

¿Cómo **resolver** problemáticas éticas?

Joan Canimas Brugué

PID_00244284



H2PAC

¿Cómo resolver problemáticas éticas?

Joan Canimas Brugué

PID_00244284



Universitat
Oberta
de Catalunya

Director de la colección: Lluís Pastor



Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición: febrero 2017

Primera edición digital: febrero 2017

© Joan Canimas Brugu, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2017

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

www.editorialuoc.com

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este electrónico, químico, mecánico, óptico, grabación fotocopias, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

4	Cómo usar un modelo H2PAC
7	El reto
13	El conocimiento imprescindible
18	1. Introducción a la ética de la complejidad para el abordaje de problemáticas
23	2. Las éticas deliberativas y las virtudes como guía
52	3. Éticas principialistas
57	4. Éticas consecuencialistas
60	5. Éticas de la hospitalidad, la compasión, el cuidado...
68	6. Epocacidad
81	Las soluciones



Cómo usar un modelo H2PAC

Este modelo plantea resolver propuestas clave a partir de **ACTIVIDADES**. A continuación os explicamos cómo manejarlos por el libro y sacarle partido a través de tres fases.

1

El reto

En las páginas de color rojo encontrarás el **reto** que te plantea este libro.

2

El conocimiento imprescindible

En las páginas centrales encontrarás la **teoría imprescindible** que te ayudará a entender los conceptos clave y poder obtener las respuestas al reto.

3

Las soluciones

En las páginas de color verde encontrarás el **solucionario** para resolver correctamente el reto propuesto.



El reto

El reto que se plantea en este libro es disponer de contenidos y pautas que permitan abordar problemáticas en el ámbito de la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria.

Para ello, y a modo de ejemplo, se presentan y examinan los problemas que plantea una situación concreta de abusos sexuales a una niña.

La situación

Cuando Carmen tenía catorce años, el Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA) –un equipo de los servicios sociales especializados del sistema de protección al menor de Cataluña–, tras recibir la alerta de los Servicios Sociales, hizo una propuesta de medida protectora para que ingresara en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE). Carmen tenía conductas de riesgo (fugas de casa, amigos mucho mayores que ella con conductas marginales, salidas hasta altas horas de la noche, relaciones sexuales precoces y sin control, etc.) e indicadores de desamparo (déficits en las capacidades y funciones parentales básicas, negligencia y absentismo escolar). Carmen es la menor de una familia formada por un matrimonio y tres hijos: el padre tiene cuarenta y tres años, la madre cuarenta, dos hermanos de veintitrés y diecinueve años y ella, que actualmente tiene quince.

Poco después de haber sido realizada la propuesta de medida protectora, Carmen fue violada por un grupo de chicos de su entorno, lo que precipitó el ingreso en un CRAE. Se inició el proceso judicial contra los chicos y una intervención terapéutica con Carmen por parte de una psicóloga especializada en agresiones sexuales. En este proceso terapéutico, Carmen explica a la terapeuta y también a su educador de referencia del CRAE, con quien establece una relación de confianza, que cuando tenía doce años sufrió abusos sexuales por parte de su padre (tocamientos en varias ocasiones). La terapeuta y el educador de referencia le informan de la posibilidad de denunciar esta agresión y de la función reparadora que podría tener para ella. Carmen, sin embargo, rechaza la idea. Considera que para ella ya es

suficientemente duro el proceso judicial contra los violadores, que habra a un descalabro familiar y no quiere romper los lazos con su familia, y que los abusos «son algo del pasado». Adem s, pide e insiste a la terapeuta y al educador social que no se lo cuenten a nadie, ni al director ni al resto de personas del equipo educativo.

Esta situaci n nos plantea diferentes cuestiones ticas que deber a- mos saber resolver despu s de la lectura del cap tulo correspondiente al conocimiento imprescindible y de una deliberaci n prudente con diferentes interlocutores. De todas maneras, antes de comenzar la lectura del marco tico de esta H2PAC, te proponemos:

- 1) Que concretes por tu cuenta los problemas ticos que plantea esta situaci n.
- 2) Que los compares con los que encontrar s m s adelante.
- 3) Que a medida que leas el conocimiento imprescindible, intentes obtener respuestas por tu cuenta.
- 4) Que cuando leas las soluciones, intentes criticarlas y mejorarlas, identificando, si fuera el caso, nuevos problemas.

Las cuestiones ticas que la situaci n de Carmen plantea son las siguientes:

- 1) ¿La terapeuta y el educador, deben compartir la informaci n con la direcci n del centro y con el equipo educativo, aunque Carmen no les de autorizaci n para hacerlo?
- 2) Esta cuesti n obliga a tener en cuenta esta otra: ¿la intensidad o alcance del secreto profesional es el mismo para la terapeuta que para el educador de referencia?
- 3) Si se considera que se debe compartir la narraci n de Carmen con la direcci n del centro y con el equipo educativo, la direcci n del

centro debe trasladar esta informaci3n al Equipo de Atenci3n a la Infancia y la Adolescencia (EAIA)?

- 4) ¿La direcci3n del centro debe trasladar esta informaci3n a la Direcci3n General de Atenci3n a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), del Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Catalu1a, que es el tutor legal de Carmen?
- 5) ¿La DGAIA debe trasladar esta informaci3n al Ministerio Fiscal, que tiene el encargo de velar por la medida protectora?
- 6) ¿Se debe denunciar al padre? En caso que se considere que la denuncia no es aconsejable, ¿se deber3a informar del posible abuso sexual y aconsejar no denunciarlo?



**El conocimiento
imprescindible**

Antes de empezar, hay que hacer dos consideraciones importantes. La primera es que los contenidos y pautas que aquí se exponen son bastante extensos, se alían itinerarios para resolver lo que se podrán considerar grandes problemáticas. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones la resolución de este tipo de problemáticas escapa a las posibilidades de los equipos profesionales de la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria, a quienes, sin embargo, va dirigida principalmente esta H2PAC. Los lectores, por lo tanto, deben adaptar el itinerario que aquí se propone a la situación que se analice en cada momento, sabiendo prescindir de aquello que no es pertinente y realizando las adaptaciones y cambios que consideren oportunos.

La segunda consideración, más extensa pero imprescindible para situar lo que vendrá a continuación, es que debemos considerar que hay al menos tres maneras de decir «ética», o de relacionarse con lo ético. Una de ellas, la más utilizada hoy en día, la entiende como sinnónimo de *moral*, como conjunto de prescripciones sobre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. En este uso, *ética* y *moral* se confunden y uno puede decir, por ejemplo, que proteger a la infancia es un principio ético fundamental, o que tal o cual actuación son muy poco éticas. Se habla aquí de una *ética prescrita*.

Otro uso de la palabra ética, este ya propiamente académico, se refiere a la actividad reflexiva que fundamenta las prescripciones morales o que, interrogándolas, las *desconstruye* o cambia. Esta diferenciación entre *moral* y *ética* permite hablar, por ejemplo, de moral católica, budista o laica para referirse al conjunto de prescripciones que orientan y obligan a las personas de estos colectivos, y de éticas teológicas, kantianas o utilitaristas para referirse a las distintas formas de fundamentar la moral. Se habla aquí de *ética* como *actividad reflexiva*, de ahí que se la llame también *filosofía moral*. La ética como actividad reflexiva no es solo fruto del asombro, la curiosidad o la necesidad de vivir juntos, sino también de la insatisfacción y la indignación que nos caracteriza por ser, como se alía Nietzsche, animales aún no fijados, seres por hacer o haciéndonos que habitamos en lo abierto por nuestra venida al mundo. La ética es aquí un tipo de saber que persigue orientarnos en la travesía de «lo-que-somos» a lo que «podemos-llegar-a-ser», o de «lo-que-hacemos» a lo que «podemos-

hacer» o «deber amos-hacer». Esto nos lleva a la tercera forma de decir «tica», que se refiere a un ser-y-estar-en-el-mundo-y-con-los-otros, a un ser-ah , a una *tica vivida*.

De la *tica vivida* hay, a mi entender, al menos tres variantes: la que se centra en el carácter, la que lo hace en las formas de vida social y la que lo hace en la responsabilidad. Ve moslas brevemente una a una:

- 1) La que se centra en el carácter es de raíz aristotélica. En su *tica a Nicómaco*, Aristóteles ya recuerda que *tica* proviene de *thos* (carácter) y este de *thos* (costumbre), lo cual le lleva a considerar la *tica* como la excelencia en el carácter de las personas que se va forjando con el hábito a lo largo de la vida.
- 2) La que se centra en las formas de vida social es de raíz hegeliana. Esta tradición diferencia entre moralidad (*Moralität*) y eticidad (*Sittlichkeit*), la primera de las cuales se refiere al comportamiento sujeto a normas o leyes que se quieren de vigencia universal, mientras que la *tica* lo hace a la idea más o menos aristotélica de vida buena, a los valores que se encarnan en las formas de vida y costumbres de las personas y de las instituciones.
- 3) La que se centra en la responsabilidad y la compasión es de raíz judeocristiana, aunque en Grecia también hay rastros de ella si atendemos el significado todavía más antiguo de la palabra *thos*, que nombraba la estancia, residencia, morada, lugar donde se habita o uno se mueve. Heidegger, adentrándose en estos parajes, nos habla de ese ser-en-el-mundo proyectivo y angustiado que requiere el estar-en-casa, el acogimiento, el cuidado. En la tradición judeocristiana, la responsabilidad es respuesta amorosa a la presencia del otro y de lo otro, que reclaman mi atención simple y grandiosamente por y en la presencia y existencia que nos une, liga y *ob-liga*.

Por razones que aquí no hay espacio para exponer, la *tica* se está convirtiendo, cada vez más, en un conjunto de prescripciones morales (he aquí la proliferación de códigos y reglamentos) y en

una actividad reflexiva que intenta fundamentar las prescripciones morales, o cambiarlas, o resolver sus conflictos (he aquí la proliferación de comités de ética y de tratados de ética aplicada), a pesar de que es, o debería ser ante todo, una manera de ser y de estar con los otros y en el mundo. De estas tres posibilidades entrelazadas de relacionarse con lo ético, esta obra se centra, siguiendo la estela de nuestra época, en la segunda.

1. Introducción a la ética de la complejidad para el abordaje de problemáticas éticas

Aunque hay autores que han propuesto otras clasificaciones, a nuestro entender disponemos de cinco grandes familias éticas para el abordaje de las problemáticas morales: deliberativas, de las virtudes, principialistas, consecuencialistas y de la hospitalidad. En el ámbito académico, estas teorías se suelen considerar incompatibles entre sí, o con suficiente personalidad para actuar solas y por su cuenta a la hora de fundamentar y resolver problemáticas morales, lo cual da lugar a interesantes controversias. Sin embargo, en los laboratorios de ética aplicada a la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria, es decir, allí donde las personas deben encontrar respuestas a los problemas éticos que se les plantean, ninguna de estas familias logra dar, por sí sola y en todas las situaciones, soluciones adecuadas, y la experiencia demuestra que el procedimiento que mejor lo consigue es servirse de todas ellas. A esta actitud o interparadigma lo llamamos ética de la complejidad.

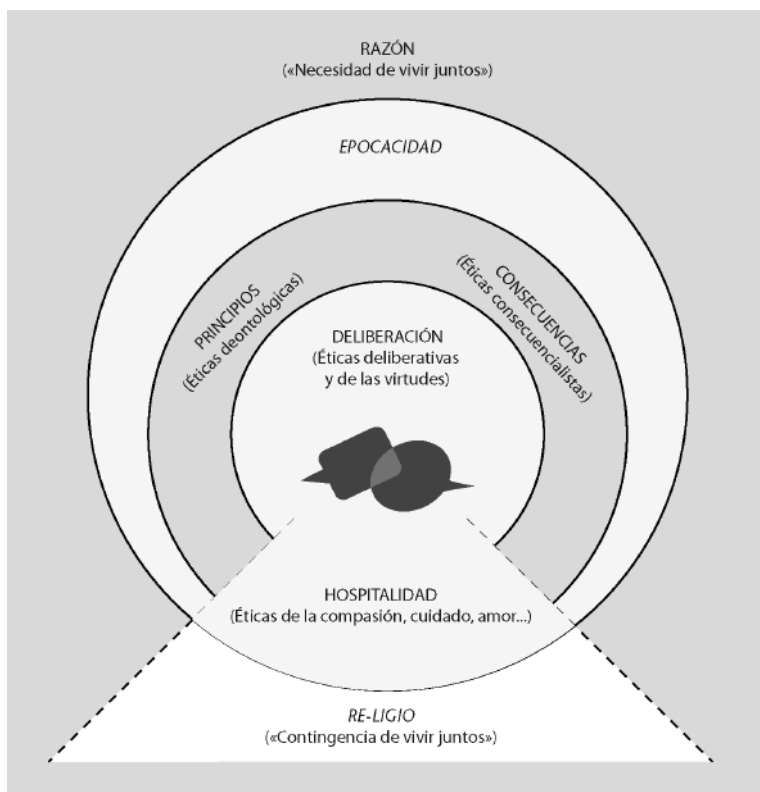
La necesidad de servirse de distintas teorías éticas porque una sola no da respuesta satisfactoria a todas las situaciones ya fue señalada por Beauchamp y Childress (1979:104-105), que finalizaban uno de los capítulos de *Principios de ética biomédica* con estas palabras:

«Todas estas teorías tienen algo que enseñar. [...] Hemos dicho que nuestro enfoque está basado en principios, pero no somos de la opinión de que haya que defender un solo tipo de teoría basada únicamente en principios, o en virtudes, o en derechos, o en casos. En el razonamiento moral frecuentemente apelamos a mezclas de principios, reglas, derechos, virtudes, pasiones, analogías, paradigmas, parábolas e interpretaciones. [...] Los principios, reglas, teorías, etc. más generales, y los sentimientos, percepciones, juicios sobre casos concretos, prácticas, parábolas, etc. más particulares, deberían actuar conjuntamente en la reflexión moral».

Todas y cada una de las cinco grandes familias éticas que se van a describir tienen aspectos controvertidos. A las éticas deliberativas, y por extensión a todas las éticas procedimentales, se les ha criticado, por ejemplo, que, si bien los procedimientos son importantes, estos están pensados para dotarlos de contenidos, y que el mero formalismo está carente de valores. Nos dicen cómo proceder pero no qué respetar o decidir. Esta crítica también ha afectado a las éticas consecuencialistas, de las cuales Lawrence Blum (1988) ha escrito que es especialmente chocante que a pesar de «defender que cada persona dedique toda su vida a conseguir el mayor bien o felicidad posible para todas las personas apenas haya intentado ofrecer una descripción convincente de cómo ser a vivir semejante tipo de vida». A las éticas de las virtudes se les objeta que nos dice quiénes deberíamos ser, pero no qué deberíamos hacer ante situaciones moralmente complejas. A las principialistas, como veremos, se les critica su abstracción y rigor, que no tener en cuenta las consecuencias de la aplicación de principios generales puede llevar a situaciones aberrantes. Por su parte, a las éticas consecuencialistas se les replica que atender solo las consecuencias, sin tener principios, puede llevar a situaciones monstruosas. Finalmente, a las éticas de la compasión se les objeta la pérdida de objetividad de quienes las practican, la facilidad con la que se deslizan hacia el paternalismo y el dolor que ocasionan a los profesionales en algunas situaciones.

De la ética de la complejidad hay poco que decir, puesto que no es una ética sustantiva que pretenda reemplazar o complementar las éticas existentes. Es un ir y venir de los agentes pensantes y *sentientes* por las diferentes éticas que el devenir histórico nos ha legado, tomando en cada situación lo correcto de cada una de ellas. Los problemas éticos son generados por las distintas éticas y solo a través de ellas es posible desconstruirlos o resolverlos.

Antes de entrar en detalle en cada una de las cinco grandes familias éticas entre las cuales transita la ética de la complejidad, es necesario hacer una breve presentación de este panorama que iremos describiendo y que el siguiente esquema pretende ilustrar.



Esquema 1. ética de la complejidad

En el espacio central se encuentran las personas que deliberan sobre la cuestión ética que les preocupa, por ejemplo, los miembros de un equipo profesional. Este espacio constituye la primera de las familias éticas que consideraremos en el capítulo siguiente: las éticas deliberativas. Para estas éticas, la acción comunicativa es fundamental porque la moral se constituye y los problemas éticos se resuelven en el lenguaje.

En este espacio deliberativo, sin embargo, no todo vale. Para que se produzca el encuentro y la acción comunicativa requerida, son necesarias unas formas de ser y de estar de aquellos que son emplazados a deliberar, así como unas pautas procedimentales. Se requieren unas obligaciones comunicativas y de racionalidad, lo cual nos lleva a las éticas de las virtudes, que es la segunda familia que aquí se va a con-

siderar y que situaremos en el *logos* deliberativa. Los miembros del grupo deliberativo deben practicar aquellas virtudes que son imprescindibles para una correcta comunicaci3n y an3lisis, por ejemplo, la cortes3a, el respeto, la veracidad, la escucha, la prudencia, el rigor anal3tico, etc.

En las deliberaciones, el grupo no parte de cero: no hay que fundamentar ni ponerse siempre de acuerdo en todo. Deliberamos a causa y a partir de aquello que nos ha sido legado, de los valores, principios, derechos y deberes que nos han sido transmitidos, por ejemplo a trav3s de la Declaraci3n Universal de los Derechos Humanos u otros textos nacionales e internacionales. Estos valores, principios, derechos y deberes se al3an hacia d3nde dirigirse, o los l3mites que no se pueden traspasar a no ser que se tengan buenas razones para ello (y sobre lo cual habr3 que responsabilizarse). A este tipo de t3ticas las llamamos principialistas o deontol3gicas (del griego *deon*, deber).

Pero no solo nos rodean o enmarcan imperativos morales y jur3dicos, sino tambi3n las consecuencias que tienen o pueden tener las decisiones que tomemos. Para las t3ticas consecuencialistas, como veremos, lo que est3 bien o mal no lo determinan los principios morales, sino los resultados que se obtienen o cabe suponer que se obtendr3n, el bien o el mal que provocan o pueden provocar las decisiones y las acciones.

