

HACIA UN ENFOQUE SOCRÁTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la enseñanza de la ética ha resultado siempre complejo y difícil. Cuando lo que trata de enseñarse son disciplinas compuestas fundamentalmente por hechos objetivos, como pueden ser la electrónica, la geometría o la misma medicina, es decir, cuando lo único que se quiere transmitir en el proceso docente son conocimientos, o a lo más conocimientos y habilidades, el problema de la enseñanza de una disciplina se limita a fijar los procedimientos más adecuados para conseguir esos objetivos: programaciones, horarios, técnicas pedagógicas que deben utilizarse, modo de evaluar a los estudiantes, etc. El problema de la ética es que no tiene que ver directamente ni con los conocimientos ni con las habilidades, sino con las actitudes y el carácter de las personas. Como es bien sabido, eso es lo que significó el término *éthos* en griego, hábito o carácter de un ser humano, lo mismo que *mos* en latín. Lo primero que cabe preguntarse es si estas dimensiones de la personalidad humana *pueden* educarse. Y aun en caso de que la contestación sea afirmativa, queda el problema de si, a pesar de que puedan educarse, *debemos* hacerlo, o tal cosa supone una intromisión grave en la vida de otros seres humanos.

En el caso de la bioética, esta preocupación no es nueva. De hecho, hace casi veinte años, en 1985, apareció publicado en el *New England Journal of Medicine* un artículo firmado por un amplio número de profesores de ética médica de Facultades norteamericanas de medicina, en el que se optaba por una solución en cierta medida salomónica: dado que los jóvenes que llegan a las escuelas de medicina tienen ya formados los rasgos fundamentales de su carácter, la enseñanza de la ética médica no debe proponerse como objetivo docente directo el cambio o mejora de sus actitudes y su carácter, sino sólo indirectamente, a través de la mejora de sus

conocimientos y habilidades¹. Lo cual no deja de ser paradójico: apelando de nuevo a la etimología de la palabra ética, habría que decir que la ética no puede enseñarse como tal más que indirectamente.

El tema es tan viejo como la propia cultura occidental. De hecho, está ya planteado en toda su crudeza en la persona de Sócrates, el padre indiscutido e indiscutible de la ética como disciplina filosófica, así como de su enseñanza. El problema de Sócrates es precisamente éste, si la ética puede enseñarse, o no. Él cree que sí, pero a condición de evitar ciertos vicios que considera de todo punto incorrectos. Es importante que volvamos a recordar estas cuestiones tan viejas, tan clásicas, porque exactamente igual que entonces, podemos plantearnos hoy, aquí y ahora, si la enseñanza de la bioética se está realizando de un modo correcto o si, por el contrario, está cayendo, una vez más, en patrones que se miren por donde se miren hay que considerar inaceptables.

Voy a dividir mi exposición en dos partes. En la primera analizaré los modelos de enseñanza de la ética que, a mi modo de ver, hay que considerar no sólo incorrectos sino incluso inmorales, para después, en la segunda parte, ocuparme del que me parece más adecuado.

2. MODELOS INCORRECTOS DE ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y DE LA BIOÉTICA

Hay dos modelos, no por frecuentes menos peligrosos a la hora de enfocar los problemas morales. A uno lo llamaré el *modelo doctrinal o instructivo* y al otro el *modelo neutral o informativo*. Los dos se han disputado la hegemonía en la cultura occidental durante los siglos modernos. El primero ha sido el más usual en la cultura que cabe llamar antiliberal o premoderna, y el segundo ha sido el típico de la mentalidad liberal e ilustrada. Los expondré sucesivamente.

1 Cf. C.L. CULVER – K. DANNER CLOUSER – B. GERT – H. BRODY – J. FLETCHER – A. JONSEN – L. KOPELMAN – J. LYNN – M. SIEGLER – D. WIKLER, “Basic Curricular Goals in Medical Ethics”, en *New England Journal Medical* 312 (1985) 253-256.

2.1. EL MODELO DOCTRINAL O INSTRUCTIVO

Se trata del modelo más clásico, pienso que en todas las culturas, pero desde luego en la cultura occidental. El diccionario de la Real Academia Española define “doctrina” como “enseñanza que se da para instrucción de alguno”, y “adoctrinar” como “instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias”. Adoctrinar es enseñar una doctrina, inculcar determinadas ideas o creencias. No se trata de analizar críticamente, ni de discutir los pros y los contras de algo, sino de aprender unos contenidos que se consideran *a priori* correctos. La función del proceso formativo es, pues, unidireccional, y no tiene otro objetivo que el de adecuar la conducta de los neófitos a las normas que se les están dando.

Es interesante recordar la historia de la palabra “doctrina”. Como es obvio, procede del verbo latino *doceo*, que significa enseñar, hacer aprender. *Doctrina* es un sustantivo abstracto que significa enseñanza, ciencia, conocimiento. Quien tiene doctrina es el *doctus*, el instruido o sabio, frente al *indoctus* o ignorante. Y el texto donde está recogida la enseñanza, es lo que va a denominarse *documentum*. Pero más importante que todo esto es que quien se halla sometido al proceso de adoctrinamiento es el llamado en la lengua latina *docilis*, el dócil, el obediente. Al *doctus*, que es el maestro, se contraponen el *docilis*, que es el discípulo. El primero es quien enseña, el segundo, el que aprende. Y a la cualidad de ser dócil, es decir, de plegarse a las enseñanzas y asumirlas como propias, se llamó en latín *docilitas*, docilidad.

El verbo latino opuesto a *doceo*, enseñar, es *disco*, aprender. Son términos correlativos y claramente emparentados entre sí, como lo demuestra el que el participio de *disco* sea *doctus*. Y de *disco* procede el sustantivo *discipulus*, alumno o discípulo, por oposición a *magister*. Ni que decir tiene que la cualidad propia del discípulo es la *docilitas*.

El recordar estas etimologías es útil para comprender desde dentro la mentalidad con la que se ha organizado la enseñanza desde tiempos muy antiguos, y que hoy sigue vigente en muchos lugares. De lo que se trata es de transmitir conocimientos de quien los posee a quien no los tiene. La función de la enseñanza no es otra que ésta,

hacer que las nuevas generaciones asuman como propios los conocimientos que les son transmitidos por las generaciones mayores. Es un proceso de “transmisión” o “entrega” del depósito de conocimientos. Entrega se dice en griego *parádoxis*, término que se tradujo al latín por *tradio*. Lo que se entrega es la tradición, el “depósito” recibido. Ése es el objetivo de la enseñanza, no otro.

Hay que situarse en el horizonte del mundo antiguo y medieval para entender por qué esto fue así y no pudo ser de otra manera. Piénsese en una sociedad analfabeta, en la que la mayoría de la gente no sabía leer ni escribir, y se entenderá por qué la enseñanza del depósito básico de conocimientos, en muy buena medida, depósito moral, se hacía de esta forma. De lo que se trataba era de que aprendieran los contenidos de esa tradición, los memorizaran y adecuaran su vida a ellos. Esto, naturalmente, tenía que hacerse a través del oído. El adoctrinamiento era oral. De ahí que consistiera en la repetición en alta voz de los contenidos que se querían memorizar. El aprendizaje era sonoro. Y como en griego “resonar” se dice *ejéo*, que procede de *éjos*, ruido (de donde la palabra “eco”), resulta que al acto de enseñar se le llamaba “catequizar”, hacer resonar al oído o instruir de viva voz, al texto que contenía las enseñanzas se le llamaba “catecismo” y al proceso completo, “catequesis”.

