compartan características (Galen, 2012; Stümer, Omoto y Snyder, 2005). Las leyes bajo las que actúa la empatía, y a posteriori la CP, son la ley de proximidad y de semejanza. Esta última es la explicada con los procesos grupales de endogrupo-exogrupo, y la ley de proximidad tiene que ver con la abstracción percibida de la situación de necesidad. Una persona será más empática cuanto más concreta sea la necesidad de ayuda y, por tanto, será menos empática cuando la situación sea más abstracta y ambigua. Relacionado con respecto a los modelos teóricos que mantienen que la CP es un aprendizaje social, el ambiente de solidaridad y de ejemplo de prosocialidad promueve más conductas sociales positivas.

Los estudios encontrados acerca de la relación que hay entre la felicidad y la CP han hecho referencia al llamado “gasto prosocial”, que es aquella CP que se deriva del gasto o inversión de dinero en beneficio de otros. Siempre que el gasto prosocial genera un episodio de felicidad facilita, posteriormente, un nuevo acto prosocial. Además, se han obtenido estudios que confirman que, sucesos sociales que en el ámbito lego se dan por hecho son científicamente ciertos como, por ejemplo, que las personas de clase social baja y medio-baja son las que más invierten en gasto prosocial, y que las personas agradecidas tienden a tener más conductas prosociales, cumpliéndose así la ley de reciprocidad.

Diferentes investigaciones han encontrado que entre los beneficios de la CP están la prevención de la violencia, la promoción de la reciprocidad positiva, la valoración y atribución positiva interpersonal, el incremento de la autoestima, el

desarrollo del pensamiento flexible, actitudes y habilidades comunicativas, la sensibilidad ante la complejidad, la salud mental, mejora la percepción pesimista, estimula la creatividad, aumenta la empatía, modera tendencias dependientes y fomenta el autocontrol de dominio.

Para concluir conviene preguntarse: ¿Es importante estudiar e investigar la relación de estos constructos psicológicos positivos y la CP? ¿Conviene desarrollar la empatía, la CP y la felicidad en pro del desarrollo humano? Consideramos que este debe ser un compromiso necesario para favorecer un cambio de paradigma en la investigación, cuyos resultados ayuden a educar seres humanos que sean activos y responsables con actitud y carácter prosocial que propicie tener un activismo ciudadano ilustrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aknin, L. B., Sandstrom, G. M., Dunn, E. W., & Norton, M. I. (2011). *Investing in others: Prosocial spending for (pro)social change. Positive psychology as social change* (pp. 219-234). New York: Springer Science, Business Media.
- Aknin, L.B., Van de Vondervoort, J.W. & Hamlin, J.K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 55-59.
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153-163.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319-325.
- Delgado Rodríguez, N., Betancor Rodríguez, V., Rodríguez Pérez, A., & Ariño Mateo, E. (2012). Si los exogrupos son solidarios, entonces son humanos: El efecto de un contexto prosocial en la infrahumanización. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 131-140.
- Eisenberg, N. (2003). *Prosocial behavior, empathy, and sympathy* (pp. 253-265). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N. (2006). *Prosocial behavior. Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington: National Association of School Psychologists.
- Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy,

- perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188.
- Galen, L. W. (2012). Does religious belief promote prosociality? A critical examination. *Psychological Bulletin*, 138(5), 876-906.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, Reasoning, and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 207-215.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea books.
- Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914.
- Lam, C. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *TheScientificWorldJournal*.
- Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad: Fundamentos*. Madrid: CCS.
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía: entenderla para entender a los demás* (1a ed.). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Nesdale, D., Griffith, J., Durkin, K., & Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 623-637.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771-784.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77.
- Roche, R. (1995) *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Salgado, S., González-Suhr, C., & Ocejeda Fernández, L. V. (2013). ¿Ayudamos cuando la situación de necesidad es abstracta?: El efecto prosocial de la disposición a incluir el macro-ambiente en el espacio vital. *Anales De Psicología*, 29(2), 583-589.
- Stürmer, S., Snyder, M., & Omoto, A. M. (2005). Prosocial emotions and helping: The moderating role of group membership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 532-546.

- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56-66.
- Yoo, H., Feng, X., & Day, R. D. (2013). Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1858-1872.