Las t3ticas deliberativas, de las virtudes, principialistas y consecuencialistas se mueven principalmente en el m3bito de la raz3n. Pero la t3tica no se agota en este m3bito. Primero, porque incluso las razones se mueven por creencias, por emociones, por voluntades (en algunas o en todas las cuestiones, por ejemplo, creemos que la raz3n se impone a la sinraz3n; o creemos en la igualdad, la dignidad y la libertad de las personas). Y segundo, porque la t3tica es tambi3n un acto de *re-ligio* que nos une a aquellos de los que nos separamos en la aventura humana de la individualizaci3n, de la construcci3n de un yo solitario que se quiere aut3nomo. Vivir con los otros no es solo un imperativo que debe resolverse, sino tambi3n una contingencia que debe sentirse a trav3s de una t3tica que ya no es reflexi3n, sino reconocimiento, acogida, hospitalidad, responsabilidad, amor

al otro, al mundo y al tiempo de ese ser-aquí. Esta es la grandeza de las llamadas filosofías de la finitud, la sencillez metafísica de las concepciones no metafísicas.

Finalmente, no debe olvidarse que estas cinco grandes tradiciones filosóficas son rememoradas hoy, en *nuestra época*, y que forman parte del *espíritu de la época*, de este ser-en-un-mundo que nos da lenguajes, valores, morales, verdades, intereses, afectos, sufrimientos, esperanzas, capacidades, formas de abordar las cuestiones filosóficas... Nos sabemos –o deberíamos sabernos ya– en una deriva temporal y geográfica en la que se han construido y construyen diversos espacios filosóficos habitables, una cuestión que puede llevarnos al dogmatismo, al escepticismo o al perspectivismo moral y filosófico (Canimas, 2013).

En la filosofía de la complejidad, el abordaje de las cuestiones debe realizarse en un equilibrio reflexivo entre todas las filosofías señaladas. El equilibrio reflexivo se alcanza a través de un proceso en el cual, dice Rawls (1971:4-9), se realizan los ajustes necesarios en los *juicios madurados, ponderados o reflexivos (considered judgements)*, para que sean coherentes con nuestros valores y principios, un proceso en el cual la coherencia debe perseguirse y realizarse en su posibilidad máxima aunque no pueda lograrse completamente. El equilibrio reflexivo que la filosofía de la complejidad propone es, si cabe, un poco más complejo que el propuesto por Rawls. Se trata de un proceso en el cual se realiza la selección y los ajustes necesarios entre los distintos juicios madurados que intervienen en la conversación, para que sean coherentes no solamente con los valores y principios, sino también prudentes con las consecuencias y compasivos con los otros. Se trata de un equilibrio reflexivo que no se consigue en una balanza de dos brazos, sino de los varios que proporcionan las distintas familias filosóficas. A lo largo de las siguientes páginas iremos viendo las posibilidades, limitaciones y complementaciones de cada una de ellas.

2. Las éticas deliberativas y las virtudes como ágora

De todas las propuestas filosóficas actuales para fundamentar las decisiones morales, las éticas deliberativas (también llamadas discursivas, dialógicas o procedimentales) son, a pesar de las limitaciones que se alarman adelante, las que a mi entender ofrecen más garantías para no caer en el fundamentalismo o en el nihilismo de la Razón, o en la pasión desmesurada de los sentimientos. En la ética de la complejidad que aquí se propone, las éticas deliberativas se convierten en el ágora comunicativa, el ámbito conjuntor y reflexivo de las diferentes propuestas y el espacio de decisión.

Las éticas deliberativas han sido estudiadas principalmente por Karl Otto Apel y Jürgen Habermas y parten de una cuestión básica: la razón ya no se puede entender en términos de subjetividad, sino de intersubjetividad.

Friedrich Hegel, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein, Karl Otto Apel y Jürgen Habermas, entre otros y cada uno a su manera, han advertido que la razón y la verdad no deben ser consideradas, tal como hemos venido haciendo desde Platón hasta Kant y más allá, como algo puro y trascendental, sino impuro y situado. Este paso de una razón centrada en el sujeto a una razón comunicativa entendida en términos de intersubjetividad, de diálogo, lleva a relacionarnos de otra manera con la verdad, ya no puede ser entendida como algo a descubrir por el sujeto, sino como enunciados descriptivos o prescriptivos construidos por una comunidad de hablantes; ni tampoco como algo eterno, sino histórico, situado. Para Habermas (2005:90), la verdad es un proceso de interpretación y construcción colectiva, de aprendizaje crítico y autocorrector, que moviliza todas las razones relevantes disponibles en cada situación.

Si la verdad es aquello que se construye y descubre en el lenguaje, debe mostrarse en el *agora* pública y permitírnos darle vueltas. Esta relación con la verdad posibilita mantenernos en el viento del asunto que nos convoca, no en las creencias o intereses que nos tienen atrapados. Heráclito ya advirtió que debemos tener cuidado con aquellos que aún no han percibido que pensar, razonar, es algo común y público, y siguen empeñados en considerar que tienen pensamientos y razones que les son propias, que les pertenecen (Heráclito, 2 D-K).

La *metéfora* de la verdad ya no puede ser, por tanto, la caverna de Platón, de la cual un intrépido explorador sale, la descubre y regresa iluminado con los ofuscados, para rescatarlos de su error. La *metéfora*, hoy, debería ser la conversación que somos en esta nave temporal y errante que es el planeta Tierra. Es la conversación de los miembros de un equipo de profesionales comunicados entre sí y con aquellos y aquello con quienes se relacionan.

A la *táctica* deliberativa también se la llama procedimental, porque al cerciorarnos de que carecemos de evidencias concluyentes y de argumentos definitivos, nos aferramos a la calidad del procedimiento a través del cual atestiguamos discursivamente la verdad (Habermas, 2005:58). Una vez despiertos del sueño dogmático de la verdad inamovible, hemos considerado que aquello a lo que podemos agarrarnos es al buen deliberar.

La distinción entre deliberación y negociación es aquí importante. Deliberar obliga a mantenerse fuertes en aquello que nos convoca a fin de obtener buenas respuestas, sin trampas, concesiones u olvidos premeditados, premeditados, exponiendo todos los argumentos todos los argumentos a favor y en contra de las distintas posibilidades en juego. La negociación, en cambio, tiene que ver con el cálculo de intereses y oportunidades, con las propuestas ventajosas, lo cual, en algunas ocasiones, puede dar lugar a engaños, chantajes o consensos entre las partes a costa de un tercero. La deliberación es fruto de la racionalidad comunicativa, que considera que los interlocutores y el lenguaje son aliados en el fascinante proceso de destejer y tejer verdades. La negociación, en cambio, es fruto de la racionalidad estratégica, que considera a los otros y al lenguaje como medios para los propios fines.

Asimismo, es importante distinguir entre la resolución de problemas éticos y el consenso social sobre problemas éticos. La resolución de problemas éticos es una actividad que se produce en el ámbito de la filosofía moral, mientras que el consenso social sobre problemas éticos es el acuerdo o decisión sobre una cuestión moral que se produce en el ámbito de la comunidad política. El consenso social, o incluso la solución social de un problema moral, no significan necesariamente su resolución ética.

Para que el *gōra* deliberativa cumpla su cometido, se requieren unas virtudes y unas pautas procedimentales. Empecemos por las virtudes. Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, II y IV) dice que las virtudes éticas son maneras de sentir y de actuar que se adquieren por medio del esfuerzo y la costumbre, en un proceso práctico en el cual las pasiones naturales son moduladas por la razón hasta su justa medida. Así, por ejemplo, el coraje es la justa medida entre la cobardía y la temeridad; y la amabilidad, entre la adulación y la pendencia. Las virtudes devienen una segunda naturaleza, una especie de sentido común en torno a unos mismos valores que permite vivir y relacionarse correctamente con los otros. Se suele decir que la pregunta propia de la ética de las virtudes no es «¿qué debo hacer?», ni «¿por qué debo hacerlo?» (que es la pregunta de las éticas principialistas y consecuencialistas), sino «¿qué tipo de persona debo ser?», «¿qué tipo de organización debo ser?», o incluso «¿qué tipo de sociedad debemos y queremos ser?». Una buena manera de ser es importantísima en la práctica profesional, evita muchas problemáticas, da muy buenas respuestas a algunas situaciones y siempre es necesaria en un proceso deliberativo.

Así pues, para que un grupo de personas pueda analizar y responder de la mejor manera posible a la cuestión «¿qué debemos hacer y por qué ante este problema ético?», se requiere que compartan un *thos*, un carácter, unas virtudes que permitan una excelente acción comunicativa en el *gōra* deliberativa.

Respecto a las pautas procedimentales, todas ellas impregnadas de valores y virtudes, cabe destacar estas siete:

1)	Tener una actitud de reconocimiento y cortesía, favorecer la libertad de expresión, aceptar el disenso, ser veraz y mantener la confidencialidad.
2)	Perseguir de forma honesta que todos los afectados participen en la conversación y puedan estar de acuerdo con la decisión final.
3)	Moverse en el ámbito de los argumentos, lo cual no significa que las creencias no deban considerarse.
4)	Seguir un procedimiento.
5)	Se impone el argumento más razonable.
6)	La aplicación o imposición de lo más razonable debe ir acompañada del cuidado hacia aquellos que pueden considerarse maltratados por esta decisión.
7)	Estrenarse, incorporar y supervisar las disposiciones y virtudes necesarias para una correcta deliberación.

Tabla 1. Siete pautas para el diálogo deliberativo

2.1. Tener una actitud de reconocimiento y cortesía, favorecer la libertad de expresión, aceptar el disenso, ser veraz y mantener la confidencialidad

Hablar es una acción comunicativa que deberíamos perseguir la comprensión y el entendimiento. Hablar, dice Levinas (1961:99), es volver el mundo común, crear lazos comunes. La primera norma para resolver un malentendido, un problema o un conflicto es tener una actitud de reconocimiento y cortesía, favorecer la libertad de expresión, aceptar el disenso, ser veraz y mantener la confidencialidad.

Reconocer la moral del otro no significa aceptarla. Reconocer es darse cuenta y responder considerando la importancia de lo que se expresa para el que lo expresa. La frase «Reconozco que esto es muy importante para usted, pero no lo puedo aceptar» es, en algunas ocasiones, necesaria. Podemos reconocer, por ejemplo, que los matrimonios concertados es algo bueno e importante en determinados contextos culturales, pero que aquí y ahora no lo podemos aceptar. O incluso que es algo que debemos respetar en caso que vivamos en estas sociedades, y aun así considerar que no es algo correcto y deseable. El reconocimiento del otro que no es como *nos*, que no es un *nos-otros*, supone el derrumbe de la otrora regla de oro moral: «No

hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti» (o, en su versión positiva: «Haz a los demás lo que quisieras que te hicieran a ti»). Después de mucho andar hemos descubierto algo bastante simple: que los otros no siempre desean lo que nosotros deseamos, ni consideran bueno para ellos lo que consideramos bueno para nosotros.

El reconocimiento exige lo que en filosofía analítica se ha denominado el *principio de caridad interpretativa*, que consiste en esforzarse en comprender las tesis ajenas y favorecer el acuerdo, en lugar de interpretarlas según le conviene a uno y buscar la confrontación. Hay desavenencias, conflictos o problemas que somos capaces de discutir con tranquilidad y sopesando los argumentos de uno y otro lado y, en cambio, en aquellos que tienen que ver con la moral, solemos enzarzarnos en discusiones apasionadas e incluso poco respetuosas con los demás. Una de las explicaciones de este hecho es que la moral se fundamenta en creencias, en razones emotivas que, si no andamos con cuidado, nos tienen atrapados. Aunque puede parecer paradójico, debemos servirnos de las emociones para comprender algunas situaciones, pero también debemos evitar que interfieran excesivamente en nuestras opiniones. Y esto se consigue con la educación sentimental y la gestión o la gobernanza de las emociones, que es una competencia que los profesionales de la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria deben adquirir.

En la acción comunicativa, la cortesía es imprescindible. Arthur Schopenhauer recurre a una fábula para explicarla: en un glacial día de invierno, un grupo de puercoespines se hallaban amontonados para calentarse unos a otros y no morir de frío. Al cabo de un momento, los pinchazos de unos a otros hicieron que se separaran, pero al hacerlo sintieron otra vez la amenaza del frío y volvieron a juntarse, de tal manera que estos dos padecimientos les lanzaban de aquí para allá hasta que fueron capaces de encontrar la distancia justa y adecuada para compartir el calor y no pincharse. A esa distancia, dice Schopenhauer, la llamaron cortesía y buenas costumbres: una manera de estar con los demás sin hacernos daño, o de poder estar con aquellos con quienes, si no fuera por la cortesía, nos haríamos daño o no habría comunicación posible (Schopenhauer, 1851, II, párrafo 396). Las buenas maneras y el trato afectuoso, sin embargo, no

están relacionados con la crítica a las creencias e ideas. Hay una antigua máxima que dice: «*Fortiter in re, suaviter in modo*» (fuerte en el fondo, suave en las formas).

En un diálogo, no hay peor humillación –esta «caricatura horrible de la humildad» dice Ricoeur (1990:234)– que hablar de alguien o de lo que él dice sin dirigirse directamente a él, sin mirarlo, nombrarlo, o verlo a pesar de estar presente, ya sea física o virtualmente (debemos añadir hoy). El reconocimiento que facilita la corteja no es solo una norma procedimental para conseguir una óptima deliberación, sino una necesidad humana vital.

El reconocimiento y la corteja no solo deben practicarse con los presentes, sino también con los ausentes. Y esto se consigue acogiendo con el respeto debido su mensaje. Así como la persona hospitalaria cobija al extranjero invitándolo a pasar, ofreciéndole asiento, comida y bebida, también el grupo que aborda una cuestión tiene deber de acoger la problemática del ausente y ofrecerle reconocimiento y asiento. Demasiado a menudo aquello que nos toca la moral es rechazado ya de entrada, en el umbral de la deliberación, sobre todo cuando el afectado no está presente.

Todos los miembros del grupo que delibera deben poder expresarse libremente y en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de coacción. En la deliberación de los equipos profesionales, la libertad de expresión no es una cuestión de derechos, sino de rigor procedimental, puesto que las restricciones evitan o dificultan que los buenos argumentos se manifiesten.

En un grupo de personas que deliberan, el disenso –bien gestionado– es una bendición: refuerza aciertos, derrumba errores, ahuyenta la pobreza argumentativa y también el peligro de aferrarnos a la única respuesta contemplada. Es importante, por tanto, buscar y agradecer la posibilidad de que el otro aporte argumentos que pongan en cuestión los nuestros. Si somos capaces de realizar este ejercicio, pueden darse tres situaciones muy interesantes: a) si la posición moral que defendemos es capaz de dar respuestas convincentes a los argumentos que la cuestionan, saldrá reforzada; b) si no es capaz de hacerlo,

la conversaci3n nos dar3 la oportunidad de cambiar de opini3n o de seguir indagando en lo que ah3 se ha tambaleado; en todo caso, c) se habr3 convertido en una ocasi3n para compartir creencias e ideas, para incluir en esta conversaci3n que somos al otro, al que no piensa como *nos-otros*.

Si se concibe la raz3n en t3rminos de intersubjetividad, se debe perseguir finalizar la conversaci3n no como ganadores, lo cual es propio de los combates organizados por los medios del espect3culo, sino con buenos o nuevos argumentos, respuestas o interrogantes. Se debe rechazar el discutir por discutir sin ning3n deseo de llegar a acuerdos. Una conversaci3n no es un duelo dial3ctico en el cual los interlocutores se hallan atrapados por las creencias e ideas, y abocados a la ri3a y a la defensa de lo propio hasta tumbar al otro-adversario, como en el *Duelo a garrotazos* de Goya. Como se3ala Vattimo, no decimos que nos ponemos de acuerdo cuando hemos encontrado la verdad, sino que decimos que hemos encontrado la verdad cuando nos ponemos de acuerdo (Girard, Vattimo, 2006:71).

Sin embargo, el disenso solo puede ser incorporado y cumplir su magn3fica funci3n si, como en la met3fora de los puercoespines, conseguimos su calor sin pincharnos, lo cual nos remite de nuevo a la cortes3a. Uno de los mayores peligros en un grupo que delibera es ahuyentar o caricaturizar el desacuerdo, o convertir a la persona que discrepa (presente o ausente) en el chivo expiatorio de los temores que suelen acompa3ar a aquello que nos toca la moral. La falacia del testaferr3o o del espantap3jaros consiste, precisamente, en caricaturizar o distorsionar la tesis del contrario, con lo cual se consigue argumentar contra un oponente sustituto m3s d3bil y f3cil de rebatir que el real.

Tambi3n es necesario que los miembros del grupo no enga3nen o no tergiversen voluntariamente los hechos. La confianza respecto a que el interlocutor dice la verdad es una condici3n b3sica del di3logo. Hablar con un mentiroso puede devenir, como mucho, una negociaci3n, nunca una conversaci3n que persiga la construcci3n cooperativa de enunciados prescriptivos veraces. Asimismo, la con-

fidencialidad es imprescindible, y se convierte en secreto profesional cuando las deliberaciones se producen en este ámbito. El secreto profesional no atañe únicamente a la información sobre las personas atendidas, sino también a la que afecta a otros profesionales. La confidencialidad no solamente defiende la intimidad de las personas, sino que también es un contrato que posibilita un correcto ejercicio profesional. Las conversaciones sin miedo a que lo dicho se propague son imprescindibles para encontrar buenas soluciones a los problemas.

2.2. Perseguir de forma honesta que todos los afectados participen en la conversación y puedan estar de acuerdo con la decisión final

Para Habermas, en lo que llama una *situación ideal de habla*, han de cumplirse, al menos, tres condiciones: *a*) que se escuchen todas las voces relevantes y que estas puedan expresarse en igualdad de condiciones, *b*) que se excluya el engaño y la ilusión y puedan hacerse valer los mejores argumentos disponibles habida cuenta del estado presente del saber, y *c*) que solo la coerción sin coerciones que ejercen los buenos argumentos determine las posturas de afirmación o negación de los participantes (Habermas, 1990:189; 2005:57 y 88). Aquí vamos a centrarnos en la primera condición (las otras dos van a ser abordadas en la pauta 2.5).