Así se han transmitido las enseñanzas morales durante la mayor parte de la historia de la humanidad. Así se ha enseñado la ética o, al menos, la moral durante siglos y siglos. Desde luego, durante el mundo antiguo y toda la Edad Media, pero también, y esto resulta ya más sorprendente, a lo largo de los siglos modernos y hasta hace muy pocos años, en buena parte del mundo occidental. Y es que el advenimiento de la modernidad no acabó con este modelo. Todas las doctrinas, todas las ideologías, religiosas, políticas, culturales, filosóficas, han seguido catequizando a la gente, cada una a su modo. El ejemplo más claro es el de la catequesis dentro de la religión cristiana, y más en concreto en la reforma católica llevada a cabo por el Concilio de Trento en el siglo XVI (1545-1563). Lejos de acabar con los catecismos, lo que Trento decretó fue promoverlos. Ése es el origen del llamado Catecismo Romano, redactado en 1564 por disposición del Concilio de Trento y publicado en 1566, del que han procedido, por una vía o por otra, todos los catecismos católicos modernos. El adoctrinamiento a través de la catequesis no sólo no disminuyó en

los siglos modernos, sino que se intensificó dentro de ciertas tradiciones religiosas, como la católica. Y ello por motivos no sólo políticos, de gobierno de los fieles, sino también teológicos. Veamos cómo.

A finales de la Edad Media surgió en la teología católica un movimiento muy radical. Fue el “nominalismo”. Él defendía una tesis que reforzaba claramente la vieja idea de que en ética no cabe otra cosa que el adoctrinamiento. Es el llamado “voluntarismo moral”. La tesis nominalista es que los mandatos morales no obligan porque a nosotros nos parezcan bien, o porque nos resulten agradables, o porque los veamos razonables, o promuevan la felicidad, sino que obligan porque han sido dados por quien tiene autoridad legítima para ello. Cuando esto sucede así, no hay nada más que discutir. Ahí se acaban los problemas. Hay que hacer lo debido, simplemente, porque está mandado por quien tiene autoridad para ello, produzca placer o displacer, felicidad o infelicidad, parezca o no razonable. Los mandatos se obedecen, y nada más. Lo que aquí se exige es la llamada “obediencia ciega”, tan alabada como virtud, al menos hasta hace muy poco tiempo, en ciertos ámbitos, como los grupos religiosos, la vida militar, e incluso en las relaciones entre padres e hijos, y en general en las relaciones entre superiores e inferiores.

Hoy esto puede parecernos extraño, sin duda por la fuerte penetración que la mentalidad liberal ha tenido en nuestras sociedades en las últimas décadas. Pero basta echar la vista muy pocos años atrás para ver este modelo en toda su pujanza. E incluso hoy es más vigoroso de lo que se sospecha en el interior de muchos movimientos y grupos religiosos. No podemos olvidar que, por ejemplo, en el interior de la iglesia católica se pide asentimiento y fidelidad a las normas de comportamiento moral dictadas por sus órganos directivos, incluso en los casos en que los fieles no acaban de verlas razonables.

La crisis nominalista comenzó con disputa que en principio parecía puramente intelectual y por completo ajena a los problemas cotidianos de la vida de las personas. Es la disputa que en los libros de historia de la filosofía se conoce con el nombre de problema de los universales. Un fraile franciscano, Guillermo de Ockam, puso en jaque toda la filosofía medieval, y pronto veremos que también la teología, al afirmar que las ideas universales eran puros nombres y carecían de realidad, incluso de la realidad moderada que había

propuesto la escuela tomista. Lo único con auténtica realidad es el singular, las cosas singulares. El rebajar los fueros y la capacidad de la inteligencia humana de esta forma no es para Ockam algo importante, porque para él lo fundamental de la mente, tanto de la humana como sobre todo de la divina, no es la inteligencia sino la voluntad. De hecho, a Dios hay que concebirlo como voluntad pura, no como inteligencia pura. Eso es lo que vendría a significar la afirmación evangélica de que Dios es amor. Ockam considera una blasfemia la tesis mantenida por buena parte de la teología medieval, incluido Tomás de Aquino, de que las ideas universales se le imponen hasta al propio Dios, de tal modo que él no puede hacer, por ejemplo, nada que vaya contra el principio de contradicción. Ockam considera que si esto fuera así, Dios dejaría de ser Dios.

Por eso, Ockam tiene que introducir, frente a la tesis aristotélica y tomista de la “libertad de elección”, que reduce la libertad a la elección racional entre las posibilidades que se le ofrecen al individuo o al propio Dios (entre las cuales no puede estar, por ejemplo, el hacer cosas contra el principio de identidad, o de contradicción, etc.), una nueva idea de libertad, que suele conocerse con el nombre de “libertad de indiferencia”. Esto le lleva a distinguir en Dios dos tipos de poderes o posibilidades, que Ockam denomina “potencia absoluta” y “potencia condicionada”. *De potentia absoluta*, Dios puede hacer lo que quiera, incluso cosas que vayan contra el principio de contradicción. De hecho, ese principio tiene validez por un acto de voluntad de Dios, que así lo ha querido. Dios ha querido que las leyes de la lógica sean las que son, y no otras. Y una vez queridas éstas, es evidente que no hará nada contra ellas. Pero ésta ya no es la *potentia Dei absoluta*, sino lo que Ockam llama *potentia Dei ordinata*.

Pasemos ahora de la lógica a la ética. Yahvé dio a los israelitas las tablas de la ley, y Ockam, como teólogo cristiano, las acepta sin discusión. Pero se pregunta si esos mandamientos son necesariamente así, de modo que Dios no hubiera podido querer los contrarios, por ejemplo, que el matar fuera bueno, o que el mentir fuera bueno, o si, por el contrario, son así *de potentia Dei ordinata*, pero no *de potentia Dei absoluta*. Y la tesis de Ockam, en contra de toda la tradición anterior, es que Dios hubiera podido querer que nos matáramos, o que nos odiáramos, e incluso que le odiáramos a él.

De todo esto, que puede parecer una discusión un tanto bizantina, derivan consecuencias prácticas de gran importancia. Porque si esto es así, concluye Ockam, los mandamientos, los mandatos, las normas morales son primariamente actos de voluntad. Y si están dados o promulgados por quien tiene autoridad legítima para ello, obligan por el mero hecho de haber sido promulgados por él, no porque nos parezcan bien, o porque los consideremos razonables. Obliga todo mandato dado por quien tiene autoridad legítima para ello. Por eso obligan, dice Ockam, los mandamientos de Moisés, porque han sido dados por Dios, que tenía autoridad para promulgarlos. Y hay que cumplirlos por eso mismo, no por otra razón o motivo.

Esta teoría va a tener una enorme influencia en la doctrina moderna del Estado civil. Porque siguiendo el argumento de Ockam, se dirá que las leyes civiles obligan siempre que estén dadas por quien tiene autoridad legítima para ello. Esa autoridad legítima va a atribuirse en principio al monarca, pero luego se dirá que reside en el pueblo, y que por tanto él tiene el poder soberano de promulgar leyes, bien directamente, bien a través de sus representantes. Éste es el origen de los regímenes democráticos.

Pero esta doctrina no sólo influyó decisivamente en la constitución del Estado moderno. También tuvo un enorme influjo en la moral cristiana, en la ética religiosa. De hecho, la Teología moral como disciplina surge como consecuencia del movimiento nominalista. Durante la Edad Media la moral estuvo unida a la teología dogmática o sistemática. Sólo en el Renacimiento se independiza como disciplina propia. Y lo hace con una estructura muy peculiar. Convencidos de las tesis ockamistas, los moralistas católicos van a ordenar sus tratados en torno a los llamados mandamientos de Dios y los de la Iglesia, a diferencia de lo que había sucedido hasta entonces, que la conducta moral del cristiano se ordenaba en torno a las virtudes, siguiendo el modelo aristotélico. La razón de este cambio es clara: de lo que se trata es de exponer del modo más claro posible cuáles son los deberes del cristiano, las obligaciones que tiene que cumplir. La Moral va a ocuparse de eso, y de los problemas de aplicación de esos mandatos genéricos a los casos concretos. De ahí que se convierta, en muy buena medida, en casuística. El primer manual escrito de esta manera lo publicó un jesuita español, Juan Azor, el año 1600. La escisión entre católicos y protestantes estaba

ya consumada, y el Concilio de Trento había establecido las normas generales de lo que se denominó la “contrarreforma” católica, frente a la “reforma” protestante. Luego veremos lo que la reforma, sobre todo la llamada “reforma radical” dio de sí, que fue un modelo claramente alternativo. En cualquier caso, lo que sí es evidente es que la moral de la Iglesia católica se organizó en torno a este principio: la función de la moral no es hacer razonables los deberes morales, sino exponerlos correctamente y explicitar el modo como deben ser aplicados a los casos concretos. Las normas morales no son discutibles ni interpretables. La única que tiene autoridad para eso es la propia Iglesia, que exige a sus fieles en este punto la más estricta sumisión. Es importante mostrar la razonabilidad de esas normas, pero en cualquier caso su obligatoriedad no le viene dada por su carácter razonable, sino porque han sido establecidas por quien tiene autoridad para ello, que es Dios, y su representante en la tierra, la Iglesia católica. Nadie más puede asumir lícitamente esa función.