El principio moral de universalización de Habermas dice que son válidas aquellas normas (y solo aquellas normas) a las que todos los que puedan verse afectados por ellas pudiesen prestar su asentimiento como participantes en discursos racionales, y que excluir *a priori* a alguien desvirtúa el diálogo y lo puede convertir en una pantomima (Habermas, 1991:16; 1992:172; 2005:86; Apel, 1976:380-381). El principio moral de universalización tiene en cuenta, pues, la finalidad (lograr acuerdos con los que puedan estar de acuerdo todos) y el procedimiento (todos los posibles afectados deben participar o, si esto no es posible, se deben tener en cuenta sus intereses de forma sincera).

De las críticas que ha recibido el principio de universalización cabe destacar dos: la de ser poco realista y la de estar pensado para personas habladoras y racionales. Respecto a la primera crítica, no cabe duda de que conseguir que todos los afectados participen en la deliberación y lleguen a estar de acuerdo con los resultados finales es, en muchos casos, muy difícil o incluso imposible. Ante esto, Habermas ha señalado que la situación ideal de habla debe entenderse no como una situación posible, sino como un principio regulativo que se persigue, como un ideal que debe inspirar los procedimientos y reglas a seguir si se desea llegar a un acuerdo motivado únicamente por la fuerza del mejor argumento. Así pues, cuando los profesionales de la acción social, psicoeducativa o sociosanitaria abordan problemáticas, deben perseguir, de forma sincera, que todos los afectados participen en el proceso deliberativo y que lleguen a estar de acuerdo con las orientaciones prescriptivas que de él resulten. Esto no se podrá lograr siempre, incluso muy pocas veces. Sin embargo, tenerlo como principio regulador sincero obliga a perseguirlo, a considerarlo y a justificar las excepciones, aunque estas lleguen a ser mayoritarias.

Los procesos deliberativos no deben producirse siempre en torno a una única mesa y con todos los agentes afectados presentes. Las conversaciones, las entrevistas, las tertulias, los foros presenciales o virtuales, las comisiones, los documentos sobre los cuales se pide opinión o supervisión, los movimientos sociales, las jornadas, los congresos, las publicaciones, etc. son también canales por medio de los cuales se participa y delibera.

Por otra parte, no siempre es aconsejable poner en una misma mesa posiciones morales muy diferenciadas si los interlocutores no practican el arte de la cortesía, la tolerancia, la escucha, o tienen dificultades para relacionarse con la verdad en términos de algo a construir cooperativamente. El grado de pluralidad posible en un grupo que aborda cuestiones morales depende de la actitud y el carácter de las personas que pueden integrarse en él y de las habilidades del gestor de la comunicación. Cuanta más madurez hay en estos dos factores, más diversidad y, por lo tanto, mayor calidad deliberativa y resolutoria en el grupo. Se suele decir que los comités de ética son o deben

ser plurales; sin embargo, la mayoría son pluralmente homogéneos, e incluso así tienen dificultades en deliberar y llegar a acuerdos.

El segundo reproche que se le ha hecho a la racionalidad comunicativa es que solo funciona, en palabras de Reyes Mate (2008:32; 2013:231), «entre sujetos presentes capaces de argumentar, capaces de dar razones y dejarse convencer por mejores razones, en vista a un acuerdo racional. Pero ¿qué pasa con los que no saben argumentar o no están presentes?». Mate advierte, acertadamente, que la racionalidad, la acción comunicativa y el consenso provienen de Atenas, mientras que de Jerusalén lo hacen la interpelación y la otredad. La fuerza de los excluidos, dice, «no les viene de la comunicación, del poder persuasivo o de la capacidad de argumentar, sino de la experiencia de la injusticia» y que «las víctimas no argumentan, sino que exponen su indignación y se exponen en su desnudez» (Mate, 2008:231 y 234). Estas aportaciones deberían recordarnos la necesidad de una razón que hable –o a través de la cual se hable– de aquellos y a veces por aquellos, que no tienen otro lenguaje que su presencia o ausencia. Una racionalidad comunicativa que no es, ni debería ser, razón pura, sino razón *sentiente*, en la afortunada expresión de Xavier Zubiri (1980).

2.3. Moverse en el ámbito de los argumentos, lo cual no significa que las creencias no deban considerarse

El *logos* deliberativo a la que nos referimos es laica, lo cual no significa, en absoluto, que los que participen en ella no puedan tener o incluso manifestar convicciones religiosas. La laicidad debe ser encuentro, responsabilidad y argumentación. Encuentro, en tanto que posibilita la convivencia entre personas con pluralidad de creencias e ideas. Responsabilidad, porque la secularización es un proceso de apropiación en el cual la capacidad explicativa y prescriptiva de los humanos recurre cada vez menos a formas o instancias ajenas al mundo y a nuestro propio pensamiento. Argumentación, porque allí donde la creencia se para, la razón sigue, curiosa e insolente, buscando entender en lugar de creer. Ya en el siglo XIII Tomás de Aquino (1258-1264, 1 y 1-9

y 1264, 1) consider que en un debate apolog tico no se puede apelar a la fe revelada, porque no es un principio necesariamente aceptado por el interlocutor, sino que es necesario convencerlo con argumentos.

En el gora deliberativa debe practicarse la hospitalidad comunicativa. Moverse en el mbito de los argumentos no significa que las creencias no deban ser escuchadas ni consideradas. De hecho, todos creemos en algo y la argumentaci n no es posible sin creencias. En la incesante indagaci n mediante la raz n, tambi n llega un momento en que uno se ve obligado a pararse y creer. Por ejemplo, en la dignidad, la igualdad y la libertad de las personas, o en la misma argumentaci n. «La raz n que reflexiona sobre su m s profundo fundamento descubre que tiene su origen en otra cosa», escribe Habermas (2005:114). Sin embargo, la cuesti n de ante qu umbrales nos detenemos porque all empieza la creencia no es banal, tal como veremos en la pauta 2.5.

Quien lleve las creencias y convicciones (religiosas o no) al gora deliberativa, debe esforzarse en traducirlas a un lenguaje comprensible para aquellos que no creen en ellas, y someterse y aceptar las reglas de la cr tica. Al intento de razonabilidad de las creencias, Habermas (1987:111 y sigs.), inspir ndose en Durkheim, lo denomina «ling istizaci n de lo sacro» (*Versprachlichung des Sakralen*). La razonabilidad de lo sacro es b sica cuando en la deliberaci n aparecen cuestiones que afectan a la moral de m nimos, puesto que la contrastaci n de razones invita al di logo y al acuerdo, mientras que la contrastaci n de creencias, a la indiferencia, al silencio o a la guerra.

Siguiendo a Adela Cortina, entiendo por *moral de m nimos* aquellas normas morales que no necesariamente debemos compartir y que conforman las diversas propuestas de sentido o proyecto de la vida, de ideas o creencias de las personas y grupos. En definitiva, la diversidad y pluralidad moral que debe respetarse aunque no se comparta. La *moral de m nimos*, en cambio, es una moral c vica o civil que, en una sociedad organizada con criterios de libertad, igualdad y justicia, debe ser respetada por todos y, por lo tanto, es exigible. Hoy

est configurada por los derechos humanos de las diversas generaciones y permite la convivencia y el respeto entre personas.¹

Paul Ricoeur considera que la exigibilidad de argumentación y contrastación es propia de la laicidad positiva o de la confrontación, que diferencia de la negativa o de la abstención. La laicidad positiva se da en la sociedad civil y en el debate público, y exige aceptar las reglas de la crítica. La laicidad negativa o de la abstención, en cambio, afecta a los Estados, y consiste en lo que la Constitución francesa denomina *agnosticismo institucional* y la española *aconfesionalidad* (Ricoeur, 1954)². Quien denuncia el intento de marginar lo religioso a la esfera de lo privado y reclama su presencia en la vida pública debe advertir que lo público no es una simple exposición de privacidades, sino diálogo entre privacidades, discrepancia, crítica, acuerdo, cambio.

La necesidad de *lingüística* no afecta solo a lo sacro, sino también a aquellas formas de comunicación no lingüísticas pero lingüísticamente articulables. Algunas personas se expresan también, principalmente, por medio de gestos corporales, expresiones faciales, mímicas, sonidos, conductas, etc., lo cual debe ser considerado e incorporado a la deliberación.

«La “comunidad de comunicación ideal” –dice Seyla Benhabib (1992:74-75)– se extiende mucho más allá de la persona adulta capaz de habla plena»

1 Adela Cortina habla de ética de mínimos y de máximos. En tanto que aquí el concepto ético es utilizado como reflexivo sobre las prescripciones morales, me parece más apropiado hablar de *moral* de mínimos y de máximos (Cortina, 1999:40-48; 1993:202-206; 1998:109-122; 2001:140-144).

2 En esta conferencia, Ricoeur habla también de la posibilidad y necesidad de una tercera laicidad, que será la que deba practicarse en las escuelas. He tratado esta cuestión en «Quina mena de la citat han de practicar els centres educatius?» (Canimas, 2016). En el año 2007, el presidente de la República Francesa Nicolas Sarkozy puso de nuevo en circulación el concepto de *laicidad positiva* a raíz de su discurso ante el papa Benedicto XVI en el Palacio de Letrán. En este discurso, Sarkozy entiende la laicidad positiva como una laicidad que, al tiempo que garantiza la libertad de pensamiento y de creer o no creer, no considera las religiones como un peligro, sino más bien como una ventaja (Sarkozy, 2007).

na y acción reconocible. Todo padre de un niño o pequeño sabe que el acto de la comunicación con un ser que aún no es capaz de hablar y acción es el arte de ser capaz de entender y prever aquellos signos corporales, exclamaciones y gestos que expresan las necesidades y los deseos de otro ser humano. [...] Dir a que lo mismo vale para nuestra relación con las personas con discapacidad y enfermedad mental».

Considerar las formas de comunicación no lingüísticas es siempre pertinente, pero lo es especialmente cuando participan en la conversación personas que no están habituadas a deliberar o tienen dificultades para hacerlo, por ejemplo niños, personas con diversidad funcional, demencia, etc.

2.4. Seguir un procedimiento

Cada grupo deliberativo debe encontrar el procedimiento que dé mejor respuesta a cada situación analizada. A modo de orientación, aquí se señala uno posible, un tanto exhaustivo, y se hará bien en acortarlo y adaptarlo a cada problemática concreta. Sin caer en el anquilosamiento, es aconsejable seguir ordenadamente las cuatro fases que se señalan y no avanzar aspectos que, antes de ser abordados, requieren de las fases anteriores. Si avanzarse no es aconsejable, solo es retroceder a cuestiones propias de etapas anteriores cuando la deliberación lo requiera, por ejemplo, una información o un aspecto legal que no se ha considerado en su momento, o una nueva problemática que surge en el transcurso de la deliberación.

El error más frecuente es empezar a discutir inmediatamente después de que se nos haya presentado, a grandes trazos, la problemática. Esto provoca que el grupo se enzarce en una confrontación de creencias y prejuicios, cada uno de los cuales intenta resolver en pocos minutos lo que requiere etapas y tiempo. En estos casos, la precipitación suele provocar la argumentación *ad hoc*, un proceso en el cual lo que importa es mantener las propias posiciones, aunque para ello haya que forzar los razonamientos o defender falsedades. Cuando ocurre esto, la persona que dirige la sesión debe pedir que se guarden estas valoraciones para más adelante.

FASE I Delimitaci n	
1)	Conocer la cuesti n que se aborda. («¿De qu hablamos?»)
2)	Concretar la problem tica o problem ticas (ticas) que plantea la situaci n que se aborda. («¿Qu debemos resolver?» o «¿A qu cuesti n o cuestiones debemos dar respuesta?»)
3)	Situar al grupo de deliberaci n y la respuesta que nos proponemos dar en el mapa de agentes implicados y de responsabilidades. («¿D nde nos situamos y d nde se situar nuestra respuesta?»)
FASE II Estado de la cuesti n	
4)	Aspectos ticos a tener en cuenta. («¿Qu nos aporta la tica?»)
5)	Aspectos jur dicos a tener en cuenta. («¿Qu dice la ley?»)
6)	Estudios o protocolos de referencia, soluciones adoptadas en casos similares, recomendaciones, consulta a especialistas, etc. («¿Hay protocolos y experiencias de situaciones parecidas?» «¿Qu dicen los expertos o documentos de referencia?»)
7)	Aspectos sociales, psicoeducativos, sociosanitarios, etc. a tener en cuenta. («¿Qu aspectos sociales, psicoeducativos, sociosanitarios, etc. debemos considerar en esta situaci n concreta?»)
FASE III Deliberaci n	
8)	Diferentes alternativas (algoritmo o rbol de decisiones posibles), pros y contras y aspectos a considerar de las posibilidades m s plausibles.
9)	¿En qu podemos ponernos de acuerdo y en qu no, y por qu ?
10)	Conclusiones, propuestas y orientaciones.
FASE IV Implementaci n	
11)	Comunicaci n e implementaci n de la resoluci n. («¿C mo lo comunicamos a los afectados? ¿C mo hacemos efectiva la resoluci n adoptada?»)
12)	Seguimiento y evaluaci n. («¿Han sido acertadas las decisiones adoptadas y la forma de comunicarlas o implementarlas? ¿Qu habr a que corregir en esta o en futuras ocasiones?»)

Tabla 2. Fases del procedimiento

Fase I. Delimitación

1) Conocer la cuestión que se aborda («¿De qué hablamos?»)

Lo primero es conocer bien la situación que provoca y en la cual se da la problemática. En esta fase, la persona o personas que conocen la situación, la explican al grupo de deliberación y plantean el problema o problemas típicos, y el grupo hace todas aquellas preguntas que considera necesarias.

De esta fase es importante destacar las diferencias entre descripción y narración. La descripción fija la realidad en un momento determinado, la describe parada y concibe el tiempo únicamente como aquello en lo cual las realidades descritas se sustentan, como fotografías colgadas en el hilo del tiempo. La descripción ve *casos* que plantean conflictos típicos entre valores, derechos o principios. Un *caso* es un hecho aislado que presenta problemas a la normalidad y que se intenta comprender en el marco de la regla general y adecuarlo a ella. La narración, en cambio, intenta aprehender la realidad en su curso dinámico y vital, en un desarrollo en el cual el tiempo forma parte de lo que pasa y se espera. La narración lleva a ver *historias* con problemáticas o grietas típicas, a las cuales es necesario dar respuesta, *situaciones* en las que se puede intervenir y generar cambios, itinerarios de vida, hábitos, costumbres o maneras distintas de entender el mundo. «La forma narrativa –dice MacIntyre (1984:261)– es la apropiada para entender las acciones de los demás.»

2) Concretar la problemática o problemáticas (éticas) que plantea la situación que se aborda («¿Qué debemos resolver?» o «¿A qué cuestión o cuestiones debemos dar respuesta?»)

Se suele decir que para encontrar buenas respuestas se necesitan buenas preguntas. El escritor y guionista radiofónico Douglas Adams, en su famosa *The hitchhiker's guide to the galaxy* (*Guía del autoestopista galáctico*), habla de una raza de seres multidimensionales y extraordinariamente inteligentes que preguntaron al mejor ordenador de todos los tiempos cuál era el sentido de la vida, del universo y de todo lo que hay. El ordenador se pasó siete millones y medio de años pensando y al final res-

pondi : «Cuarenta y dos». Ante la perplejidad de los extraterrestres, la computadora se justificó diciendo que lo había comprobado minuciosamente y que esta era definitivamente la respuesta, y que consideraba que el problema no era la respuesta, sino la pregunta (Adams, 1979). En fin, y ahora siguiendo a Ludwig Wittgenstein, es imprescindible clarificar las proposiciones que concretan el problema, evitar las confusiones lingüísticas, el embrujo del lenguaje y las generalizaciones en las que todo cabe. Es sorprendente comprobar que, en algunos casos, la concreción y elucidación del problema inicialmente planteado provoca su disolución. O que lo que se percibe como un problema político, sindical, organizacional, psicológico, educativo, etc., lo cual es importante, pues para resolverlo debemos buscar respuestas en los expertos, ciencias y procedimientos de cada disciplina.

Concretar bien el problema, hacer buenas preguntas y formularlas correctamente es importantísimo, porque si no se corre el riesgo de enzarzarse en diálogos y discusiones que no llevan a ninguna parte, o en análisis que se alejan de lo que debe abordarse. De las ideas inadecuadas y confusas se suceden, si no se está muy atento, ideas, análisis y conclusiones inadecuadas y confusas (Spinoza, 1677, II:36). Es imprescindible, por tanto, llegar a formular en pocas palabras la pregunta o preguntas a las cuales, al final de la deliberación, deberán hallarse respuestas.

Una deliberación previa e inteligente para definir las preguntas no es una pérdida de tiempo, sino todo lo contrario. Esto no quita que, en las cuestiones complejas, las preguntas inicialmente formuladas a menudo desaparecen o se transforman, o aparecen nuevas, en un proceso a través del cual los errores en las cuestiones inicialmente planteadas son corregidos y la deliberación va atrapando los verdaderos problemas.

3) Situar al grupo de deliberación y la respuesta que nos proponemos dar en el mapa de agentes implicados y de responsabilidades («¿Dónde nos situamos y dónde se situará nuestra respuesta?»)

A veces, la deliberación se da en grupos que solo pueden o deben dar respuestas parciales puesto que forman parte de un entramado de

relaciones, decisiones y responsabilidades mucho más amplio. Por lo tanto, es importante identificar a todos los agentes implicados (personas u organizaciones) y situarse en ello. Debemos deliberar sobre lo que es realizable y está en nuestro poder o sobre lo cual podemos influir.

A partir del sociograma de los diferentes agentes y de la posición y responsabilidad que ocupemos en él, debemos poder responder a aquellas de estas cuestiones que sean pertinentes en la situación analizada: ¿por qué debemos dar una respuesta?, ¿qué responsabilidades tenemos?, ¿dónde se sitúa esta respuesta?, ¿a quién se dirige?, ¿qué efectos puede o debe generar?, ¿quién debe participar en este proceso?, ¿en qué medida o de qué forma?, ¿qué se espera de nosotros?, ¿qué podemos ofrecer y nos corresponde?, etc.

Fase II. Estado de la cuestión

Una vez conocemos la situación que requiere nuestra atención y hemos concretado el problema o problemas típicos a los cuales debemos dar respuesta, es necesario conocer los aspectos típicos, jurídicos y psico-socio-educativos que debemos tener en cuenta. Como se ha dicho, en las deliberaciones no se parte de cero, no nos tenemos que poner cada vez de acuerdo en todo. Hay valores, principios, derechos, deberes y procedimientos que, fruto de la tradición, la deliberación, la evidencia, etc., consideramos que se deben respetar o tener presentes. Asimismo, es necesario localizar aquellas contribuciones realizadas en el ámbito de la ética, el derecho, la psicología, la pedagogía, la sociología, etc. que nos pueden ayudar a entender y resolver la situación analizada.

4) Aspectos éticos a tener en cuenta («¿Qué nos aporta la ética?»)

En esta segunda fase, antes que nada es aconsejable identificar los valores y principios que entran en conflicto en cada una de las problemáticas detectadas, y disponer de todas aquellas informaciones, reflexiones y pautas relevantes sobre ellos, o sobre la cuestión abordada. Este paso permite identificar más claramente el problema típico

y disponer de los instrumentos para su abordaje. Asimismo, y en algunas situaciones, permite ver que no nos encontramos ante un problema tico, o que no hay conflicto de valores o principios, sino entre deberes de diferente rango.

5) Aspectos jurídicos a tener en cuenta («¿Qué dice la ley?»)

Revisión de las declaraciones, convenciones y leyes que nos pueden ayudar a situar y a resolver la problemática abordada.

Debe concretarse qué aspectos jurídicos intervienen, deben respetarse o tenerse en cuenta, se conculcan o pueden conculcar, o nos pueden ayudar a resolver la situación. «Lo que la ley dice» deber a ser, también y sobre todo, orientaciones que ayudan a respetar derechos y a resolver conflictos.

6) Estudios o protocolos de referencia, soluciones adoptadas en casos similares, recomendaciones, consulta a especialistas... («¿Hay protocolos y experiencias de situaciones parecidas?», «¿Qué dicen los expertos o documentos de referencia?»)

Las cosas buenas hay que copiarlas, y las malas no repetirlas. Ante una cuestión o problemática, difícilmente tendremos que partir de cero. Casi siempre encontraremos personas o equipos que ya lo han pensado antes. Dedicar tiempo a buscar reflexiones y soluciones a problemáticas iguales o similares ahorra esfuerzos deliberativos inútiles y eleva el nivel de análisis.

7) Aspectos sociales, psicoeducativos, sociosanitarios, etc. a tener en cuenta («¿Qué aspectos sociales, psicoeducativos, sociosanitarios, etc. debemos considerar en esta situación concreta?»)

En el abordaje de la problemática, no solo deben tenerse en cuenta las cuestiones ticas, deontológicas y jurídicas, sino también las propias de las profesiones que intervienen en la situación analizada. La medicina, la psicología, la pedagogía, el trabajo social, etc. deben aportar su buena práctica tecnocientífica, su saber, su *lex artis*.

Fase III. Deliberación

8) Diferentes alternativas (algoritmo o árbol de decisiones posibles), pros y contras y aspectos a considerar de las posibilidades más plausibles

Es aconsejable identificar de forma breve las diferentes alternativas posibles y cursos de acción, por ejemplo, a través de un algoritmo o árbol de decisiones. En la medida de lo posible, conviene escapar del sistema binario, puesto que entre dos posiciones antagónicas casi siempre hay posiciones intermedias. El sistema binario responde muy bien a la casuística, no a la narración.

Como se ha dicho al hablar de la diferencia entre descripción y narración, es muy importante considerar que no nos hallamos ante una fotografía fija (caso), sino ante una situación dinámica en la cual la acción profesional puede generar cambios. El gran problema ético que se vislumbra al final del recorrido puede muy bien ser evitado con una intervención a corto plazo que también puede, o no, presentar problemas éticos, pero menores.

La vida de las personas es dinámica y la acción psico-socio-educativa suele consistir en pequeñas intervenciones que, gracias al protagonismo de la persona, las interacciones con el entorno y el paso del tiempo, generan procesos que pueden llegar a convertirse en grandes cambios. Jon Elster (1979) considera que el razonamiento intencional (dirigido a fines) puede ser paramétrico o estratégico. El razonamiento paramétrico pertenece a situaciones en las cuales la decisión que uno tome no se verá afectada por las decisiones de otras personas, y es analizado por la teoría de la decisión. El razonamiento estratégico, en cambio, considera las decisiones propias y las de los demás en un proceso dinámico de influencias y flujos cambiantes que tienen un papel crucial en los resultados, y es analizado por la teoría de juegos. En la mayoría de las situaciones, las decisiones y acciones de los profesionales no son paramétricas, sino estratégicas: provocan reacciones y cambios que, a su vez, requieren reacciones y cambios en las nuevas actuaciones.

Es necesario considerar que los resultados de una acción pueden ser ciertos, probables o inciertos, que son tres grados decrecientes de conocimiento. En una situación de certeza, cada alternativa de acción conduce a una consecuencia, por lo que elegir entre alternativas es equivalente a elegir entre las consecuencias. En la decisión de probabilidad, es posible estimar la posibilidad de varios resultados posibles. En la incertidumbre, es imposible hacer cualquier estimación de probabilidad y en algunas ocasiones incluso de consecuencias (López y Luján, 2000).

Debemos esforzarnos en ampliar el horizonte de alternativas, yendo más allá de las ya establecidas o esbozadas en la concreción de la problemática. A veces, la problemática que se intenta resolver se halla tan apegada a dos alternativas antagónicas, que aquello que deberían ser soluciones forman parte e incluso se convierten en el problema. Abrir ventanas se consigue, por ejemplo, a través del procedimiento de *lluvia de ideas*.

Una vez concretadas las diferentes alternativas es conveniente determinar los pros y contras de cada una de ellas y las argumentaciones más plausibles. No se trata de enfrentar soluciones preconcebidas, sino de establecer una arquitectura de posibles soluciones y escoger la más adecuada. Para este ejercicio considero imprescindible la utilización de una pizarra en la que anotar los diferentes caminos y los pros y contras. No solamente ordena el proceso, sino que provoca el ejercicio comunitario a través del cual los actores se inician en la tarea de desprenderse de la propiedad de las ideas y posiciones, de considerar que tal alternativa es de uno y tal del otro, lo cual facilita y enriquece enormemente el análisis.

9) ¿En qué podemos ponernos de acuerdo y en qué no, y por qué?

Es aconsejable empezar por los acuerdos más fáciles y dejar los aspectos más controvertidos para el final. Esto permite no encallarse al comienzo y llegar, al menos, a algún acuerdo. También facilita el proceso, puesto que, a veces, los pequeños acuerdos acaban deshaciendo o aligerando los grandes desacuerdos.

Las cuestiones en las que no sea posible el acuerdo deben identificarse de la forma más precisa posible y resumir los motivos. Esto permite determinar que es realmente un desacuerdo y no, por ejemplo, un malentendido o una confrontación de subjetividades, y reemprender el análisis en futuras ocasiones o pedir asesoramiento a personas externas. Si el proceso ha sido realmente deliberativo, los desacuerdos no deben entenderse, ni mucho menos, como un fracaso, sino como el resultado de la diversidad de análisis respecto a un tema controvertido que requiere futuras deliberaciones.

10) Conclusiones, propuestas y orientaciones

Finalmente, y por escrito, hay que responder de forma concreta la pregunta o preguntas establecidas en la fase I-2 (*Concretar la problemática o problemáticas (ticas) que plantea la cuestión que se aborda*), y explicar las propuestas y orientaciones que pueden acompañarlas. Hacerlo por escrito obliga a ordenar, concretar y argumentar, permite compartir saberes y decisiones con los otros y a recuperarlos en el futuro.

Fase IV. Implementación

11) Comunicación e implementación de la resolución («¿Cómo lo comunicamos a los afectados? ¿Cómo hacemos efectiva la resolución adoptada?»)

Todos sabemos que hay maneras y maneras de decir las cosas y de realizarlas. La forma de comunicar e implementar la decisión adoptada requieren sensibilidad hacia las personas a las cuales va a afectar (ver pauta 2.6 para el diálogo deliberativo).

12) Seguimiento y evaluación («¿Han sido acertadas las decisiones adoptadas y la forma de comunicarlas o implementarlas? ¿Qué habría que corregir en esta o en futuras ocasiones?»)

Las decisiones técnicas pueden y deben ser contrastadas y evaluadas en el ámbito de los hechos. El seguimiento y la evaluación de las acciones permiten mantenerlas, reforzarlas o corregirlas si es necesario, y reconsiderarlas en parecidas situaciones futuras.

2.5. Se impone el argumento más razonable

Racional y *razonable* son dos ideas distintas aunque relacionadas: lo racional no siempre es razonable, pero lo razonable siempre es racional. Un argumento es racionalmente mejor que otro cuando, como veremos, es más coherente, o demostrable, o explicativo o universal. Sin embargo, en el ámbito de la ética un argumento, además de ser racional, debe ser razonable. Lo razonable añade a lo racional una sensibilidad moral hacia lo particular y singular de las situaciones que se le escapa a lo puramente racional.³ Lo razonable, por ejemplo, permite considerar que en una situación concreta, aunque tengamos razón, es mejor no expresarla o no aplicarla. Así pues, el mejor argumento es el argumento más razonable.

La imposición del mejor argumento se puede dar en el *mundo de lo epistemológico* o en el *mundo de la vida*. La imposición epistemológica se refiere al proceso deliberativo por el cual se decide que un argumento es mejor que otro u otros y es la que se va a tratar en esta pauta. Es lo que Habermas llama «coerción sin coerciones»: se imponen los buenos argumentos sin que ningún poder ajeno a la fuerza de la argumentación lo impida. La imposición del mejor argumento en el mundo de la vida, en cambio, se refiere a la implementación de dicho argumento y va a ser tratada en la próxima pauta.

Aristóteles (ética a Nicómano, III, 1113a 2) dijo que «si se quiere deliberar siempre, se llegará hasta el infinito», y Alasdair MacIntyre (1984:22, 26, 43 y 311) que en nuestras sociedades las disputas morales son racionalmente interminables, porque no disponemos de premisas morales compartidas. No estoy de acuerdo con estas opiniones. Primero, porque no hay desacuerdo moral que mil años dure (o, si me apuran, pongamos diez mil). Hay cuestiones morales que fueron muy disputadas y que hoy nos provocan risa o indignación, por ejemplo, si los indios de América tienen alma y son humanos. Segundo, porque hay problemas morales que quedan

³ John Rawls trata la diferencia entre lo racional y lo razonable en (1993, II, párrafo 1).

racionalmente resueltos en su época, lo que no significa que queden resueltos para siempre, puesto que nadie sabe lo que nos depara el futuro; ni que queden *creencialmente* resueltos, puesto que la controversia puede continuar en el ámbito de las creencias o los intereses. Por ejemplo, considero racionalmente resuelta la disputa sobre si una persona adulta, con capacidad de autogobierno, sin coacciones ni alteración de la conducta, habiendo sido debidamente informada y acompañada en un proceso que ha durado el tiempo necesario, tienen o no derecho a desestimar un tratamiento médico que le prolongar a la vida. O si las personas del mismo sexo pueden o no contraer matrimonio civil.

Es cierto que algunas problemáticas morales las llevamos arrastrando desde hace tiempo y parecen, de momento, de difícil solución, y no solamente por la confrontación de creencias, sino también de razones que no logran superar de forma definitiva a las otras, tal y como sucede, por ejemplo, en el tema del aborto. Asimismo, cuestiones que consideramos o considerábamos resueltas, pueden volverse a problematizar si se produce un envite que las sacuda con más o menos vigor y rigor, por ejemplo, la propuesta de Peter Singer (1993:137-169) de provocar la muerte a seres humanos con pluridiscapacidades graves que no pueden ni pedirle ni negarla. O, en fin, cuestiones que por su novedad o dificultad, permanecen abiertas, por ejemplo, las relacionadas con la biotecnología.

Finalmente, no comparto la opinión de MacIntyre de que no disponemos de premisas morales compartidas que nos posibiliten resolver las disputas morales porque, si fuera así, difícilmente podríamos hablar de sociedades, conjunto de personas que viven según unos valores y bajo unas leyes comunes. En las sociedades democráticas ocurre justo lo contrario, puesto que nunca como hasta ahora tantas y tan variadas personas y sociedades han compartido unas mismas normas morales: las recogidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y en las declaraciones y convenciones posteriores que la despliegan. Una cosa es que haya aumentado la diversidad de morales de muchos no compartidas o el contacto entre ellas, y otra bien distinta que las prescripciones morales de m -

nimos se hayan reducido en cantidad y aumentado en número de personas que las hacen suyas. Son dos fenómenos distintos aunque interdependientes.

La necesidad y posibilidad de que se imponga el mejor argumento afecta, en estas páginas, únicamente a las problemáticas que se plantean en el ámbito de la moral de los niños. En el de la moral de los jóvenes, esto casi nunca es necesario, puesto que en ellas las creencias y razones pueden convivir sin que sea necesario dilucidar cuál de ellas prevalece. Excepto en las relaciones educativas, la moral de los jóvenes es el ámbito en el que la sentencia *De gustibus et coloribus non est disputandum* (sobre gustos y colores, no hay disputas) es posible, lo cual no significa que no pueda haberlas.

Otra cuestión que es necesario tener en cuenta es que el mejor argumento puede imponerse epistémicamente solo dentro de las reglas de un juego de lenguaje. Las reglas del juego de lenguaje que aquí se invocan son la racionalidad crítica y la moral de los niños, que puede resumirse en la creencia en la dignidad o respeto, la igualdad y la libertad de todas las personas. Con quien no admite estas premisas, las disputas morales pueden ser, efectivamente, imposibles o interminables, por irracionales o porque no se comparte un mismo sustrato moral. Cuando los equipos profesionales se enfrentan a una problemática a la que deben dar respuesta, no parten, como ya se ha dicho, de cero, sino de una moral de los niños que debe respetarse. Asimismo, disponen de las reglas de la racionalidad crítica con las cuales poder dilucidar qué argumento se impone epistémicamente. Con estas dos premisas (la moral de los niños y la razón crítica), pueden ahuyentar la amenaza aristotélica y macintyniana de que las disputas morales son racionalmente interminables. Esto, evidentemente, no siempre es posible, pero el rigor deliberativo y el entrenamiento de los equipos hace que ocurra pocas veces.

Como dice Daniel Dennett (1984:65), somos extraordinariamente sensibles y versátiles catadores de razones, lo cual no significa que sea una cuestión de gustos. La racionalidad tiene sus reglas y por medio de ellas es posible discriminar razones. ¿Cómo saber cuándo un argumento es mejor que otro? ¿Qué características lo definen?

Evidentemente no son la retórica, la autoridad o el liderazgo⁴ sino, a mi entender, *a)* la coherencia o consistencia lógica, *b)* la observación y contrastación empírica, *c)* la capacidad o potencia explicativa y *d)* la universalidad. Veámoslas, brevemente, una a una:

- a) Coherencia o consistencia lógica.** Por medio del lenguaje, las personas ampliamos reflexivamente el conocimiento pasando de premisas a conclusiones a través de la inducción o la deducción. Afirmamos, negamos, relacionamos, particularizamos, generalizamos, cuantificamos, deducimos... de una manera determinada que llamamos lógica, que son leyes que debe cumplir un buen argumento. Por ejemplo, consideramos correcto el argumento: «Jos siempre manifestó que quería que su cuerpo fuera incinerado cuando muriera. Y como aquí respetamos las decisiones razonables de las personas y la incineración es razonable y posible, lo correcto es atender su voluntad», y consideramos incorrecto este otro argumento: «Jos siempre manifestó que quería que su cuerpo fuera incinerado cuando muriera. Y como aquí respetamos las decisiones razonables de las personas y la incineración es razonable y posible, lo correcto es no atender su voluntad».

En toda deliberación deberían seguirse los que se consideran criterios de buena argumentación. De forma simplificada, se habla de los criterios RSA (*relevance-sufficiency-adequacy*) o ARG (*acceptability-relevance-goog groundness*). Para Montserrat Bordes (2011:124-127 y 173), los criterios de una buena argumentación son:

- Claridad expositiva: los argumentos y conclusiones deben expresarse en lenguaje claro y preciso, evitando las ambigüedades.

4 Aristóteles, en su Retórica (I, 1356a), dice que los caminos que se pueden seguir para persuadir a alguien son *ethos*, *pathos* y *logos*. El *ethos* se basa en el talante y reputación del orador, en la confianza que se deposita en él por su experiencia o competencia. El *pathos* apela a las emociones de la audiencia a través del uso del lenguaje emotivo. Y el *logos* usa la lógica, los datos, la argumentación y los conceptos claros.

- Relevancia: solo las razones relevantes contenidas en las premisas justifican las conclusiones. No valen los malabarismos retóricos o los ardides lingüísticos y metafóricos para imponer algo irrelevante.
- Suficiencia: para que una conclusión quede justificada, las razones o datos que proporciona la premisa deben ser suficientes.
- Unidad estructural: las informaciones y razonamientos deben estar relacionados con la cuestión que se trata.
- Coherencia lógica: deben cumplirse las leyes de inferencia de la lógica formal, evitando las falacias. La validez lógica de un argumento es independiente de la verdad o falsedad de las proposiciones que lo componen, y la coherencia lógica de un razonamiento es un requisito necesario pero no suficiente para garantizar la verdad de su conclusión, como demuestran muchos razonamientos escolásticos.

b) Observación y contrastación empírica. Las normas y las decisiones morales tienen repercusiones que se pueden ver, disfrutar o sufrir, lo que significa que pueden y deben ser contrastadas y evaluadas en el ámbito de los hechos.

Desde Kant, se ha insistido en la separación entre el mundo del conocimiento y el mundo de la moral, entre los enunciados descriptivos (que nos dicen cómo son las cosas) y los prescriptivos o de valor (que nos dicen cómo han de ser o nos gustar a que fueran las cosas). Es cierto que del «ser» no se puede derivar el «debe ser». Sin embargo, esto no significa que pertenezcan a mundos distintos que no puedan relacionarse. La separación radical entre «el mundo del conocimiento» y «el mundo de la moral», entre «hechos» y «valores», desemboca en el nihilismo y en el dogmatismo. Si se considera que lo moral no se puede conocer a través de la experiencia, se llega fácilmente a predicar que cada uno haga lo que le plazca o a imponer creencias reveladas. El maltrato a los menores de edad o la violencia machista, por ejemplo, gene-

ra enunciados descriptivos que hacen posibles los prescriptivos. A quien no ve lo que pasa en el mundo, solo le queda no emitir juicios morales o considerarlos de otro mundo.