Así va a funcionar durante los siglos modernos el modelo doctrinal o instructivo. Un programa de ética tiene por objeto enseñar las normas morales y la fuente de que proceden, que a la postre es siempre Dios. De tal modo que no cumplir esas normas se ve como un acto contra Dios, una infidelidad. De ahí que a este modelo le corresponda, con toda justeza, el calificativo de “fideísta”. Es una concepción fideísta de la ética. Por supuesto, los intérpretes auténticos y definitivos de esas normas no pueden ser más que las autoridades eclesíásticas, y en consecuencia las clases de ética tienen que dedicarse a exponer esa doctrina, la doctrina eclesíástica sobre estas cuestiones. En el caso concreto de la bioética, la función de los programas no puede ser otra que la de exponer la doctrina eclesíástica en todo lo referente a la vida y al derecho a la vida.

Esto ha sido así hasta no hace mucho tiempo. Sin embargo, este modelo, el modelo impositivo, ha sufrido una evolución interna en el último medio siglo, como consecuencia, sobre todo, del proceso de secularización de la sociedad. Es obvio que a una sociedad secularizada es muy difícil convencerla mediante criterios que a la postre son fideístas, ya que apelan continuamente a Dios y a sus representantes para justificar la autoridad de la norma. Por eso últimamente se hace dentro de esta corriente un especial énfasis en la “razonabilidad” de este tipo de normas y preceptos. Puesto que Dios es el autor

de la llamada “ley natural”, que es también ley racional, es lógico suponer que esos mandatos tienen la razón de su parte. Por tanto, en un mundo descristianizado y secularizado, es posible defenderlos apelando a razones y no sólo a argumentos de autoridad religiosa. Esto es hoy muy frecuente en ciertos grupos católicos que trabajan en el campo de la bioética. Pero para comprobar que la apelación a la racionalidad como criterio no es en ningún caso definitiva, no hay más que ver qué pasa cuando los argumentos racionales no acaban de probar la tesis que intentan defenderse. Nunca sucederá que en tal situación acabe triunfando el argumento racional, caso de que vaya contra la norma dada por la autoridad religiosa. Siempre se negará validez y legitimidad a los argumentos que se esgriman en contra de la doctrina oficial del grupo religioso. De lo que hay que concluir que el criterio último, hoy como siempre, no es la razonabilidad o la racionalidad de la norma, sino la autoridad religiosa que hay detrás de ella. Por eso esta versión sigue perteneciendo al modelo doctrinal o instructivo. Los argumentos utilizados pertenecen siempre al ámbito de los llamados en lógica “argumentos *ad hoc*”.

Sería injusto reducir este modelo al caso de las tradiciones religiosas, y más en concreto al de la tradición católica. Lo dicho debe tomarse sólo como ejemplo, bien que muy significativo, sobre todo en los países en que esta religión ha sido y sigue siendo culturalmente mayoritaria. Pero el modelo doctrinal o instructivo se da en otros muchos ámbitos. Por ejemplo, en muchos grupos políticos y filosóficos. De lo que se trata no es de formar críticamente a las personas, sino de difundir una doctrina, de crear adeptos fieles a un credo, sea este el que fuere. Así ha procedido clásicamente, por ejemplo, el marxismo. Y así funcionan, por lo general, todos los movimientos ideológicos. En ellos la instrucción moral se hace con patrones a veces muy similares a los de la instrucción militar.

Era importante exponer este modelo por su importancia en ética y en bioética. Si en algún dominio tienen interés en estar presentes las ideologías de todo tipo, es en el de la ética, y ahora, concretamente, en el de la bioética. Eso permite explicar por qué muchos programas de bioética caen en este defecto. Un defecto que, a mi modo de ver, es sumamente grave. Estos sistemas indocintran a la gente, la moldean de una cierta manera, la hacen útil para ciertas causas, pero en mi opinión no la forman. Hay programas de bioética que en vez de formar, deforman. Entre ellos están estos, los que incluyo en el modelo que he llamado doctrinal o instructivo. Pero

no son los únicos. También son deformantes, bien que por razones en muy buena medida opuestas a las anteriores, los programas que siguen el segundo de los modos que había anunciado, el modelo neutral o informativo. Pasemos ahora a su estudio.

2.2. EL MODELO NEUTRAL O INFORMATIVO

Este modelo es mucho más reciente. De hecho, ha surgido a lo largo de los siglos modernos, como fruto de una tradición muy concreta, la tradición liberal. Ésta surgió en el marco, precisamente, de las luchas religiosas entre protestantes y católicos. En un principio no fue una conquista ni de los protestantes ni de los católicos, que dieron muestras muy parejas de fanatismo e intransigencia, sino de otros movimientos que surgieron a finales de la Edad Media y sobre todo en el siglo XVI, y que hoy suelen englobarse bajo lo que Williams ha denominado la “reforma radical”, frente a la “reforma institucional” protestante y a la “contrarreforma” católica. Esos reformadores radicales fueron los primeros que defendieron la libertad de conciencia, el que cada uno fuera libre de vivir de acuerdo con sus creencias religiosas. El principio de libertad religiosa, que en el seno de la Iglesia católica no ha sido aceptado más que al final del concilio Vaticano II, en diciembre del año 1965, fue la punta de lanza en la construcción de la mentalidad liberal moderna.

Por supuesto, el liberalismo no consiste sólo en libertad religiosa. Poco a poco fue ampliando su espacio, hasta convertirse, ya en los siglos XVII y XVIII, en lo que hoy conocemos con el nombre de “libertad de conciencia”, que incluye también la libertad de pensamiento y la libertad política, entre otras. Del mismo modo que a nadie se le puede prohibir el que conduzca su vida de acuerdo con sus creencias religiosas, tampoco se le puede impedir que defienda sus ideales políticos. Ése fue el origen de los regímenes democráticos, basados en el principio del pluralismo político.

Y es que el pluralismo es el origen y también la consecuencia del principio de libertad de conciencia. Hay diferentes sistemas de creencias religiosas, políticas, culturales, estéticas, éticas y, en principio y salvo excepciones, todos tienen que ser respetados. La uniformidad en estas materias no se ha dado nunca, no se ha conseguido ni incluso con la fuerza. Ello se debe a una razón muy importante,

y es a que estas cuestiones no pueden resolverse recurriendo a la razón apodíctica; por tanto, como si de problemas de matemáticas se tratara. Las cuestiones religiosas no se rigen por la misma lógica que los tratados de álgebra o de trigonometría, y lo mismo sucede con los problemas políticos o los gustos artísticos. La lógica funciona de modos muy distintos en diversos campos de la realidad. En las cuestiones prácticas, como son las éticas y las políticas, la lógica no puede resolver los problemas de una vez por todas y para siempre. Es más, ante una misma situación, diferentes personas pueden resolver las cuestiones de modo distinto, sin que por ello podamos decir de esas soluciones que no son razonables o prudentes. Y una misma persona puede resolverlas también de modo distinto, incluso ante idéntica situación, en diferentes momentos de su vida.