- c) **Capacidad o potencia explicativa.** Hay argumentaciones que dan vueltas a lo mismo, se alando con el rodeo aquello que pretenden penetrar sin conseguirlo; o que se paran en el silencio o en un «porque s », «porque siempre ha sido as », «porque Dios lo quiere». En cambio, hay argumentaciones que consiguen ir m s all , ya sea porque nos advierten de errores o contradicciones de las otras, dan respuestas m s razonables, integran teor as anteriores, las superan a adiando nuevos factores, resuelven problemas que sus predecesoras o rivales no pueden resolver, etc. Como se ha dicho anteriormente, la cuesti n de ante qu umbrales creenciales nos detenemos no es banal.
- d) **Universalidad.** La racionalidad es un lenguaje de lo universal, incluso en aquellas situaciones que estudia, justifica o aboga por lo particular. Un buen argumento debe poder ser aplicado a todas las situaciones que cumplan todos los requisitos considerados (lo cual, si se es estricto, es imposible). El favoritismo y las decisiones arbitrarias, por ejemplo, no cumplen el criterio de universalidad y son, por lo tanto, argumentos m s endebles. La universalidad no significa en absoluto que lo particular no deba ser considerado y cuidado. Una relaci n no metaf sica con la universalidad permite y requiere atender a lo individual, pr ximo y ef mero.

La atenci n a lo individual nos lleva de nuevo a la distinci n entre lo racional y lo razonable. Lo racional persigue la pureza; lo razonable, lo mundano. En lo razonable, las emociones son componentes esenciales. Permiten una percepci n y an lisis correcto y, por lo tanto, una respuesta moral plena. «Verlo sin sentirlo es como no saberlo» dice Rousseau (1792:IV). Las malas deliberaciones y las malas praxis son posibles cuando nadie se siente inquieto ni interpelado por lo que le acontece al otro. Adela Cortina, que propone una raz n cordial, dice que «quien carece de compasi n no puede captar el sufrimiento de los otros; quien no tiene capacidad de indignaci n carece del rgano necesario para percibir las injusticias. Las emociones son antenas que nos permiten conectar con pa ses desconocidos,

sin ellas no tendríamos noticia de tales pasiones. La ceguera emocional produce ese analfabetismo emocional sin el que la vida íntima es inviable» (Cortina, 2007:87).⁵ Cuando hablemos de las éticas de la hospitalidad retomaremos esta cuestión.

2.6. La aplicación o imposición de lo más razonable debe ir acompañada del cuidado hacia aquellos que pueden considerarse maltratados por esta decisión

En la transmisión o imposición de normas morales debe tenerse en cuenta que la moral es un conjunto de razones emotivas que necesitan tiempo para ser aceptadas o cambiadas. Aquí, «tiempo» no se refiere solo al tiempo que pasa (*kronos*), sino también al tiempo oportuno (*kairós*).⁶ En todas las profesiones en las que el factor educativo es importante, debe intervenir en el tiempo que cada situación y ocasión requiere y debe darse tiempo al tiempo de cada persona. La moral no es algo de lo que uno se pueda desprender o cambiar como si nada o a través de la simple e inmediata constatación de la razón. El conocimiento del bien y del mal, dice Spinoza (1677, III, párrafos 6 y 9 y IV, párrafos 7, 8 y 14), es fruto del afecto y un afecto no puede ser cambiado, reprimido o suprimido sino por un afecto más fuerte, puesto que el alma se esfuerza en perseverar en su ser por una duración indefinida.

Puesto que la moral es razón emotiva y sabemos que hay razones que el corazón no entiende, la imposición de lo más razonable puede generar mucho dolor psicológico. Cuando no es posible provocar y esperar procesos de cambio en la persona o personas que no aceptan una medida que afecta a su moral de principios, hay que encontrar la manera de generar el mínimo dolor posible. El infierno, como se sabe, está repleto de buenos argumentos despiadados. En el capítulo

5 La reflexión, como advierte Cortina, está inspirada en las palabras de Nancy Sherman, que dice: «Sin capacidad de compasión podemos no captar el sufrimiento de otros. Sin capacidad de indignación podemos no percibir las injusticias» (Sherman, 1999).

6 Para esta cuestión, ver M. Lich (2010:253-297).

V se va a considerar la compasión, un concepto que genera mucha aversión en algunos ámbitos. Valga aquí adelantar que debe tener la capacidad no solamente de ponerse en el lugar del otro, sino de poder sentir en alguna medida lo que el otro siente. Cuando esto ocurre, se pasa del entendimiento a la comprensión, un aspecto importantísimo en la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria.

2.7. Entrenarse, incorporar y supervisar las disposiciones y virtudes necesarias para una correcta deliberación

Los equipos profesionales deben esforzarse y entrenarse para adquirir un carácter, una manera de ser y de hacer que les permita abordar de forma excelente las cuestiones a las cuales se debe dar respuesta. El trabajo en equipo es imprescindible. Decir «nuestro equipo no funciona» es tanto como decir «no hacemos bien nuestro trabajo». ¿Entraríamos en un quíbrano si alguien del equipo afirmara eso?

Estamos tan acostumbrados a defender ideas propias, que practicar el arte de la conversación deconstructiva y constructiva de verdades y enunciados se nos presenta difícil e incluso extraño. Lo que se lleva es el combate entre iluminados que han salido de la caverna platónica y descubierto distintas verdades. Soldados del logos que se enfrentan en combate dialéctico y a menudo sanginario en el foso de la reunión.

La verdad, hemos dicho, ya no puede entenderse como algo a descubrir por el sujeto solitario, sino como algo a desconstruir y construir a través de una acción comunicativa que tiene sus reglas y procedimientos. Y este arte de la conversación requiere actitudes y entrenamiento, que los equipos profesionales y cada uno de sus miembros deben comprometerse y esforzarse en adquirir, practicar y supervisar.

3. Éticas principialistas

Las éticas principialistas, deontológicas, kantianas o de la convicción, es la tercera gran familia de la cual debemos servirnos en la deliberación. Son éticas basadas en valores, principios, derechos o reglas generales que orientan la acción moral, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Constitución y las leyes de un país, o el código deontológico de una profesión.

Los defensores de las concepciones deontológicas sostienen un interesante debate entre quienes consideran que existen ciertos tipos de actos que son malos en sí mismos (iusnaturalismo) y quienes consideran que todos los valores, principios y derechos son una creación humana (iuspositivismo). Aquí no vamos a tratar la cuestión de quién y cómo se establecen estos principios, porque en los procesos deliberativos que aquí nos interesan estos principios de *minima moralia* ya están establecidos. Quedamos con que los valores, principios, derechos y deberes que recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos y las declaraciones, cartas, convenios y pactos internacionales que la amplían y concretan soportan bien la prueba del rigor deliberativo y que cada vez más personas y colectivos los hacen suyos y reclaman para hacer valer su dignidad, mejorar sus condiciones de vida y salir del sufrimiento y la marginación.

De las críticas que se han hecho a las éticas deontológicas y que es necesario tener en cuenta en los procesos deliberativos de los equipos profesionales, cabe destacar estas tres:

- 1) **Su abstracción o generalidad.** Sus principios son demasiado abstractos o generales para orientar la acción y dar respuesta a situaciones concretas.

En estas páginas se viene considerando que los problemas éticos se generan precisamente porque los valores, principios y derechos y, por lo tanto, deberes, no permanecen en la esfera de lo abstracto y general, sino que se encarnan en situaciones concretas y, al hacerlo, a veces dan orientaciones y respuestas distintas, ante lo cual es necesario dilucidar cuál de ellas es la más correcta. Prescindir de los valores, principios y derechos disuelve el problema porque elimina la moralidad. La respuesta, por lo tanto, se consigue pensando (éticas deliberativas) los valores, principios y derechos (éticas principialistas) en una red de relaciones entre ellos, con las consecuencias de las acciones (éticas consecuencialistas) y con el amor debido a los otros (éticas de la hospitalidad).

- 2) **Su rigorismo.** La aplicación de normas generales e impersonales a situaciones concretas conlleva una insensibilidad a la particularidad de cada caso.

En 1797, Benjamin Constant publicó un folleto en el que alertaba de los peligros que comporta servirse de los principios desgajando los de lo que les rodea, desnudando los de todos sus apoyos. Los grandes principios deben tener, decía, *principios intermedios* que contienen el medio de la aplicación particular. Si no es así, destruyen y trastruecan. Y pone a él ejemplo de que si alguien tomase de forma incondicional y aisladamente el principio moral que declara decir siempre la verdad, tornaría imposible cualquier sociedad. Sin citar el nombre de Kant, decía que un filósofo alemán rígido con los principios consideraba que debía decirse la verdad incluso a un asesino que nos preguntase si un amigo nuestro perseguido por él se refugia en nuestra casa. Para Constant, un deber iba unido a un derecho, y donde no hay ningún derecho, no hay tampoco ningún deber. «Por consiguiente, decir la verdad es un deber, pero solamente en relación con quien tiene el derecho a la verdad. Ningún hombre, por tanto, tiene derecho a la verdad que perjudica a otros» (Constant, 1797). A pesar de que Kant nunca había dicho lo que Constant le atribuía, contestó al reproche radicalizando su filosofía práctica en un escrito titulado *Acerca de un pretendido derecho a mentir por filantropía*, en el cual defiende que el principio de veracidad es absoluto e

incondicionalmente exigible, sean cuales sean las consecuencias, algo que su imperativo categórico no exige (Kant, 1797).

No cabe duda de que aferrarse sin matices a un único valor, principio o derecho sin tener en cuenta los otros, o sin considerar si en la situación analizada existe o no este derecho y las obligaciones que lo acompañan, tal como nos advirtió Constant, o sin tener en cuenta las consecuencias que tendrá la aplicación incondicional de dicho valor, principio o derecho, puede llevar a situaciones poco respetuosas, poco eficaces, e incluso aberrantes. Es por ello que casi todas las corrientes y autores de laséticas principialistas coinciden en la necesidad de interpretar y adaptar razonablemente los principios a los diferentes contextos particulares.

3) Su posible contradicción. En situaciones concretas dos o más valores o principios pueden entrar en conflicto.

No me es posible concebir ninguna moralidad sin valores ni principios ni contradicciones. En el reino de los animales y las plantas no los hay y, por lo tanto, no tienen conflictos ni contradicciones morales de ningún tipo. El conflicto moral, que a veces se convierte en tragedia, forma parte y configura eso que a llamamos persona. No vamos a tratar aquí esta interesante cuestión porque nos apartaría del objetivo de estas páginas.

W. D. Ross (1930) ha abordado la cuestión del conflicto de deberes en la llamada teoría de los deberes *prima facie*.⁷ *Prima facie* es una locución latina que significa «a primera vista» o «primera apariencia», que se introduce antes de emitir una opinión o comentario para aclarar que no se corre el riesgo de considerarlo definitivo. También se puede traducir por «en principio», una expresión coloquial para referirnos a que, si no hay nada nuevo que lo impida o que nos haga cambiar de opinión, haremos tal

7 Se suele apuntar que Ross desarrolló ideas en parte originales de H. A. Prichard (1871-1947).

cosa o consideramos tal otra, por ejemplo, diciendo «en principio vendr » o «considero que esto, en principio, est bien».

La teor a de los deberes *prima facie* dice que tenemos unos deberes primarios, por ejemplo, no matar, ayudar a los dem s, no enga ar, cumplir las promesas... y que todos son importantes, pero que a veces las circunstancias hacen que entren en conflicto, por ejemplo, cuando es necesario mentir para ayudar. En estas situaciones, dice Ross, hay que decidir cu l de los deberes *prima facie* (*prima facie duties*) se convierte en un deber real (*actual duties*). Lo ideal ser a que pudi ramos jerarquizar claramente y *a priori* todos los principios, derechos y deberes; decidir cu les son m s importantes y est n siempre y en todo lugar por encima de los otros. Pero como esto no es posible, porque todas las situaciones son distintas y singulares, hay que considerar los valores, principios, derechos y deberes como *prima facie*: deben respetarse o cumplirse hasta que, si llega el caso de que entren en contradicci n, el an lisis de la situaci n concreta obligue y permita jerarquizarlos. Por lo tanto y seg n Ross, las decisiones morales deber an tomarse siendo sensibles a los rasgos moralmente relevantes de cada situaci n, equilibrando los pros y contras de los deberes *prima facie* que intervienen en las situaciones concretas.

La teor a de los principios *prima facie* es ampliamente aceptada. Se suele considerar que no hay derechos absolutos, que todos tienen excepciones y que se manifiestan o articulan en una especie de mutua vigilancia que no permite establecer, *a priori*, una jerarqu a entre ellos. En este sentido, no es extra o encontrar en algunas sentencias judiciales espas la afirmaci n de que no hay ning n derecho absoluto, lo cual no quita que la misma Constituci n espas la establezca una distinc i n entre los derechos considerados fundamentales y los que no lo son, disponiendo, por lo tanto, una jerarqu a.

Algunos autores, sin embargo, se alan que hay algunos derechos estrechamente vinculados con lo que podr amos llamar «el ncleo duro de la dignidad», que son absolutos, que no tienen excepciones, que en un estado de derecho deber an cumplirse siempre. Estos derechos son no sufrir tortura, ni penas o tratos inhumanos o degradantes, ni esclavitud. «Entiendo por “valor absoluto” –escribe Norberto

Bobbio- el estatus que compete a pocos derechos humanos, valederos en todas las situaciones y para todos los hombres sin distinción. Se trata de un estatus privilegiado que depende de una situación que se verifica muy raramente: es la situación en la que se encuentran derechos fundamentales que no entran en concurrencia con otros derechos también fundamentales. [...] El derecho a no ser sometido a esclavitud implica la eliminación del derecho a poseer esclavos, así como el derecho a no ser torturado implica la supresión del derecho de torturar. Pues bien, estos derechos pueden ser considerados absolutos porque la acción que se considera ilícita como consecuencia de su institución y protección es condenada universalmente» (Bobbio, 1968).

Así pues, ¿hay o no hay derechos absolutos? Los que defienden que sí consideran derechos el no ser sometido a tortura, ni a penas y tratos inhumanos o degradantes, ni a esclavitud. Los que defienden que no consideran que las acciones anteriores no son propiamente derechos, sino concreciones o manifestaciones de ellos (del derecho a la vida, a la integridad física y moral y a la libertad), y que estas vulneraciones son absolutamente inadmisibles. En este sentido, el artículo 15 de la Constitución española proclama el derecho a la vida y a la integridad física y moral y, como si previniese las posibles excepciones que de ellos pudiera hacerse al entrar en conflicto con otros derechos fundamentales, señala que en la manifestación de estos derechos, en ningún caso podrá someterse a nadie a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes.

4. Éticas consecuencialistas

A las éticas principialistas se les suele contraponer las éticas consecuencialistas, también llamadas utilitaristas, teleológicas o incluso de la responsabilidad, que es la cuarta gran familia ética de la cual debemos servirnos en la deliberación. El concepto de *consecuencialismo* (del inglés *consequentialism*) es de reciente creación (Anscombe, 1958), pero el razonamiento moral que atiende principalmente a las consecuencias de las acciones está presente en muchos autores o corrientes de la historia de la filosofía, por ejemplo, en algunas posiciones de la sofística griega, el hedonismo epicureo, el empirismo de Hobbes y Hume, el utilitarismo, el intuicionismo de Moore, la teoría de la elección racional, etc. «Los consecuencialistas –escribe Peter Singer (1991:2)– no empiezan con las normas morales sino con los objetivos. Valoran los actos en función de que favorezcan la consecución de estos objetivos».

Max Weber (1919:164-165) diferenciaba entre éticas de la convicción (*Gesinnungsethisch*) y éticas de la responsabilidad (*Verantwortungsethisch*), de las cuales dijo lo siguiente:

«No es que la ética de la convicción sea idéntica a la falta de responsabilidad, o la ética de la responsabilidad a la falta de convicción. No se trata en absoluto de esto, pero sí de que hay una diferencia abismal entre obrar atendiendo a los principios establecidos o hacerlo atendiendo a las consecuencias previsibles de la propia acción».

La teoría consecuencialista más conocida es el utilitarismo y se considera a Jeremy Bentham y a John Stuart Mill como sus fundadores, aunque es posible encontrar antecedentes en el hedonismo griego y en Francis Hutcheson, para quien la mejor acción es la que procura la mayor felicidad para el mayor número de personas, y la peor, la que proporciona mayor desgracia (Hutcheson, 1725). Para Mill

(1863:56), «el credo que pone como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la Mayor felicidad posible, sostiene que toda acci3n es buena (*right*) en proporci3n a su tendencia a promover la felicidad, y mala (*wrong*) en proporci3n a su tendencia a producir lo contrario a la felicidad». En palabras de Peter Singer (1993:2-3), «el utilitarismo cl3sico considera que una acci3n est3 bien si produce un aumento del nivel de felicidad de todos los afectados igual o mayor que cualquier acci3n alternativa, y mal si no lo hace», y puesto que las consecuencias de una acci3n var3an seg3n las circunstancias en las que se desarrolla, «a un utilitarista nunca se le podr3 acusar acertadamente de falta de realismo, o de adhesi3n r3gida a ciertos ideales con desprecio de la experiencia pr3ctica. El utilitarista juzgar3 que mentir es malo en ciertas circunstancias y bueno en otras, dependiendo de las consecuencias».

A las3ticas consecuencialistas se les ha criticado que si los derechos de las personas dependen exclusivamente del grado de felicidad que aporta a todos los afectados, sin atender a los principios, la esclavitud o la tortura, por ejemplo, pueden llegar a considerarse moralmente correctas en aquellas circunstancias en que sean beneficiosas para el conjunto de la poblaci3n. Ante esto, algunos consecuencialistas insisten en la necesidad de tener en cuenta los intereses de cada ser y no solo de la mayor3a. Peter Singer, el pensador utilitarista contempor3neo m3s conocido, ha introducido algunos matices al utilitarismo cl3sico, de los cuales cabe destacar estos dos: que hay que entender las mejores consecuencias de una acci3n como lo que favorece los intereses de los afectados, y no solo como lo que aumenta su placer y disminuye el dolor; y que el utilitarismo se mueve por el principio b3sico de igualdad, es decir, de igual consideraci3n de intereses (Singer, 1993:10 y 17).

Por su parte, Philip Pettit considera que la acusaci3n de que el consecuencialismo puede llegar a justificar la tortura da en el blanco, pero que solo es relevante en circunstancias terribles:

«Despu3s de todo –escribe Pettit (1991:328)–, el no consecuencialista tendr3 que defender a menudo una respuesta igualmente poco atractiva en estas circunstancias. Puede ser espantoso pensar en torturar a alguien,

pero debe ser igualmente espantoso pensar en no hacerlo y a consecuencia de ello permitir, por ejemplo, la explosión de una potente bomba en un lugar público».

Excepto situaciones de dogmatismo, todas las teorías principialistas aceptan, de una manera u otra, que se deben tener en cuenta las consecuencias, y todas las teorías consecuencialistas que se deben tener en cuenta unos valores o principios. Si no es así, como ya se ha dicho, el principialismo y el consecuencialismo pueden llevar a situaciones aberrantes.

5. Éticas de la hospitalidad, la compasión, el cuidado...

En el esfuerzo loable de las éticas deliberativas, principialistas y consecuencialistas de mantenerse en el ámbito estricto de la racionalidad, reside también su debilidad, porque en la moral y la ética no solo hay razones, sino también sensibilidad, emociones, afectividad, acogida, amor. «El verdadero drama del siglo pasado –dice Jonathan Sacks (1997:17)– no fue el eclipse de la religión por la ciencia, sino el eclipse de los modos religiosos de pensar acerca de las relaciones humanas por los modelos político y económico». Durante demasiado tiempo, ateos y agnósticos nos hemos regocijado de este eclipse (lo cual no significa que no tuviéramos buenas razones para hacerlo), sin advertir en ello ninguna pérdida. Y sin embargo, la hay: rehuir todo lo que tiene que ver con el amor lleva a la razón a ver a las personas y sus problemas a través de la frialdad de la pared de cristal que llamamos *objetividad*.

Para explicar el peligro que nos amenaza en el análisis objetivo de las personas sin tener en cuenta ningún elemento de compasión, disponemos de la brevísima y estremecedora narración de Primo Levi (1958:126) cuando él, el judío número 174.517 del campo de Auschwitz, compareció ante el doctor Pannwitz para intentar formar parte del *Kommando* químico y alargar así su supervivencia. Dice Levi que cuando finalmente el doctor, sentado detrás de un complicado escritorio de un despacho limpio y ordenado, alzó los ojos y le miró, «aquella mirada no se cruzó entre hombre y hombre; y si yo supiese explicar a fondo la naturaleza de aquella mirada, intercambiada como a través de la pared de vidrio de un acuario entre dos seres que viven en medios diferentes, también explicar a la esencia de la gran locura del Tercer Reich».

Las ticas de la hospitalidad, de la compasi n, del cuidado, del amor, de la *habitanza*, de la alteridad... son ticas en las cuales el acontecimiento antecede al objeto, la conmoci n a la contemplaci n, la presencia a la soluci n. La frase de Pascal (1670, p rrafo 110) tantas veces citada «Conocemos la verdad no solo por la raz n, sino tambi n por el coraz n» es, de nuevo, requerida aqu . Al racionalismo recalcitrante le viene muy bien el dicho de que el amor es ciego. Sin embargo, y como se ala Schiler (1926:196), con los ojos del amor se ven otras cosas, otros valores, que no es posible ver con el ojo de la raz n. Y lo que conmueve, mueve.

Muchos profesionales de la acci n social, psicoeducativa y socio-sanitaria coinciden en su aversi n a los conceptos de *compasi n* y *beneficencia*, puesto que sus ancestros denominaron con estos nombres pr cticas y actitudes claramente reprobables. Curiosamente, los profesionales de la salud, que tambi n tienen un pasado dominado por pr cticas paternalistas, han recuperado sus genuinos significados y no tienen ning n reparo en utilizarlas. En la que se ha venido llamando tica del cuidar, impulsada principalmente por la enfermer a,⁸ la compasi n ocupa un lugar preferente y la beneficencia se considera uno de los cuatro principios de la bio tica.

Beneficencia y compasi n significan, o significaban antes de que se apropiaran de ellos las estrategias de poder del Estado y su Iglesia, «virtud de hacer el bien» (de procurar por el bien del otro) y

8 En las ltimas d cadas, la literatura anglosajona ha sido muy prolifica en este campo. De sus autoras cabe destacar a Martha E. Rogers, Madeleine Leininger, Rosemarie Rizzo Parse, Nola Pender y Margaret Jean Newman. Esta ltima propuso los llamados diez factores caritativos (FC), que en publicaciones posteriores fue corrigiendo y mejorando: 1) necesidad de formaci n humanista-altruista permanente en un sistema de valores; 2) importancia de la fe y la esperanza en el proceso de cuidado y sanaci n; 3) el cultivo de la sensibilidad hacia uno mismo y hacia los otros; 4) el desarrollo de una relaci n de ayuda y confianza; 5) la aceptaci n de expresiones de sentimientos positivos y negativos; 6) el uso sistem tico de una resoluci n creativa de problemas del proceso asistencial; 7) la promoci n de una ense anza-aprendizaje interpersonal; 8) la creaci n de un entorno protector en todos los niveles (f sico, mental, espiritual y sociocultural); 9) la asistencia de las necesidades b sicas; y 10) el reconocimiento de fuerzas fenomenol gicas y existenciales.

«sentir el dolor del otro» (o «sentir al otro», o incluso «sentir con el otro»), respectivamente. Lo realmente importante en esta cuestión, lo que se halla en juego es si disponemos o no de nuevos conceptos que apalabren lo que nos permiten alzar estos viejos vocablos. Si no dispusiéramos de ellos, perderíamos un mundo. Nos hallamos en una especie de *logofagia* devoradora de palabras que han tardado cientos de años en constituirse, preñadas de matices y significados y que ahora son arrojadas al mercado del espectáculo, la banalidad, la transformación o el olvido.

Los profesionales del ámbito social, psicoeducativo y sociosanitario esquivan la palabra *beneficencia*, que ha acabado por significar para ellos un tipo de organización para el auxilio de los pobres que se justifica con criterios de salvación para los que lo practican y, en el mejor de los casos, de estima, y que se halla en las antipodas de los servicios sociales organizados con criterios de justicia. Sin el concepto de beneficencia entendida como deber de procurar por el bien de la persona atendida, en los principios básicos de sus códigos deontológicos no aparece este deber, con lo cual lo que llaman «principios derivados» (respeto, individualización, promoción integral de la persona, reconocimiento de derechos humanos y sociales, profesionalidad, acción socioeducativa, acompañamiento, etc.) (CEES, 2007; CGTS, 2012), no tienen fundamento.

Por lo que hace a la compasión, los profesionales del ámbito social, psicoeducativo y sociosanitario suelen ladearla con las palabras *empatía*, *simpatía*, *vinculo*, *afectividad*, *inteligencia emocional*, etc. Sin embargo, ninguna logra apalabrar lo que consigue *compasión*. Cuando hay compasión uno no se mantiene indiferente, sino que se identifica con el otro y lo ama hasta el punto que su mal no le es extraño. La compasión hace posible sentir el sufrimiento de cualquier ser, sea persona o animal, nos permite descubrir al prójimo, tal como advierte Rousseau (1762, IV-2) cuando en *Emilio* se pregunta por qué los reyes carecen de piedad hacia sus súbditos, y se responde diciendo que porque cuentan con no ser hombres jamás.

Como señala Martha C. Nussbaum (2001:366-375; 2010:63), la compasión es distinta de la empatía: la primera es *sentir con*, la segunda

ponerse en el lugar de, una reconstrucción imaginativa de la experiencia del otro. «Los actores –dice Nussbaum– pueden tener una gran empatía hacia sus personajes en diferentes tipos de trances sin sentir ninguna emoción particular con respecto a ellos», hasta el punto de considerar que para ser un buen maltratador o torturador es necesario ser empático con las víctimas, saber lo que sienten, lo que les duele, lo que no esperan, lo que temen... sin llegar a compartir, en modo alguno, sus emociones, dolor, esperanzas y temores.

Podría objetarse que la empatía no es una simple reconstrucción imaginativa de la experiencia del otro, sino también la facultad de comprender sus emociones y sentimientos por medio de un proceso de identificación con él, de participación afectiva de sus sentimientos. Aceptemos por un momento esta posibilidad. Entonces, y como se ha señalado respecto a la simpatía (Scheler, 1926), en algunos casos la empatía puede llegar a ser profundamente inmoral, por ejemplo, cuando se empatiza con la crueldad, maldad o envidia de alguien. La empatía no es necesariamente un valor, la compasión lo es siempre. Empatizar con Hitler sería entonces inmoral; compadecerlo, no.

«¿No puede existir –se pregunta André Comte-Sponville (1995:128)– una clase de compasión si no jocosa, sino más positiva, que sería menos tristeza experimentada que disposición atenta, menos tristeza que soledad, menos pasión que paciencia y voluntad de escucha?». Y se responde diciendo que la alegría, la positividad, la solicitud o la dulzura de la compasión la da el amor.

Los profesionales de la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria se mueven en la superficie de un abanico desplegado por dos extremos: la frialdad de la racionalidad, por un lado, y la pasión del amor, por el otro. El peligro está en que después de haber servido con voluntad eclesástica a este último extremo, ahora se corra al encuentro incondicional del otro. O que se muevan por esta superficie con ambivalencia e indeterminación, sin pensar ni asumir sus peligros.

No hay duda de que una sentimentalidad que no piensa, un amor y compasión incondicionales por el otro, impiden entender la si-

tuación y, por lo tanto, ayudar a la persona o personas atendidas. Pueden provocar un compromiso y un sufrimiento insostenibles para el profesional o, contrariamente, degenerar en paternalismo (Noddings, 2002; Friedman, 1993). El amor y la compasión tienen, por tanto, unos límites que la razón puede señalar, porque permite el distanciamiento, la superación del egocentrismo, la objetividad. La prosa de la razón encauza la poética del amor, y la poética del amor impulsa la prosa de la razón. En el sentimiento del amor, dice Edgar Morin (2004:150 y 153), hay que mantener la vigilia de la razón. «Ya no se trata de eliminar la afectividad, sino más bien de integrarla. Sabemos que la pasión puede cegar, pero también iluminar. [...] El arte de vivir es un arte de navegación difícil entre razón y pasión, sabiduría y locura, prosa y poesía, siempre con el riesgo de petrificarse en la razón o zozobrar en la locura». Entre el mimetismo incondicional con el otro, que impide entender la situación (mimetismo ininteligible), y el conocimiento desde el otro lado de la pared de vidrio (conocimiento tecnocientífico), está la comprensión, un camino imprescindible en la deliberación de los problemas éticos.

Ya la escolástica distinguía entre *apprehensio*, que designa un conocimiento parcial, y la *comprehensio*, que atrapa en su totalidad la esencia del objeto.⁹ Entender requiere una distancia respecto del objeto de estudio y basta con la razón. Comprender requiere combinar este distanciamiento (que otorga entendimiento) con la aproximación que permite la compasión. Es por eso que se dice que uno no comprende del todo una situación hasta que no ha pasado por la experiencia. A la pregunta de cómo se explicaba el odio fanático de los nazis contra los judíos, Primo Levi (1958:231) dijo que «quizá no se pueda comprender todo lo que pasó, es más, puede que *no se deba comprender*, porque comprender casi es justificar. Me explico: “comprender” un propósito o un comportamiento humano signi-

9 San Buenaventura (1522, libro 2, d. 3, p. rrafo 1) escribe: «*Cognitio per apprehensionem consistit in manifestatione veritatis rei cognitae; cognitio vero comprehensionis, in inclusione totalitatis*» («El conocimiento apprehensivo consiste en la manifestación de la cosa conocida; el conocimiento comprensivo, en la inclusión de la totalidad»).

fica (tambi n etimol gicamente) contenerlo, contenerle al autor, ponerse en su lugar, identificarse con l».

A veces, lo racional nos advierte que lo que nos dicta la pasi n est mal, y en otras es lo pasional o *sentiente* que lo hace respecto de aquello que nos dicta la raz n. Uno y otro, por decirlo as , se complementan, vigilan y a veces fusionan. Para poner un ejemplo extremo: es posible que hubiera buenas razones para lanzar la bomba at mica sobre Hiroshima; sin embargo, y suponiendo que as fuera, gracias a la compasi n podemos sentir y decir que estuvo mal. El nazi no es el hombre que ha perdido la raz n, sino la compasi n.¹⁰

En el an lisis que Adorno y Horkheimer hacen en *Dial ctica de la Ilustraci n* (1944), el desastre de la raz n, dicen, proviene del hecho de que se convierte en mito. Sin embargo, olvidan que lo m tico es m stico, y que lo m stico tiene mucho de lo que ellos llaman m gico, ese pensamiento mim tico entre el signo y la cosa, entre sujeto y objeto, entre pensamiento y realidad que posibilita considerar que lo que le ocurra al pr jimo me ocurre a m . En la experiencia m gica, m stica, po tica y art stica, s mbolo, cosa y sentir son lo mismo. El decir de la cosa (a trav s de los distintos lenguajes) y aquello que se percibe (a trav s de las diferentes formas de percibir y sentir) son una y la misma cosa. Las artes tienen una estrech sima relaci n con la compasi n porque pretenden hacer sentir aquello que muestran o de lo que hablan, o hablar de aquello que sienten. En la tica, por tanto, hay raz n y arte.

El reconocimiento, la acogida, la hospitalidad, el cuidado, la afectividad, la compasi n... son especialmente necesarios en la tica aplicada al mbito de la acci n social, psicoeducativa y sociosanitaria, porque se suele atender a personas en situaci n de especial vulnerabilidad y donde guiarse nicamente por los imperativos de la raz n puede convertirse en un desprop sito o incluso en una crueldad. Eso lo sabe cualquiera que se haya encontrado en la necesidad de resol-

10 Para Finkelkraut (1996:66): «El nazi no es el hombre que ha perdido la raz n. Es el hombre que, habi ndolo perdido todo salvo la raz n, recusa lo dado, siempre desconcertante, en aras de una imposible coherencia».

ver un problema tico que afecta a alguien de otros contextos culturales que est muy alejado de nuestra racionalidad, o situaciones en que se debe dialogar con personas que se mueven principalmente en el lenguaje de los afectos. El amor, y sobre todo el sufrimiento, son dos cosas muy mal repartidas en el mundo, pero presentes en casi todas las personas y culturas, lo que hace que tengan una capacidad de acercamiento y de comprensi n que no tiene el lenguaje racional. «Si no nos entendemos por lenguaje, entend monos por amor», dice uno de los personajes del fil sofo mallorqu n Ramon Llull (1283, p rrafo 26).

En tica, muchas veces la raz n no es suficiente para se alar la l nea que separa lo correcto de lo incorrecto, porque no hay tal l nea, sino una tierra en la cual lo distinto se entrecruza y confunde. En estas situaciones, las virtudes que se reclaman de la hospitalidad y del amor son particularmente tiles y necesarias. La compasi n, la tolerancia, el respeto, la deferencia, la comprensi n, la estima, la cortes a, la solidaridad, la humildad, el compa erismo... permiten dilucidar lo que, en el mbito de la raz n, a veces se presenta confuso. Hay problemas cuya respuesta no se halla en las ticas de la justicia, en el establecimiento de prescripciones, sino en las ticas de la hospitalidad, la estima, el respeto, la capacidad de sentir y estar atento a lo que vive el otro. La controversia en torno a las vi etas sobre el profeta Mahoma, que en el momento de escribir estas l neas ocupaban las portadas de los diarios, son un buen ejemplo de ello.

La tica de la compasi n empuja a cuidar el clima en el que los valores se manifiestan, se captan, se aprenden, se cambian. Facilita pensar en las necesidades b sicas, materiales y sentimentales m s que en valores universales. Se centra m s en construir una *minima habitalia* que una *minima moralia*. Lamentablemente, algunos profesionales suelen estar m s preocupados por la *minima moralia*, es decir, por las normas b sicas y m nimas que profesionales y usuarios deben cumplir y respetar (de ah los c digos ticos y deontol gicos y los reglamentos) que por la *minima habitalia*, por las condiciones sobre las que se hace posible la vida y la convivencia. De esta *minima habitalia* forman parte, sobre todo, los recursos b sicos que posibilitan o facilitan la felicidad: comida, vestido, vivienda, familia, sentirse

respetado, amado, valorado, acogido. Martha C. Nussbaum (2000; 2001:461-471) ha insistido en esta idea por medio de lo que ella llama las capacidades humanas fundamentales que todos los seres humanos deber an disfrutar.

6. *Epocacidad*

En el *gora* deliberativa en la que se acuerda la mejor respuesta *tica* a una situaci3n, es necesario que, de una u otra forma, tambi3n se tenga presente que todo esto se da en un contexto cultural, en un «esp3ritu de la poca». El esp3ritu de nuestra poca, de nuestro tiempo, nos configura y da la perspectiva desde la que todo conocimiento es posible. Una buena manera de estar atentos a esta cuesti3n es saberlo y escuchar cuantas m3s voces mejor, que nos llegan de los otros (contempor3neos y tambi3n de otras pocas). Nietzsche (1887, III-12) lo expres3as :

Desde ahora, entonces, protej3monos sobre todo, se3ores fil3sofos, de la antigua y peligrosa fabulaci3n conceptual que ha establecido un «sujeto de conocimiento puro, sin voluntad, sin dolor, sin temporalidad». Protej3monos de los tent3culos de aquellos conceptos contradictorios como «raz3n pura», «espiritualidad absoluta», «conocimiento de uno mismo». [...] Existe solo una manera de ver: ver en perspectiva. Existe solo una manera de «conocer»: conocer en perspectiva. Y como m3s grande sea el n3mero de afectos que expresemos sobre una cosa concreta, m3s grande ser3el n3mero de ojos, de ojos diferentes que sepamos poner en la misma cosa y m3s completa ser3nuestra «idea» de esta cosa, nuestra «objetividad».