De todo esto se deduce algo de la máxima importancia, a saber, que en este ámbito el pluralismo es consustancial. Pues bien, el principio básico de la mentalidad liberal es que hay que respetar ese pluralismo, en vez de coartarlo, como proponía la otra actitud, la que hemos llamado impositiva. En el fondo, se trata de dos modelos que no sólo son distintos, sino opuestos entre sí.

Cabría hacerse ahora la pregunta: ¿pluralismo de qué? Es difícil hablar de pluralismo a propósito de los “hechos”. Los hechos son iguales o muy semejantes para todos. Todos vemos más o menos igual los colores, oímos los sonidos, etc. En el orden de los hechos la variabilidad es muy pequeña, y además no crea grandes problemas. Nadie hace una cuestión personal del hecho de que un daltónico vea ciertos colores de modo distinto a como los perciben los demás. El pluralismo no se predica de los hechos sino de otro mundo, que precisamente va a ser la modernidad, y por las razones que estamos analizando, la que lo va a descubrir y describir; se trata del mundo de los “valores”. Hay hechos, pero hay también valores. Hay valores religiosos, y valores morales, y estéticos, y políticos, y económicos. Hay valores de muchos tipos. Y en ellos sí que se produce entre los seres humanos una enorme variabilidad. El valor belleza no ha permanecido idéntico a lo largo de los siglos, ni incluso permanece igual durante la vida de una persona. Y lo que se dice de él cabe aplicarlo a cualquier otro. Los valores van cambiando, varían inevitablemente en un mismo ser humano, y desde luego entre los seres humanos.

Éste ha sido el gran descubrimiento de la mentalidad liberal, su gran aportación. Todos los seres humanos tienen derecho, en principio y salvo excepciones, a llevar a cabo su vida de acuerdo con su sistema de valores y creencias. Adviértase que en esto hay ya una afirmación moral de enorme trascendencia, que fue precisamente el pensamiento liberal moderno el que formuló con claridad. Se trata de la necesidad de considerar que todos los seres humanos son respetables, y que por tanto se hallan dotados de una cualidad moral intrínseca; es decir, que son sujetos morales. Por más que sus contenidos morales puedan variar y varién de hecho, hay algo en lo que todos coinciden, y es en ser depositarios de esos derechos humanos básicos, como es el de libertad de conciencia. No puede extrañar que quienes así pensaban formularan claramente, por primera vez en la historia, el “principio de universalización”, ni que a través de las revoluciones liberales extendieran los derechos civiles y políticos al conjunto de los ciudadanos, ni, en fin, que elevaran a la categoría de valor moral máximo la “autonomía”. Como es bien sabido, el término autonomía, que en la Grecia clásica tenía un sentido estrictamente político, no cobró contenido moral hasta el siglo XVIII, especialmente hasta la obra de Kant².

Los seres humanos son libres, autónomos e iguales. Estos fueron los principios básicos de la mentalidad liberal. El Estado no es una estructura natural, como pensaron los antiguos, sino el resultado de un consenso de voluntades de los seres humanos. El Estado se constituye a través de un acto moral, el que da lugar al llamado “contrato social”. Por eso las teorías políticas modernas son contractualistas. El Estado, en consecuencia, no surge para lesionar los derechos humanos de los individuos sino para protegerlos. Su función básica es permitir a los seres humanos, ahora ya los ciudadanos, el que puedan llevar a cabo sus vidas de acuerdo con sus valores y sus creencias. Esto es tanto como decir que el Estado tiene que ser “neutral” por necesidad. No puede involucrarse en cuestiones de valor, dejándolas para la esfera privada de las personas.

De este modo, se produce un fenómeno muy curioso, que es la “privatización” de todos los espacios protegidos por el derecho a la

2 Cf. J.B. SCHNEEWIND, *The Invention of Autonomy: A History of Modern Moral Philosophy* (Cambridge 1998).

libertad de conciencia. Se trata de cuestiones privadas, en las que el Estado no puede entrar como parte; más aún, se trata de cuestiones “íntimas”, ya que están protegidas por el derecho a la intimidad de las personas. Nadie puede entrar en ese santuario, el de la intimidad, sin el debido permiso. Se trata de una verdadera profanación. De ahí que poco a poco fuera haciéndose consustancial a la mentalidad liberal moderna la no beligerancia en cuestiones de valor. Estas materias se consideran privadas, íntimas, y por tanto sobre ellas no se discute, y menos en público. Cada uno sabrá cómo debe manejarlas en su vida, de acuerdo con sus particulares creencias y valores. Es más, en las sociedades liberales más avanzadas, la discusión sobre estas cuestiones, sobre todo si se prolonga en el tiempo, es vista como una falta de educación, cuando no como una impertinencia.

Este principio de neutralidad axiológica no hizo más que incrementarse con el auge de la mentalidad positivista, durante la segunda mitad del siglo XIX. Lo único contrastable científicamente, y sobre lo que cabe discutir razonablemente, son los “hechos”. Sobre los valores no cabe discusión posible. Son opciones más emocionales que racionales, que cabe respetar pero no argumentar. De ahí deducirán los neopositivistas lógicos que son proposiciones sin sentido veritativo. A la altura de 1919 afirmaba Max Weber ante los estudiantes de la Universidad de Munich que al profesor universitario hay que exigirle “que tenga la probidad intelectual necesaria para comprender que existen dos tipos de problemas perfectamente heterogéneos: de una parte la constatación de los hechos, la determinación de contenidos lógicos o matemáticos o de la estructura interna de fenómenos culturales; de la otra, la respuesta a la pregunta por el *valor* de la cultura y de sus contenidos concretos y, dentro de ella, de cuál debe ser el *comportamiento* del hombre en la comunidad cultural y en las asociaciones políticas. Si alguien pregunta que por qué no se pueden tratar en el aula los problemas de este segundo género hay que responderle que por la simple razón de que no está en las aulas el puesto del demagogo o del profeta”³.

Esta tesis de la neutralidad axiológica dejó de tener vigencia en filosofía en las primeras décadas del siglo XX, pero ha seguido manteniendo su importancia en otras muchas áreas. El ejemplo más

3 M. WEBER, *El político y el científico* (Madrid 1969) 212-213.

claro es el de la psicoterapia. Un principio básico de la terapia psicoanalítica es la neutralidad axiológica o no imposición de los propios valores al paciente. Tan claro como ese principio, de progenie positivista, es otro aún más evidente, y es que no hay ninguna actividad que esté libre de valoraciones. El psicoanálisis y la psicoterapia no pueden ser *value-free*, por más que se lo propongan. De ahí que ese principio abstracto y general se haya convertido con el tiempo en otro más concreto: el terapeuta debe limitarse a tratar el conflicto, haciendo abstracción de todos aquellos valores del paciente (políticos, religiosos, etc.) que no estén directamente relacionados con su situación clínica. Lo cual quiere decir que, al menos en este campo, el profesional no puede conservar la neutralidad axiológica⁴, y debe optar por aquellos valores que permitan al paciente ganar en libertad y autonomía personal⁵. Pero como esto es romper claramente el principio de neutralidad, se han elaborado estrategias de no-directividad, en las que el profesional hace de mero espejo, de modo que el paciente pueda reconocerse a sí mismo y, de ese modo, tomar conciencia de lo que hasta entonces permanecía inconsciente. El ejemplo más claro de esto lo representa la terapéutica rogeriana, hoy tan utilizada en procedimientos como el *counselling*, tan extendido no sólo en terapias psicológicas, sino también en medicina y en educación⁶. Como vamos a ver inmediatamente, esta teoría de la no directividad ha tenido también repercusiones importantes en las estrategias en educación en valores, con el método puesto a punto por un discípulo de Rogers, Louis Raths, y conocido con el nombre de *value clarification*.

2.3. EL MODELO COHERENCIAL O CLARIFICATIVO

Este modelo de la clarificación de valores fue iniciado por Louis Raths, profesor de la Universidad del Estado de Nueva York,

4 W. DRYKEN – C. FELTHAM, *Developing the practice of Counselling* (London 1996) 77.

5 M. ROSENBAUM (ed.), *Ética y valores en psicoterapia* (México 1985) 130-131, 210 y 308ss.

6 S. PALMER – G. MCMAHON (eds.), *Handbook of Counselling* (London - New York 1989).

a mediados de la década de los cincuenta. Raths se había educado en la Universidad de Ohio, donde trabajaba Rogers como profesor. La experiencia del nazismo alemán en los años cuarenta, y la del macartismo americano hasta mediados de los cincuenta, le hizo reaccionar vivamente ante las pedagogías que trataban de adoctrinar más que de educar en los valores. Eso le llevó a elaborar un abordaje distinto, absolutamente respetuoso con las opciones de valor propias de cada persona. Había que educar en los valores, respetando las opciones particulares de cada uno. El método se puso a punto a mediados de los años cincuenta. Por entonces lo aprendieron los primeros discípulos de Raths, Cerril Harmin y Sydney Simon. El libro fundamental de Raths se publicó el año 1966, ya en colaboración con los dos citados discípulos⁷. El procedimiento se difundió rápidamente por los centros docentes norteamericanos y conoció su máxima expansión en la década de los años sesenta. No sólo lo utilizaron la mayor parte de los maestros y profesores norteamericanos de enseñanza secundaria y superior, sino también los padres, ciertos grupos religiosos, etc. Del libro fundamental, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, se han vendido más de 900.000 ejemplares. También fue objeto de numerosas críticas, que veían en él un método excesivamente “liberal”. De hecho, los autores distinguen en el capítulo introductorio de su biblia, *Values Clarification*, tres métodos que son los que han tenido vigencia a lo largo de la historia y que consideran incorrectos. Uno primero es el que llaman de “moralización” (*moralizing*), cuyo objetivo es “inculcar los valores de los adultos a las nuevas generaciones”. Ha sido y sigue siendo el más frecuente. Hay otra actitud que ha ido cobrando fuerza con el auge del liberalismo ideológico y que los autores caracterizan como “*laissez-faire attitude toward the transmission of values*”⁸. Cada uno tiene que forjar su propio sistema de valores y nadie es quién para intervenir en ese terreno. Como podrá advertirse estas dos actitudes, sin duda las más frecuentes a lo largo de la historia e incluso hoy día,

7 L. RATHS – M. HERMIN – S. SIMON, *Values and Teaching* (Ohio 1966).

8 S.B. SIMON - L.W. HOWE - H. KIRSCHENBAUM, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* (New York 1972) 17. Curiosamente, la descripción de este segundo modelo desaparece en ediciones posteriores.

se corresponden con los dos modelos descritos anteriormente, el doctrinario y el neutral o informativo. Los autores identifican una tercera actitud, que denominan transmisión de valores a través de su “modelado”. Consiste en presentar a los jóvenes modelos atractivos, y a ser posible presentarse uno a sí mismo, padre, maestro, etc., como un modelo a imitar y seguir. Pero este enfoque, piensan los autores, tiene también muchas limitaciones, dado que los jóvenes están expuestos a muchos modelos y muy distintos, con lo que encuentran dificultades en identificar qué modelo emular o seguir.

De ahí que los autores propongan como alternativa un cuarto modelo, la clarificación de valores. No es éste el momento de exponer en detalle el procedimiento de la clarificación de valores, pero sí conviene aclarar que su objetivo, como explícitamente declaran sus creadores, no es transmitir un conjunto determinado de valores, sino ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las creencias y conductas que consideran apreciables y que desearían mantener. El procedimiento de la clarificación de valores no pretende discernir qué valores son mejores que otros, sino “conseguir una mejor integración de sentimientos, creencias y conducta”⁹. De lo que se trata no es de analizar los valores o las creencias que uno ya tiene o que puede estar adquiriendo, sino de conseguir una mayor coherencia entre esas creencias que ya tiene y sus patrones de conducta. No se trata tanto de discutir sobre valores cuanto de buscar coherencia en la vida práctica.

Se comprende, a la vista de lo anterior, que el método fuera pronto objeto de críticas. La crítica más frecuente fue que era demasiado “neutral”. De hecho, intentaba educar en valores haciendo profesión de no beligerancia en cuestiones de valor. Trataba cuestiones que los anglosajones llaman *value-laden*, intentando mantenerse *value-free*¹⁰. Esto a muchos les parecía inconsistente y peligroso. Como ejemplo de crítica, valga la de Emy Gutmann: “La neutralidad liberal sustenta el método educativo de la ‘clarificación de valores’, que se aplica ampliamente en las escuelas de Estados Unidos. Los que apoyan la clarificación de valores establecen dos

9 S.B. SIMON - L.W. HOWE - H. KIRSCHENBAUM, *Values Clarification: A Practical, Action-Directed Workbook* (New York 1995) 10.

10 H. KIRSCHENBAUM et AL., “In Defense of Values Clarification”, en *Phi Delta Kappan* (June 1977) 743-46.

propósitos principales de la educación moral en las escuelas. El primero es ayudar a los alumnos a entender y desarrollar sus propios valores. El segundo es inculcarles respeto por los valores de otros. Los defensores de la clarificación de valores lo ven como la alternativa educativa al adoctrinamiento”¹¹. Lo que es preciso hacer en las escuelas es ayudar a las personas a clarificar sus propios valores, pero sin entrar a valorarlos. No pueden valorarse los valores, porque no hay un referente objetivo desde el que hacerlo. Los valores son relativos, y el único principio que debe considerarse absoluto es que es preciso aprender a respetar los valores de todos los demás. En cuestiones de valor, por tanto, hay que ser “neutral.” Tras exponer el método, Amy Gutmann lo critica con fuerza, diciendo que esa neutralidad no es una no toma de postura en cuestión de valores, sino una toma de postura equivocada: lo que se priman son valores equivocados. Y escribe: “Tratar cada opinión moral como igualmente válida anima en los niños al falso subjetivismo de ‘yo tengo mi opinión y tú la tuya, ¿y quién ha de decir quién tiene razón?’ [...] La tolerancia y el respeto mutuo que instruye la ‘clarificación de valores’ son demasiado indiferenciados [...] Si los niños acuden al colegio pensando que ‘negros, judíos, católicos y/u homosexuales son seres inferiores que no deben tener los mismos derechos que el resto de nosotros’, entonces se requiere una crítica y no sólo una clarificación de los valores de los niños [...] El respeto indiferenciado por los valores de los niños no se puede defender ni como fin último ni como medio idóneo para cultivar el buen carácter”¹².

Esta crítica de Gutmann es del año 1987; es una más de las que se realizaron durante los años ochenta, aunque quizá de las más inteligentes. Hubo otras de menor categoría intelectual, procedentes de los sectores más conservadores de la sociedad norteamericana, en esa década en auge político y cultural. Durante los años noventa, se han buscado alternativas que rescataran lo bueno de la clarificación de valores y la razón de algunas de esas críticas. El resultado han sido estrategias nuevas, como la conocida con el nombre de *Comprehensive Values Education*¹³.

11 A. GUTMANN, *La educación democrática: Una teoría política de la educación* (Barcelona 2001) 77.

12 *Ib.*, 77-79.