Como se3ala Habermas (2005:43), no hay ninguna referencia al mundo que est3absolutamente libre de contexto. «Los contextos del mundo de la vida y las pr3cticas ling3sticas en las que los sujetos socializados se hallan “ya siempre”, abren el mundo desde la perspectiva de tradiciones y costumbres constituidoras de sentido. Los miembros de una determinada comunidad de lenguaje experimentan todo lo que les sale al encuentro en el mundo a la luz de una precomprensi3n “gramatical” adquirida por socializaci3n, no como objetos neutrales». Sin embargo, para el autor alem3n, esto

no es motivo para sostener la inconmensurabilidad o escepticismo, puesto que los participantes en la comunicaci3n «pueden entenderse por encima de las fronteras de mundos de la vida divergentes», lo cual es posible porque hay un mundo objetivo com3n que orienta la pretensi3n de verdad de sus enunciados. «La suposici3n de un mundo objetivo com3n proyecta un sistema de posibles referencias al mundo y con ello posibilita las intervenciones en el mundo y las interpretaciones de algo en el mundo. La suposici3n de un mundo objetivo com3n es “trascendentalmente” necesaria» (Habermas 2005:47-48).

Mucha gente, en particular los estudiantes, confunden lo que son tres cosas distintas: relativismo descriptivo, escepticismo y respeto a la diversidad.¹¹ De la constataci3n de que la moral y su fundamentaci3n t3cnica cambian con las 3pocas y los territorios (relativismo descriptivo), no necesariamente se concluye que no es posible determinar qu3 t3cnica y qu3 prescripciones morales son mejores (escepticismo), ni que todas ellas deban respetarse. El escepticismo considera que estamos encerrados en esferas epist3micas y nadie puede pretender conocer, y menos valorar, no solamente nada que pertenezca a las otras esferas, sino incluso a la propia.

Sin embargo, el escepticismo moral y t3tico es insostenible en el 3mbito epistemol3gico y en el de la vida. Como se ha se 3alado reiteradas veces, el escepticismo cae en la contradicci3n de fundamentarse en aquello que niega: considera que su *argumento* en defensa del escepticismo es mejor que otros; por medio de la verdad quiere demostrar que no hay verdad. En el mundo de la vida, el escepticismo deriva en el solipsismo, el cinismo o en el silencio o colaboracionismo con las injusticias. Los estudiantes dejan de simpatizar con 3l cuando se les recuerda que, si son coherentes, deben respetar conductas de personas o grupos que consideran aberrantes. Por ejemplo, que tiene la misma validez defender que las mujeres son inferiores que los hombres porque as3 lo han establecido los dioses, la naturaleza, la tradici3n o quien sea, en lugar de dar razones que llevan a

11 Lo que viene a continuaci3n es una versi3n de parte del art3culo (Canimas, 2013).

considerar que esto no es así e incluso que, si lo fuera, hay buenas razones para cambiarlo.

Algunos dogmáticos se esfuerzan en presentar un panorama dicotómico: o se está del lado del dogma, o solo queda entregarse al espacio vacío y a la nada infinita del escepticismo. Por ejemplo, el papa Benedicto XVI (Ratzinger, 2005), que considera que aquellos que no reconocemos nada como definitivo nos hallamos bajo la dictadura del relativismo, somos arrastrados a la deriva por cualquier viento de doctrina y tenemos como última medida solo nuestro propio yo y sus antojos.¹² A la sentencia de que si Dios no existe, todo está permitido,¹³ cabe responder que a quienes todo les está permitido es a aquellos que se sienten amparados por Dios (Žižek, 2012), mientras que la muerte de Dios posibilita que, finalmente, podamos ser libres y responsables. Quien tiene un absoluto al que servir, puede anestesiar de mandatos y principios y no sentir el dolor de los otros e incluso el propio. Dios y los grandes ideales permiten, en algunas situaciones, liberarse de las que se perciben como peligrosas y pesadas cargas de la libertad y la responsabilidad. La caída de las verdades inviolables, la pérdida de los grandes fundamentos éticos, nos hace responsables. Sin ningún otro absoluto al que acudir, es difícil escapar al deber de responder, de responsabilizarse de nuestras prescripciones y actos.

El debilitamiento o la muerte de la metafísica, de las grandes verdades reveladas, nos libera para la posibilidad de prestar atención a lo individual y efímero. Supone, como señala Vattimo (1989), una posibilidad para liberarnos de las grandes empresas que hasta ahora nos han ocupado (Historia, Progreso, Justicia, Estado, Nación, Revolución...) e impedido atender y amar lo efímero y próximo. Facilita que, finalmente, podamos prestar atención a lo individual, y hacerlo con amor, con la *pietas* que merece lo viviente y sus huellas. Pensar

12 Poco antes, la cuestión del relativismo y el escepticismo había sido abordada por Juan Pablo II en la *Carta encíclica Veritatis splendor* (1993).

13 «Pero ¿qué ser del hombre, después, sin Dios y sin vida futura? ¿Así, ahora todo está permitido, es posible hacer lo que uno quiera?» (Dostoievski, 2001:861).

el ser, dice Vattimo, ya no puede significar pensar estructuras esenciales y totalizadoras que se imponen, sino escuchar los mensajes que provienen de aquellos que nos han precedido y de los otros, de los contemporáneos, con la atención devota que merecen todas las huellas de la vida.

La ausencia de certezas absolutas y atemporales no conlleva que no podamos ni debemos determinar lo que es valioso y deseable, que no sea deseable ni posible establecer una universalidad moral positiva en aquellas cuestiones que consideramos de mínimos. Que haya personas o sociedades que consideren que no todas las personas deben tener los mismos derechos no significa que no haya buenas razones para defender que todas deberían tenerlos, sin distinción de raza, sexo, origen nacional o social, capacidad o cualquier otra característica. Las cosas, ciertamente, dependen de la mirada con la que se miren, pero hay miradas más adecuadas que otras para verlas. Para el perspectivismo, el hecho de conocer y valorar en relación con una época, lugar o paradigma, no impide determinar que hay razones y perspectivas mejores que otras, y encontrarlas. Considera que el hecho de haber dejado atrás las verdades absolutas y eternas no significa que todo vale, y que esta pérdida se convierte en una enorme posibilidad de libertad y responsabilidad humana.

En ciencias naturales y sociales, esta cuestión es poco controvertida. A pesar de que todos los científicos saben que el conocimiento ha sido y es relativo a las épocas, no tienen ninguna duda de que es posible establecer qué esferas epistémicas son mejores para describir, analizar e intervenir en la realidad. Ante una insuficiencia cardiopulmonar, se puede invocar a Dios o hacer un masaje cardíaco, o ambas cosas, pero no hay duda de que tenemos elementos para establecer cuál de las acciones es mejor para salvar la vida terrenal de esta persona. Asimismo, la antropología sabe que para conocer las costumbres de una sociedad, se puede ir a vivir en ella aprendiendo sus lenguajes y observando sus costumbres, y hacer una descripción e incluso explicación con criterios de objetividad; o bien, se puede recurrir a lo que los típicos y prejuicios cuentan de ella a miles de kilómetros de distancia; o ambas cosas a la vez, pero no hay duda de que la antropología tiene procedimientos para determinar cuál de

estas acciones es mejor para conocer las costumbres de dicha sociedad. Si esto es posible en ciencias naturales y sociales, ¿por qué no deber a serlo en ética?

Se puede alegar, con razón, que la ética no solo trata de resultados, sino también y principalmente de fines. Que en ética, la cuestión no es determinar cuál es la mejor manera de salvar la vida terrenal de la persona que acaba de sufrir una parada cardiorrespiratoria, sino si hay que salvarla o no. Sin embargo, y a pesar de las diferencias con las ciencias naturales y sociales, en ética también es posible determinar si algunas pautas morales son mejores que otras. Por ejemplo, si la persona ha manifestado a través de un documento de voluntades anticipadas redactado de forma responsable y libre que, en caso de una parada cardiopulmonar, no autoriza la reanimación, tenemos procedimientos para concluir que es mejor respetar su voluntad que no hacerlo.

El perspectivismo es consecuencia de la secularización del pensamiento. Parte del hecho de que las personas somos creadoras y, por tanto, responsables de nuestros valores y principios morales y jurídicos. La moral y la ética es advenimiento, construcción, interpretación, y toda verificación y falsación de sus proposiciones solo puede darse en el horizonte de una abertura previa no trascendental, sino heredada y habitada. Las morales y las éticas no están dictaminadas de una vez y para siempre, ni surgen de la nada o de creadores impersonales y atemporales. Las morales y las éticas tienen referentes, surgen *de* y respecto *a*, están relacionadas con las condiciones, los intereses, el umbral de conocimiento, el tiempo y las situaciones en las que y para las que fueron proclamadas.

El perspectivismo ético no impide determinar lo que está bien o mal, porque para hacerlo no es necesario disponer de estructuras estables y fundamentos eternos. No impide encontrar legitimidad para las normas morales y jurídicas e imponerlas en caso de que lo consideremos necesario. Simplemente, y de ahí la complejidad de la empresa, nos hace responsables de ellas.

- Canimas, J.** (2013). « tica i cultura: embolics i perills dels conceptes cultura i relativisme cultural en l' mbit de l'acci social. Psico-educativa i sociosanit ria». *Pedagogia i Treball Social. Revista de ci ncies socials aplicades* (n m. 5, p gs. 4-18). http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/index
- Canimas, J.** (2016). «Quina mena de la citat han de practicar els centres educatius?». *Perspectiva Escolar* (n m. 388, Juliol / Agost 2016:14-18).
- CEESC** (2007). *C digo Deontol gico del Educador y la Educadora Social*. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya.
- CGTS** (Consejo General del Trabajo Social) (2012). *C digo Deontol gico de Trabajo Social*. <http://cgtrabajosocial.com/app/webroot/files/murcia/files/informacion/deontologia/codigo%20deontologico.pdf>
- Comte-Sponville, A.** (1995). *Petit trait des grandes certus*. Trad. de B. Corral y M. Corral. *Peque o tratado de las grandes virtudes*. Barcelona: Paid s.
- Constant, B.** (1797). *Des R actions Politiques*. Parte del cap tulo VIII de esta obra ha sido traducida por P. Lomba. *¿Hay derecho a mentir? (La pol mica Immanuel Kant-Benjamin Constant sobre la existencia de un deber incondicionado de decir la verdad)* (p gs. 8-23). Madrid: Tecnos, 2012.
- Constituci n Espa ola (CE)** (1978).
- Convenio Europeo de Derechos y Libertades Fundamentales** (1950).
- Cortina, A.** (1993/2007). *tica aplicada y democracia radical* (4ª). Madrid: Tecnos.
- Cortina, A.** (1998). *Hasta un pueblo de demonios. tica p blica y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A.** (1999). *Ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / C rculo de Lectores.
- Cortina, A.** (2001). *Alianza y contrato. Pol tica, tica y religi n*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A.** (2007). *tica de la raz n cordial. Educar en la ciudadan a en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Dennett, D. C.** (1984). *The Ellbow Room*. Trad. de G. Ventureira. *La libertad de acci n. Un an lisis de la exigencia de libre albedr o*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Directiva 2012/29/UE** del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen las normas m -

nimas sobre los derechos, el apoyo y la protección a las víctimas de delitos.

- Dostoievski, F. M.** (1878-1880). *Bratia Karam zovy*. Trad. de A. Vidal. *Los hermanos Karam zov*. Madrid: Ctedra, 2001.
- Elster, J.** (1979). *Ulysses and the sirens: studies in rationality and irrationality*. Trad. de J. J. Utrilla. *Ulises y las sirenas: estudios sobre racionalidad*. México: FCE.
- Finkelkraut, A.** (1996). *L'Humanité perdue. Essai sur le xxe siècle*. Trad. de T. Kauf. *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Friedman, M.** (1993). «Beyond Caring: The De-Moralization of Gender». En: M. J. Larrabee (ed.). *An Ethic of Care*. Londres: Routledge.
- Girard, R.; Vattimo, G.** (2006). *Verità o fede debole?* Trad. de R. Rius. *¿Verdad o fe débil? Diálogo sobre cristianismo y relativismo*. Madrid: Paidós, 2011.
- Habermas, J.** (1987/1998). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J.** (1990). *Die nachholende Revolution. Kleine politische Schriften VII*. Trad. de M. Jiménez. *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid: Tecnos, 1991.
- Habermas, J.** (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Trad. de J. Mar-domingo. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta, 2000.
- Habermas, J.** (1992). *Faktizität und Geltung*. Trad. de M. Jiménez. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta, 1998.
- Habermas, J.** (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion*. Trad. de P. Fabra. *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Heráclito** (1985). *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito*. Lecturas presocráticas II, de Agustín García Calvo, Madrid: Lucina.
- Holmgren, M. R.** (2012/2014). *¿Perdonar o castigar? Cómo responder al mal*. Madrid: Avarigani Editores, SAU.
- Hutcheson, F.** (1725). *An Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue in Two Treatises (Treatise II: An Inquiry Concerning the Original of our Ideas of Virtue or Moral Good)*. <http://faculty.morris.umn.edu/~mccollier/Moral%20Sentimentalism/hutcheson%20ebook%20inquiries.pdf>

- Juan Pablo II** (1993). *El esplendor de la Verdad -Veritatis Splendor. Carta Enclica sobre algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza moral de la Iglesia.*
- Kant, E.** (1797). *Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen.* Trad. de P. Madrigal. *Acerca de un pretendido derecho a mentir por filantropía.* En: *¿Hay derecho a mentir? (La polémica Immanuel Kant - Benjamin Constant sobre la existencia de un deber incondicionado de decir la verdad)* (págs. 25-43). Madrid: Tecnos, 2012.
- Levi, P.** (1958). *Se questo è un uomo.* Trad. de P. Gómez. *Si esto es un hombre.* Barcelona: El Aleph Editores, 2010.
- Lévinas, E.** (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité.* Trad. de D. E. Guilloit. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.
- Ley de enjuiciamiento criminal (LECR)** (1882). Real decreto de 14 de septiembre de 1882, aprobatorio de la Ley de enjuiciamiento criminal.
- Ley orgánica 1/1996**, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de enjuiciamiento civil.
- Ley catalana 14/2010**, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.
- Llull, R.** (1985). *Libre d'Amic e Amat.* Barcelona: Barcino.
- López Cerezo, J. A.; Luján, J. L.** (2000). *Ciencia y política del riesgo.* Madrid: Alianza.
- MacIntyre, A.** (1984). *After Virtue.* Trad. de A. Valcárcel. *Tras la virtud.* Barcelona: Crítica, 2001.
- Mate, R.** (2008, abril). «El debate Habermas / Flores d'Arcais. La religión en una sociedad postsecular». *Claves de Razón Práctica* (n.º 181, págs. 28-33).
- Mate, R.** (2013). *La piedra desechada.* Madrid: Trotta.
- Mélich, J.-C.** (2010). *Ética de la compasión.* Barcelona: Herder.
- Mill, J. S.** (1863). *Utilitarianism.* Trad. de E. Guisán. *El utilitarismo.* Madrid: Alianza, 2002.
- Morin, E.** (2004). *La Methodologie 6. Éthique.* Trad. de Ana Sánchez. *El método 6. Ética.* Madrid: Ctedra, 2006.
- Nietzsche, F.** (1887). *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift.* Trad. de A. Sánchez. *La genealogía de la moral. Un escrito polémico* (págs. 139). Madrid: Alianza, 1979.

- Noddings, N.** (2002). *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkeley: University of Berkeley.
- Nussbaum, M. C.** (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Trad. de R. Bernet. *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder, 2002.
- Nussbaum, M. C.** (2001). *Upheavals of Thought*. Trad. de A. Maira. *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paid s, 2008.
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Trad. de M. V. Rodil. *Sin fines de lucro. Por qu la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.
- ONU** (1948). *Declaraci n Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU** (1989). *Convenci n sobre los Derechos del Ni o*.
- ONU** (2011). *Convenci n sobre los Derechos del Ni o. Observaci n general n m. 13 (2011). Derecho del ni o a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. 18 de abril de 2011. CRC/C/GC/13.
- ONU** (2013). *Convenci n sobre los Derechos del Ni o. Observaci n general n m. 14 (2013) sobre el derecho del ni o a que su inter s superior sea una consideraci n primordial (art culo 3, p rrafo 1)*. 29 de mayo de 2013. CRC/C/GC/14.
- Pascal, B.** (1670). *Pens es sur la Religion et sur quelques autres sujets*. Trad. de J. Llans . *Pensamientos*. Madrid: Alianza, 1981.
- Pettit, P.** (1991). «Consequentialism». Trad. de J. Vigil. «El consecuencialismo». En: P. Singer. *Compendio de tica* (p gs. 323-336). Madrid: Alianza, 1995.
- Ratzinger, J.** (2005). *Misa «pro eligendo Romano Pontifice»*. http://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html
- Rawls, J.** (1971). *A Theory of justice*. Trad. de M. D. Gonz lez. *Teor a de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Econ mica, 1995.
- Rawls, J.** (1993). *Political Liberalism*. Trad. de A. Dom nech. *El liberalismo pol tico*. Barcelona: Cr tica, 1996.
- Ricoeur, P.** (1954). «Le protestantisme et la question scolaire». Conferencia impartida en febrero de 1954 en Estrasburgo. *Foi- duca- tion* (n m. 131), 2005.
- Ricoeur, P.** (1990). *Soi-m me comme un autre*. Trad. de A. Neira. *S mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

- Ross, W. D.** (1930). *The Right and the Good*. Oxford: Oxford Clarendon Press.
- Rousseau, J.-J.** (1762). *L'émile ou de l'éducation*. Trad. de L. Aguirre. Emilio. Madrid: Edaf, 1985.
- Sacks, J.** (1997). «Rebuilding Civil Society: A Biblical Perspective». *The Responsive Community* (vol. 1, n. m. 7, p. gs. 11-20).
- Sarkozy, N.** (2007). *Discours de Nicolas Sarkozy au Palais du Latran le 20 décembre 2007*. http://www.lemonde.fr/politique/article/2007/12/21/discours-du-president-de-la-republique-dans-la-salle-de-la-signature-du-palais-du-latran_992170_823448.html
- Scheler, M.** (1926). *Wegen und Formen der Sympathie*. Trad. de J. Gaos. *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada, 2004.
- Schopenhauer, A.** (1851). *Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften II*. Trad. de P. L. pez. *Parerga y Paralipomena II*. Madrid: Trotta.
- Sherman, N.** (1999). «Taking Responsibility for Our Emotions». En: E. F. Paul; F. D. Miller Jr.; J. Paul. *Responsibility* (p. gs. 294-324). Cambridge University Press.
- Singer, P.** (1993). *Practical Ethics: second edition* (ed. original 1979). Trad. de Rafael Herrera. *ética práctica*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.
- Spinoza, B.** (1677). *Ethica ordine geometrico demonstrata*. Trad. de A. Domínguez. *ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000.
- Tomás de Aquino** (1258-1264). *Summa contra gentiles*, 1. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.
- Tomás de Aquino** (1264). «De rationibus fidei contra Saracenos, Graecos et Armenos ad Cantorem Antiochiae». En: *Opusculos y cuestiones selectas*, V. Teología 3. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2008.
- Vattimo, G.** (1989). *ética dell'interpretazione*. Trad. de T. O. ate. *ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós Studio, 1991.
- VV. AA.** (2006). *Protocolo marco de actuaciones en casos de abusos sexuales y otros malos tratos graves a menores*. http://www.sindic.cat/site/files/156/protocol_cast.pdf
- Weber, M.** (1919). «Wissenschaft als Beruf». Trad. de F. Rubio. «La ciencia como vocación». En: *El político y el científico*. Madrid: Alianza, 1998.