13 M. HARMIN, “Values Clarity, High Morality – Let’s Go for Both”, en *Educational Leadership* (May 1988) 24-30; H. KIRSCHENBAUM, “A Comprehensive Model

Los creadores del método de la clarificación de valores se han defendido de la crítica de que el método se basa en la neutralidad axiológica, afirmando que mediante él se promueven la libertad, la justicia, la racionalidad y la igualdad, así como otros valores democráticos y cívicos, y que sólo en cuestiones específicas, como las relativas a política, religión, salud, gustos personales y similares, la clarificación de valores es *value free*. Esta defensa es, ciertamente, correcta. No hay duda que el método de la clarificación de valores transmite valores, entre otras cosas porque, como hoy es generalmente admitido, no hay nada *value-free*, por más que nos lo propongamos. Pero la cuestión es si esa neutralidad es el mejor modo de educar en los valores. Hay, cuando menos, algo muy extraño en los libros de esta corriente, y es que nunca se dice con claridad qué entienden por valor. El concepto de valor que tienen es completamente vulgar e indefinido, con lo cual es muy difícil enseñar a los jóvenes qué son los valores, qué tipos de ellos hay, cuáles son sus características, cómo identificar valores, qué es un conflicto de valores, cómo analizarlos y procurar resolverlos, etc.

El método de la clarificación de valores está hoy extendido por todo el mundo. En España, concretamente, está directamente promovido por el CNICE del Ministerio de Educación y Ciencia. Allí se dice que “las actividades de clarificación de valores pretenden favorecer la adopción de un conjunto consistente de valores que guíen la vida del alumnado. Se debe renunciar, por parte del profesorado, tanto a la inculcación de valores como a la inhibición de éstos. El objetivo último será formar una actitud reflexiva y autónoma en la elección de los propios valores para cada uno de los alumnos/as”. No se deja claro si de lo que se trata es de promover que cada uno asuma los valores que considere más convenientes, o si, por el contrario, tiene por objeto deliberar sobre ellos a fin de promover decisiones maduras. En cualquier caso, el hecho de que no se diga explícitamente esto último, es la mejor prueba de que ello no se considera posible¹⁴.

Muchos programas de ética y de bioética se basan en este modelo, en especial en los países de mayor tradición liberal, que

for Values Education and Moral Education”, en *Phi Delta Kappan* 73 (1992) 771-776.

14 El libro español más representativo es el de A. PASCUAL, *Clarificación de valores y desarrollo humano* (Madrid 1988).

no suelen ser los latinos. El objetivo de los programas es exponer las diferentes posturas que existen, sin valorar ninguna de ellas, y menos aún optar por una o por otra. Se impone la mayor neutralidad posible. Hay unos versos de Yeats que dicen: *The best lack all conviction, while the worst / Are full of passionate intensity*. Estos versos han servido de lema al artículo publicado en 2003 por Jack Coulehan, Peter C. Williams, S. Van McCrary y Catherine Belling, titulado: *The Best Lack All Conviction: Biomedical Ethics, Professionalism, and Social Responsibility*¹⁵. Hay fundamentaciones de la bioética, por otra parte, que están elaboradas desde esta perspectiva, como la de H. Tristram Engelhardt. En efecto, si abrimos su libro *The Foundations of Bioethics*, veremos que se describen dos esferas distintas de moralidad, que Engelhardt denomina, respectivamente, “*a general secular morality*” y “*the moralities of particular moral communities*”¹⁶. Estas últimas moralidades serán tan distintas como los sistemas de valores imperantes en la sociedad. Engelhardt, que se confiesa ferviente cristiano ortodoxo, ha escrito un libro de fundamentación de la bioética desde la perspectiva de su particular comunidad moral¹⁷. Pero en una sociedad pluralista como la nuestra, en la que coexisten muy distintas comunidades morales, es necesario que la moralidad secular general esté elaborada en lo que denomina un “*neutral framework*”¹⁸, entendido como “*the peaceable context of a neutral secular understanding*”¹⁹, y formulado en un “*neutral common language*”²⁰. En la ética secular, pues, se impondría el principio de la absoluta neutralidad axiológica.

3. EL RETORNO A SÓCRATES: EL MODELO DELIBERATIVO

Volvamos a Sócrates. Leyendo los diálogos platónicos de la primera época se advierte que si algo procuró Sócrates es no impo-

15 J. COLEHAN – P.C. WILLIAMS - S. VAN MCCRARY, C. BELLING, “The Best Lack All Conviction: Biomedical Ethics, Professionalism and Social Responsibility”, en *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 12 (2003) 21-38.

16 Cf. H. TRISTRAM ENGELHARDT, Jr. *The Foundations of Bioethics* (New York – Oxford 1986) 13. Cf. *Ib.*, 54.

17 Cf. ID., *The Foundations of Christian Bioethics* (Lisse 2000).

18 ID., *The Foundations of Bioethics...* 11.

19 *Ib.*, 11.

20 *Ib.*, 5.

ner nunca sus propios puntos de vista, sus propias opiniones. De hecho, no opina prácticamente nunca. De ahí que no conservemos ninguna máxima moral suya. No se nos ha transmitido más que una, que dice: “Es mejor sufrir la injusticia que provocarla”. Sócrates no intenta adoctrinar a sus interlocutores. Se halla a mil leguas de lo que hemos llamado aquí el modelo “doctrinal o instructivo”. Sócrates no instruye en ninguna doctrina. Él dice que no tiene doctrina propia. Muchos de sus interlocutores no le creyeron, y de ahí procede la acusación de irónico. Diciendo que lo único que sabe es que no sabe, Sócrates estaría riéndose de los demás. Y el colmo del sarcasmo es que, después de hacerles ver que no tenían razón en sus anteriores planteamientos, no les decía cuál era el correcto.

Casi todos los diálogos de Platón tienen un doble título. De una parte, un nombre propio, que suele ser el del interlocutor de Sócrates, y de otra, el tema de que se trata en el diálogo. Del primer periodo, del periodo socrático, son los diálogos: *Critón o del deber*; *Laques o del valor*; *Hippias menor o de lo falso*, *Gorgias o de la retórica*, *Alcibíades o de la naturaleza del hombre*, *Menón o de la virtud*, *Ión o sobre la poesía*, *Hippias mayor o de lo bello*, *Cartilo o de la exactitud de las palabras*, *Eutifrón o de la piedad*. El único diálogo de la primera época que se sale de este esquema es la *Apología de Sócrates*. Todos estos diálogos de la primera etapa se denominan también socráticos o aporemáticos, porque en cada uno de ellos se discute un problema, pero casi ninguno llega a una solución. Y es que Sócrates no acaba diciendo lo que es la virtud, o lo que es la piedad, o el valor, etc. No hay duda que esto debía producir cierta frustración en sus interlocutores.

Es claro que Sócrates no adoctrina, no instruye en una doctrina. Pero sin embargo tampoco hace gala de neutralidad ante los valores. Muy al contrario, se muestra muy beligerante en su análisis, dedicándole mucho tiempo y toda la agudeza intelectual de que es capaz. Esa agudeza le sirve, no tanto para decir qué es la virtud, o qué es la piedad, sino para analizar lo que no es. Y esto lo hace con razones. Sócrates utiliza la razón para buscar las incoherencias de las posturas tenidas por correctas. Por eso Vlastos considera que su método es la “refutación” (*elenkos*). No es que no le interese la parte positiva; es que considera que esta parte tiene que dictarla el *daímon* que todos llevamos dentro. No está dicho que los valores tengan que ser los mismos para todos. Pero en cualquier caso, esos

valores tienen que ser “razonables”. Esto es fundamental. Si los valores fueran completamente “racionales”, entonces es obvio que deberían ser los mismos para todos y que podrían exponerse apodícticamente, como sucede con las verdades matemáticas. No hay constancia de que Sócrates considerara así el problema. Más bien parece que su método de la refutación, que como es obvio tiene un carácter meramente “negativo”, le sirve para razonar sobre lo que no es, pero no sobre lo que es. Esto es lo que debe entenderse por algo “razonable”. Es razonable porque pasa la prueba de la refutación. Pero eso no quiere decir que sea completamente racional; por tanto, que deba ser igual para todos en sus contenidos concretos. Así, por ejemplo, las creencias, del tipo que sean, políticas, o religiosas, tienen que ser razonables; no pueden ser completamente arbitrarias. Pero no se las puede exigir que sean completamente racionales, pues en ese caso dejarían de ser creencias. En el caso de las creencias religiosas, la teología tiene por objeto analizar su razonabilidad, pero no su racionalidad. No hay razones necesarias de las creencias, como se pensó por ciertos autores en la Edad Media, pero sí hay razones.

Esto significa que hay un tipo de razonamiento distinto del razonamiento apodíctico, y que es el propio de los saberes prácticos, como el propio de la ética o de la política. Ésa fue la conclusión que sacó Aristóteles de las enseñanzas de Sócrates. El razonamiento apodíctico da verdad, y además en él los problemas tienen una única solución verdadera, lo que convierte necesariamente en falsas todas las otras respuestas posibles. En el caso del razonamiento práctico, por el contrario, los problemas pueden tener más de una solución “razonable”. Esas soluciones razonables son las que se denominan “prudentes”. La prudencia es la virtud propia de lo razonable pero no racional, es decir, de lo probable pero no cierto. Las cuestiones prácticas pueden tener más de una solución razonable y prudente. Incluso ante la misma situación, dos personas pueden tomar dos soluciones que sean razonables, e incluso una misma persona puede tomar dos soluciones distintas en dos momentos distintos, aunque todas las demás variables permanezcan idénticas.

Pues bien, al procedimiento intelectual que tiene por objeto la toma de decisiones razonables y prudentes es al que Aristóteles llamó, técnicamente, “deliberación”. El objetivo de la deliberación es dar razones de las propias creencias y de los propios valores, aun-

que esas razones no puedan explicarlos completamente, y escuchar también las razones de todos los demás que van a estar afectados por la decisión, a fin de enriquecer los puntos de vista de cada uno de los participantes y de esa forma incrementar la razonabilidad y la prudencia. La deliberación no es neutral en cuestiones de valor, pero tampoco es adoctrinadora. Considera que sobre las cuestiones de valor puede y debe discutirse, y que esa discusión es enriquecedora para todos los participantes, permitiéndoles tomar decisiones más razonables y prudentes. El objetivo de la deliberación es que todos enriquezcan su análisis de la situación y que de ese modo incrementen su prudencia, no que todos acaben decidiendo lo mismo. Esto es fundamental. La deliberación no es un procedimiento de búsqueda de consensos, como tantas veces sucede en las metodologías bioéticas pragmatistas o neopragmatistas. De lo que se trata no es de eso, sino de incrementar la prudencia. Hay decisiones que habrá que considerar imprudentes, pero otras, aun siendo distintas entre sí, serán prudentes. Todo el que conduce un automóvil toma continuamente decisiones prudentes a pesar de ser distintas de las de todos los demás que también toman decisiones prudentes, etc.

De lo dicho se desprende que la deliberación tiene presupuestos. Nadie nace sabiendo deliberar. Hay que aprender. Y ese aprendizaje debería ser fundamental en la formación de todo individuo, ya desde la escuela primaria. Ésa es la propuesta que hace Amy Gutmann en el libro antes citado, *Democratic education*. Para deliberar se requieren ciertas virtudes que son bastante infrecuentes en nuestro medio: pensar que el otro puede tener razón, al menos tanta como tengo yo; que su punto de vista me puede enriquecer, me puede servir para ser más prudente; tener capacidad de escucha y voluntad de comprensión de los puntos de vista distintos o discrepantes; asumir el esfuerzo de dar razón de las propias opciones de valor, a pesar de lo dificultoso que esto resulta; en una palabra, tener la capacidad de aceptar que uno es falible, que no sabe, que se equivoca, que necesita de los demás, que en un debate puede no tener razón y que sus argumentos, en todo caso, no son apodícticos, que no agotan el problema. Yo resumiría todo esto diciendo que para deliberar se requiere una cierta humildad intelectual. El que esté absolutamente pagado de sí mismo; el que, como decía Unamuno,

se crea el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, no necesita deliberar, y por tanto no podrá hacerlo. La deliberación está reñida con el narcisismo que, inconscientemente, todos tenemos y cultivamos. De ahí que el aprender a deliberar sea no sólo una escuela de vida sino también de salud psíquica. Quien sabe deliberar está menos dominado por sus fuerzas inconscientes, controla mejor su angustia, necesita menos de los mecanismos de defensa del yo, es menos vulnerable, precisamente porque no busca la invulnerabilidad. Saber que no se sabe es ya una gran conquista. El problema está en quien cree saber que sabe. Ése no sabe que no sabe. La deliberación es la vía regia para saber que no se sabe.

Los partidarios del modelo instructivo de enseñanza acusan continuamente a este tipo de bioética de “relativista”. En realidad, consideran relativistas a todos los que no piensan como ellos. En cualquier caso, es una acusación que debe llevarnos a reflexionar sobre las bases o los fundamentos de la deliberación moral. ¿Sobre qué se delibera? ¿Hay principios absolutos, o todo es negociable?

Lo primero que debe decirse es que no es lo mismo “negociar” que “deliberar”. Éste es uno de los errores que cometen continuamente quienes acusan a este modelo de relativista, que confunden deliberar con negociar.

La deliberación tiene “niveles”, que pocas veces se explicitan. Estos niveles están muy claramente diferenciados en ciertas lenguas, como el inglés o el alemán, en tanto que otras, como el español, tiende a confundirlos. La razón de esto último se halla en que nosotros utilizamos el mismo verbo, “deber”, para referirnos al nivel ideal de la moralidad y al real. No es, ciertamente, lo mismo utilizar el potencial o condicionado “debería”, o el pretérito de subjuntivo “debiera” o “debiese”, que el indicativo “debe”²¹. Hay muchas cosas que no “debieran” ni “deberían”, pero que sin embargo “deben” ser

21 Habría que preguntarse si el “debería” tiene o no carácter condicional, como suelen afirmar los gramáticos. De hecho, las afirmaciones de “debería”, por ejemplo, “debería no haber guerra” no tienen nada de condicionales. Como diría Kant, son imperativas y categóricas, no hipotéticas. Esta ambigüedad en el estatuto gramatical del “debería” es todo un signo de la oscuridad que reina en nuestro idioma respecto a este tema. Cf. E. ALARCOS LLORACH, *Gramática de la Lengua Española* (Madrid 1994) 155, 169. Tampoco está claro que “debiera” o “debiese” tenga un carácter “pretérito”. Cf. *Ib.*, 158-160 y 168-169.

así en situaciones concretas. Son los dos niveles, el ideal y el real de los juicios morales. “No debería haber guerras”, ni “debiera haber guerras”, pero las hay; más aún, “debe” habérselas, por ejemplo, como legítima defensa ante la invasión del propio territorio, etc. El inglés distingue estos niveles más fácilmente que nosotros, al utilizar para ello, lo mismo que hace el alemán, verbos distintos. Para el debería suele echar mano del verbo defectivo *shall* en su tiempo pasado, *should*, en tanto que el debe se expresa mediante el verbo *ought to*, en unos casos, y *must*, en otros. Así, el tiempo condicional de cualquier verbo se construye con *should*, como en *I should be* (sería o estaría o, mejor, debería ser o estar), *I should have* (habría o tendría, o debería tener), *I should walk* (andaría o debería andar), etc. El *ought to* es un verbo que sólo tiene esa forma y que por tanto sirve para expresar obligación en cualquier contexto. Así, *You ought to go*, o *They ought to do it*, “debes ir”, o “deben hacerlo”, aunque también pueden traducirse como “deberías o debieras ir” y “deberían o debieran hacerlo”. Aquí el debería y el debiera son modos educados y suaves de decir a alguien lo que debe hacer.

Más allá de los usos lingüísticos, es claro que no puede confundirse lo que “debería ser” con lo que “es”, e incluso con lo que “debe ser”. Es una distinción fundamental en ética. Para definir nuestros deberes, todos comenzamos imaginando si en un mundo ideal, bien ordenado, en el que todos los seres humanos pudieran vivir dignamente y desarrollar sus vidas en plenitud, ese valor debiera o no estar presente, es decir, si podría convertirse en ley en una sociedad bien ordenada o no. Es el nivel del debería. Así, por ejemplo, en una sociedad bien ordenada deberían convertirse en leyes los valores de verdad, de justicia, de amor y de paz, frente a los de mentira, injusticia, odio y guerra. Esto es tan evidente, que ninguna cultura ni sistema moral lo ha negado nunca. A pesar de lo cual, y dado que aún no hemos conseguido esa sociedad ideal bien ordenada, a veces, a la vista de las circunstancias reales, creemos posible e incluso necesario hacer excepciones a esos valores y justificar, por ejemplo, la mentira piadosa, o la lesión de otro en legítima defensa, etc. El debería y el debe no coinciden, precisamente porque el mundo real no se identifica con el ideal, por más que todos tengamos la obligación moral de hacer que converjan y lleguen a identificarse en el menor tiempo posible.

Una vez definidos esos dos mundos, hay que decir que en ambos es necesario el proceso de deliberación. Hay y debe de haber deliberación sobre los valores que deberían imperar en una sociedad humana bien ordenada. Esto es algo que la ética no ha visto con claridad más que muy recientemente. A lo largo de toda su historia, de Platón a Kant y Marx, la ética ha pensado que el orden de los valores absolutos podía establecerlo una persona por vías completamente racionales, y que cualquier otro ser humano que recorriera el mismo camino intelectual llegaría necesariamente a idéntica conclusión. Para establecer las normas absolutas no hacía falta, pues, preguntar a nadie. Bastaba con que uno se encerrara consigo mismo y dedujera las normas que deberían regir una sociedad bien ordenada. La deliberación, por tanto, era aquí inútil. Se trataba de un proceso meramente deductivo, como el de cualquier teorema matemático. Puestas las premisas, se deducirían necesariamente las conclusiones. Esto explica que la ética clásica sólo haya considerado posible la deliberación en el segundo de los niveles, el real o práctico, en el que es necesario incluir en el proceso de toma de decisiones las circunstancias concretas de cada caso. De ahí que la deliberación acabara siempre en casuística.

Ha sido el siglo XX el que ha llamado la atención sobre la debilidad de ese supuesto. ¿Es tan claro como se ha venido pensando que la mente pueda deducir apodícticamente las normas propias de una sociedad ideal bien ordenada? ¿Cabe en este nivel proceder con un método similar al matemático? La respuesta actual es que no. Y ello por la simple razón de que esas normas habrán de tener en cuenta los valores de las personas, y no está dicho en ningún lugar que estos puedan demostrarse racionalmente, ni incluso que sean completamente racionales. Es obvio que para un israelita en la ciudad ideal debería descansar en sábado, y que no deberían comerse ciertos alimentos, cosa que otros sistemas de valores no verán así. ¿A quién hacer caso, cuando los valores entran en conflicto? ¿Cuáles son los que deben prevalecer? Nunca podrá resolverse esto de modo apodíctico. Tampoco parece que la solución deba ser la completa neutralidad, y por tanto la exclusión de todos esos valores del catálogo de normas de la ciudad ideal. La única solución razonable es que todos los afectados por esos valores deliberen entre sí, a fin de llegar a un

acuerdo razonable y pacífico de cómo proceder. Hay deliberación y debe de haberla en el orden ideal del debería. Hoy no es fácil aceptar un concepto de racionalidad fuerte, como el propio de la época del racionalismo, capaz de establecer de modo universal y definitivo el sistema de valores que deberían regir una sociedad bien ordenada de seres humanos.

Hay deliberación, pues, en el nivel ideal del debería. Y la hay también, obviamente, en el nivel real del debe. Esto lo ha aceptado siempre la teoría moral. La evaluación de las circunstancias de los actos y la ponderación de las consecuencias previsibles han de ser tenidas en cuenta en las tomas de decisiones morales, y muchas veces obligan a hacer excepciones a los principios del debería. No se debería mentir nunca, pero a veces se considera justificado mentir por piedad. Y lo mismo que se dice de este principio, cabe afirmarlo de cualquier otro. No parece posible establecer un principio que no tenga o pueda tener en alguna circunstancia excepciones. Y ello aunque sólo fuera porque siempre podrá entrar en conflicto con otros valores que en una situación concreta puedan llegar a ser más importantes o necesarios. Suele decirse, utilizando un texto de Tomás de Aquino, que nunca está ni puede estar justificado infringir daño o quitar la vida a un inocente, sobre todo si está indefenso. Basta la más mínima reflexión para darse cuenta que esto no se ha compadecido nunca, ni se compadece con los hechos. Es verdad que nunca se debería hacer tal cosa, pero es muy distinto afirmar que nunca se puede ni se debe hacer. No hay más que una situación en la cual los principios pueden afirmarse como absolutos y sin excepciones, y es aquella en la que la propia formulación del principio incluya ya la calificación moral negativa. Así, por ejemplo, puede decirse de modo absoluto que la violación es siempre mala. Pero eso es porque en el concepto de violación va ya incluido el poseer a una persona en contra de su voluntad. Se trata de un juicio analítico y, por ello mismo, tautológico. Estos juicios sí son siempre y por necesidad verdaderos. Lo que dicen puede afirmarse de modo absoluto. Lo cual no significa que no puedan tener excepciones. Por más que la violación sea siempre mala, no está dicho que en algún caso, al entrar en conflicto con otros principios o deberes, no pueda llegar a ser un mal menor. La realidad es más terrible de todo lo que pueda imaginarse.

Concluyendo, pues, cabe decir que el ámbito de la deliberación es doble. Hay uno, virgen en la historia de la ética, que es de la deliberación sobre los valores y normas que deberían regir una sociedad bien ordenada, y que por tanto han de orientar nuestros juicios morales. Y otro, más clásico, que es el análisis de los factores de cada situación concreta, a fin de tomar en ella soluciones razonables y prudentes. No hay ámbito de la vida moral que pueda sustraerse a la deliberación. Por eso cabe decir de ella que es el procedimiento propio de toda la racionalidad práctica, y más en concreto de la vida moral, desde el principio hasta su fin.

4. CONCLUSIÓN

La deliberación, así entendida, es una escuela de vida. Y, por supuesto, es fundamental en bioética. Mi tesis es que los cursos de bioética tienen que ser verdaderas escuelas de deliberación. Lo más importante del curso de ética no es tanto el resolver problemas cuanto enseñar a deliberar. La bioética yo la concibo como una escuela de deliberación. Así he entendido y programado siempre mis cursos. Frente a la bioética doctrinaria y a la bioética puramente informativa y neutral, yo he propuesto siempre la bioética deliberativa.

Soy consciente de que esto es, en buena medida, una utopía. Deliberar, como ya hemos visto, es muy complejo, exige unos presupuestos que hoy son difíciles de cumplir. Pero esto no puede ser un obstáculo en unos programas de formación que se ocupan, precisamente, no del “ser” de las cosas, sino de su “deber ser”. El problema de la enseñanza de la bioética es el mismo problema de la ética y de la bioética, la concepción que se tenga de ellas. Se puede concebir la ética como un saber ya hecho y completo, con verdades absolutas en las que es necesario instruir o adoctrinar a la gente; se la puede ver como un conjunto de doctrinas de las que es necesario informar del modo más aséptico posible, guardando una exquisita neutralidad entre todas ellas; y se la puede ver como un cúmulo de razones, valores y creencias que no es posible racionalizar del todo, pero de las que sí tenemos que ser capaces de dar razones, a fin de exigirnos a nosotros mismos y exigir a los demás que sus decisiones sean, no uniformes, pero sí razonables y prudentes. Yo me sumo

completamente a esta tercera postura. Y digo que sólo en este caso me resulta interesante la enseñanza de la bioética. Antes que colaborar en las otras dos opciones, preferiría no trabajar en este campo. Creería estar colaborando a una tarea profundamente inmoral.

DIEGO GRACIA
Universidad Complutense