- Žižek, A. (2012). «El cristianismo contra lo sagrado». En: *God in Pain. Inversions of Apocalypse*. Trad. de F. L.pez. *El dolor de Dios. Inversiones del Apocalipsis* (p gs. 37-44). Madrid: Akal.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.



Las soluciones

El contenido de esta parte es fruto de la acción comunicativa de muchas personas. No puedo escribir aquí sus nombres como muestra de agradecimiento y consideración, porque son muchos. Y me apena no poder hacerlo. Si escribiera, al menos, el de aquellos con los que inicié esta reflexión y que me han acompañado hasta el final con sus aportaciones y amabilidad: Neria Carreras, Neria Gómez, David Guardado, Aida Homs, Marc Molins, Fina Ramoneda y Valentina Ribera, del Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia del Vallés Occidental.

En una cuestión tan compleja y delicada como la que aquí se aborda, estas reflexiones y conclusiones son solo un primer intento de un proceso que debe continuar y en el que deben participar muchas más personas. Es un primer intento en la posibilidad de pensar que, en algunas situaciones de abusos sexuales a niños y niñas, la denuncia no es lo mejor para ellos. Algún profesional con el que he hablado ha manifestado que no le podía entrar en la cabeza la posibilidad de no denunciar, y que documentos como el que aquí se presenta son peligrosos porque fomentan el ocultamiento de los abusos sexuales a niños y niñas e incluso los facilitan. Esta autocensura me parece nefasta para el bienestar de la infancia y demuestra muy poca confianza en los profesionales y en el conocimiento.

También, es un primer intento en la posibilidad de pensar que la intimidad de los niños y niñas protegidos y educados por la Administración pública debería disponer de un blindaje similar al de la mayoría de los menores de edad que viven con sus familias. En algunos equipos educativos de Centros Residenciales de Acción Educativa se acepta, sin ningún malestar profesional, que un educador no puede guardarse nunca una información, que debe transmitirla siempre al equipo, aunque esto provoque, como ocurre en la práctica, que muchos niños y niñas atendidos no les confíen secretos que les preocupan.

I. Concreción de la problemática o problemáticas éticas

1. **La primera problemática.** En la situación que nos ocupa, la primera pregunta no es si se debe denunciar al padre de Carmen. La pregunta pertinente, de entrada, es si la terapeuta y el educador de referencia deben trasladar esta información a la dirección del CRAE sin la autorización de Carmen. Puede ocurrir, o no, que en tramos posteriores del recorrido, la pregunta correcta sea si se debe o no denunciar al padre, pero antes hay varios itinerarios e interrogantes que solo es posible plantearse y responder correctamente a medida que el recorrido se hace realidad.

Así pues, la primera cuestión que hay que resolver es:

- 1.1. La terapeuta y el educador de referencia ¿deben compartir esta información con la dirección del centro y con el equipo educativo, aunque Carmen no les dé autorización para hacerlo? Esta cuestión obliga a tener en cuenta esta otra: la intensidad o alcance del secreto profesional ¿es el mismo para la terapeuta y para el educador de referencia?
2. **Los interrogantes que se abren más allá de la primera problemática.** En el supuesto de que, en esta primera fase del recorrido, se considere que hay que compartir la narración de Carmen con la dirección del centro y con el equipo educativo, las problemáticas que se plantean son las siguientes:
 - 2.1. ¿La dirección del centro debe trasladar esta información al Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), que es el equipo responsable de elaborar el plan de mejora para Carmen y su familia, hacer el seguimiento y trata-

miento, y coordinar todos los equipos y servicios que intervienen en la atención de Carmen?

- 2.2. ¿La dirección del centro debe trasladar esta información a la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), del Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña, que es el tutor legal de Carmen?
- 2.3. ¿La DGAIA debe trasladar esta información al Ministerio Fiscal, que tiene el encargo de velar por la medida protectora?
- 2.4. ¿Hay que denunciar al padre? En esta situación, al ser un delito semipúblico, la denuncia es una potestad que corresponde a la DGAIA y al Ministerio Fiscal. En caso de que se considerase que la denuncia no es aconsejable, ¿debería informarse del posible abuso sexual aconsejando no denunciarlo?

II. El estado de la cuestión

1. **Razonamientos estratégicos, no parámetros.** Muchas de las problemáticas del ámbito psico-socio-educativo no son grandes dilemas éticos de los cuales se debe encontrar la respuesta final y definitiva, sino procesos en los cuales las intervenciones profesionales, entre otros factores, van generando cambios que resuelven, apaciguan o cambian la problemática. La vida de las personas es dinámica y la acción psico-socio-educativa suele consistir en pequeñas intervenciones profesionales que, gracias al protagonismo de la persona, las interacciones con el entorno y el paso del tiempo, generan procesos que pueden llegar a convertirse en grandes cambios. Como se ha señalado al hablar de la deliberación, son situaciones que requieren razonamientos estratégicos, no parámetros. Situaciones en las cuales el dinamismo de los procesos requiere también dinamismo en los análisis y las actuaciones.
2. **Valores y derechos que pueden entrar en conflicto.** De entrada, la terapeuta y el educador de referencia deben atender cuatro derechos fundamentales: 1) la intimidad de Carmen (no revelar información personal sin su autorización), 2) la libertad de Carmen (respetar su decisión de no traspasar a nadie la información que nos ha dado), 3) la integridad física, mental, moral y social de Carmen (realizar la mejor actuación psico-socio-educativa posible para ayudar a Carmen), y 4) la integridad física, mental, moral y social de terceras personas (impedir posibles agresiones a otros niños y niñas).

En la situación analizada, estos derechos *prima facie* pueden o no entrar en conflicto. La pericia del profesional debe intentar que se puedan cumplir todos y, en caso de que no sea posible, razonar y justificar la priorización establecida. Las obligaciones profesionales y administrativas de traspaso de información relevante están siempre supeditadas a los cuatro derechos fundamentales señalados.

1. Intimidad y secreto profesional

3. **Antes de escuchar o de recoger informaci3n.** Es importante recordar que la Ley org3nica 15/1999¹ de protecci3n de datos de car3cter personal establece que: *a)* antes de recoger una informaci3n se informar3 de forma expresa, precisa e inequívoca de las personas con las que se compartir3 esta informaci3n (arts. 5 y 6); y que *b)* antes de traspasar informaci3n a terceros, se debe pedir autorizaci3n a la persona afectada (art. 11).
4. **El secreto profesional es una obligaci3n moral y jur3dica y un instrumento psico-socio-educativo imprescindible.** La intimidad es un derecho fundamental de todas las personas. En el3mbito de la informaci3n, el respeto a la intimidad del otro se concreta en los deberes de confidencialidad y secreto profesional, este3ltimo regulado por el art3culo 199 del C3digo penal (CP).

En las profesiones psico-socio-educativas, la confidencialidad y el secreto profesional no son solo y principalmente un deber moral y jur3dico, sino una condici3n de posibilidad de la misma profesi3n. La acci3n psico-socio-educativa solo es posible si la persona atendida tiene confianza en el profesional y se sincera, si muestra su intimidad; y esta sinceridad solo es posible si la persona atendida tiene confianza en que el profesional preservar3 el secreto de su intimidad. Se ha hablado ampliamente de la importancia de la confidencialidad como pacto de confianza entre las partes, en las relaciones psico-socio-educativas y en especial en las terap3uticas, y no hace falta insistir aqu3 en ello.

1 En 2016, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Uni3n Europea aprobaron el Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016, relativo a la protecci3n de las personas de las personas f3sicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulaci3n de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protecci3n de datos). Este Reglamento deber3 aplicarse en toda la Uni3n Europea a partir del 25 de Mayo de 2018. En lo que aqu3 no ocupa, no hay cambios significativos respecto a la Ley org3nica 15/1999.

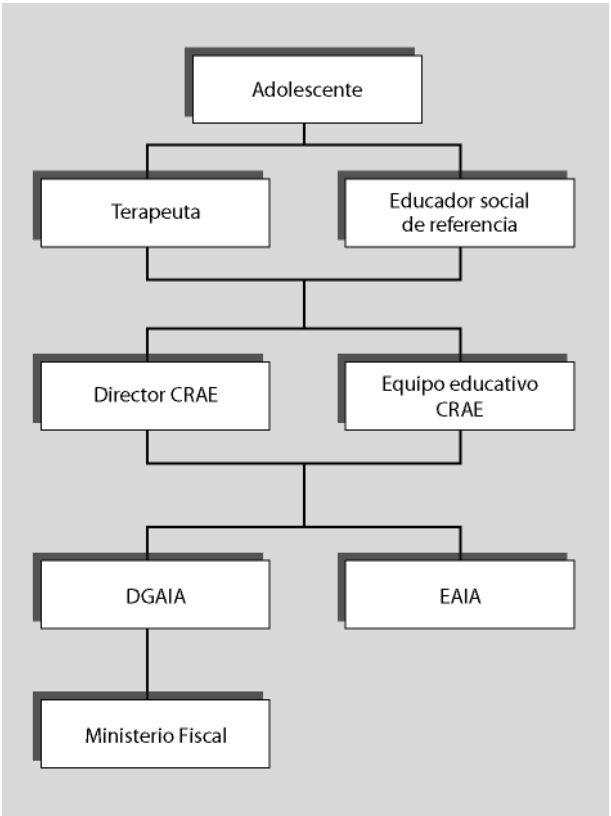
5. **El traspaso de informaci3n en la red de profesionales.** En una realidad de equipos interprofesionales y de servicios m3ltiples, la confidencialidad y el secreto profesional no pueden concebirse nicamente en t3rminos unipersonales. Para ofrecer una buena atenci3n, los equipos deben compartir informaci3n y coordinarse. Ahora bien, esto no anula las situaciones en que la persona atendida no autorice al profesional a compartir una informaci3n con su equipo, y que el profesional considere acertado respetar esta voluntad y continuar atendiendo a la persona, o que le manifieste que con esta condici3n no lo puede recibir.

Carmen ha revelado el abuso sexual y ha manifestado a la terapeuta y a su educador de referencia, que forman el primer nivel de confidencialidad en esta situaci3n, su voluntad de que no se explique a nadie. En el supuesto de que se considerase necesario un gradual traspaso de esta informaci3n entre profesionales, los siguientes3mbitos de confidencialidad ser3an, tal como se3ala el esquema 2, el equipo educativo, el EAIA, la DGAIA y el Ministerio Fiscal. A estos3mbitos cabr3a a3adir a la familia, porque se decide hacer, por ejemplo, una intervenci3n con el padre.

Carmen est3 tutelada por la Administraci3n p3blica, que ha transferido a la direcci3n del CRAE su educaci3n y guarda. Esto hace que los profesionales que la atienden tengan la obligaci3n administrativa de informar al Departamento de Bienestar Social y Familia, que valorar3 la conveniencia de realizar la denuncia en el juzgado y de informar al Ministerio Fiscal. Asimismo, si se siguen los procedimientos establecidos, la narraci3n de Carmen y la acci3n terap3utica, social y educativa realizada y prevista figurar3 en los Informes Tutoriales de Seguimiento (ITSE) semestrales y en el Proyecto Educativo Individual (PEI) anual que redactan los profesionales de atenci3n directa y, por tanto, aparecer3 en el Sini@.²

2 El Sini@ es una herramienta inform3tica para la tramitaci3n, comunicaci3n e informaci3n de los datos relativos a los menores de edad atendidos por la Direcci3n General de Atenci3n a la Infancia y la Adolescencia. Pueden acceder a3l, con diferentes niveles de acceso, los profesionales de la DGAIA y todos los equipos y servicios que intervienen en la atenci3n, entre ellos el Ministerio Fiscal.

Por otra parte, una informaci3n de esta magnitud requerir3 un informe espec3fico al menos a la DGAIA y al Ministerio Fiscal.



Esquema 2. Circuito de traspaso de informaci3n

En el actual sistema de atenci3n a la infancia y la adolescencia cuando una informaci3n traspasa el primer nivel de confidencialidad (en este caso la terapeuta y el educador de referencia), la gesti3n de dicha informaci3n escapa del control de aquellos a quienes el ni3o o la ni3a la ha confiado. Si la informaci3n del presunto abuso sexual a Carmen sigue todo el proceso establecido y en el supuesto de que el Departamento de Bienestar Social y Familia o el Ministerio Fiscal no tramiten la denuncia, pueden tener conocimiento de esta narraci3n entre treinta y cincuenta

personas, en el mejor de los casos. En este sentido, no es exagerado considerar que se produce un agravio comparativo entre los niños y niñas que tienen medidas de protección y los que viven con sus familias, la intimidad de los cuales está mucho más preservada cuando acceden a sistemas de apoyo psico-socio-educativo.

6. **El secreto profesional en psicólogos y educadores sociales.** ¿El blindaje del secreto profesional de la psicóloga-terapeuta es más fuerte que el del educador social? Hay dos posibles argumentos para considerar que sí: por las diferentes características de su profesión y porque, en la situación analizada, el apoyo psicológico es un servicio externo contratado, mientras que el educador pertenece al equipo educativo del centro.

En cuanto al primer argumento, aunque está justificado que algunas profesiones tengan un blindaje más elevado del secreto profesional (los eclesiásticos, abogados y periodistas tienen actualmente la máxima protección), no hay razones psico-socio-educativas ni jurídicas para considerar que, en un CRAE, la actividad del psicólogo requiera mayores garantías de secreto profesional que la del educador social. No hay duda de que las funciones y los espacios que ofrece el psicólogo propician narraciones más íntimas, pero eso no quita que no puedan ni deban darse con los educadores y que estos, como todo profesional, tengan que hacer un uso responsable de ellas. Las relaciones educativas en un CRAE deben acercarse lo máximo posible a las relaciones educativas que se establecen en un entorno familiar. Y los niños y niñas que viven con su familia pueden contar secretos a sus padres en la confianza que no traspasaran este círculo restringido. Ningún padre o madre responsable inicia una conversación en la que el hijo pide confidencialidad, advirtiéndole de que todo lo que le cuente deberá compartirlo con la pareja y con toda la familia extensa y que, en caso de que no acepte estas condiciones, es mejor que no le cuente nada.

Respecto al argumento de que el apoyo psicológico es un servicio externo contratado, mientras que el educador pertenece al

equipo educativo del centro, si por equipo psico-socio-educativo entendemos todas las personas que velan por el desarrollo de los niños y niñas atendidos en un CRAE, que se coordinan y traspasan la información relevante para conseguir la tarea que tienen encomendada, no hay duda de que la terapeuta, tenga la relación contractual que tenga, también forma parte de este equipo, por lo cual no es razonable considerar que, en la situación analizada, la confidencialidad de la terapeuta esté más blindada que la del educador de referencia debido a su relación contractual. Es más: en procesos educativos en los cuales intervienen tantos profesionales, el educador de referencia, como su nombre pretende señalar, es la persona en la que deberían confluir todas las informaciones profesionales relevantes y la persona en la cual el niño o la niña más deberían confiar y hallar orden en la variedad de discursos e intervenciones.

2. El interés superior del niño y de la niña y el derecho a ser escuchados

7. **Convención sobre los Derechos del Niño.** La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) marca el inicio de una nueva relación con los menores de edad: dejan de ser considerados como objetos de protección para convertirse en sujetos titulares de derechos. Esto ha sido incorporado y desarrollado por otras instancias internacionales (por ejemplo, la Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992) y nacionales (por ejemplo, la Ley 14/2010 de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia de Cataluña), y ha generado un proceso de renovación importante en la relación con los niños y las niñas y en el ordenamiento jurídico. Este cambio de paradigma tiene dos ejes centrales: el interés superior del menor de edad y escucharlo en todas las decisiones que le afecten. Ambos principios no van por separado, porque determinar el interés del niño y de la niña implica escuchar su opinión.

El artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño dice que «en todas las medidas concernientes a los niños que tomen

las instituciones p blicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los rganos legislativos, una consideraci n primordial a que se atienda el inter s superior del ni o». Y el art culo 12, que se garantiza al ni o y a la ni a que est en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opini n libremente en todos los asuntos que le afectan, teni ndose debidamente en cuenta sus opiniones en funci n de su edad y madurez, y que ha de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte.

8. Observaci n general n m. 14 de la ONU (CRC/C/GC/14). Esta Observaci n se ala que el inter s superior del ni o y de la ni a es un concepto triple (ONU, 2013, § 6):

- Un derecho sustantivo, que se debe tener en cuenta y poner en pr ctica siempre que se tenga que tomar una decisi n que afecta a menores de edad (es, por tanto, un derecho que puede ser invocado directamente ante los tribunales).
- Un principio jur dico interpretativo fundamental, que obliga a que si una disposici n jur dica admite m s de una interpretaci n, se escoger aquella que satisfaga de manera m s efectiva el inter s superior del ni o o de la ni a (lo que obliga a que, cuando se adopte una medida que le afecte, sus mejores intereses deben ser evaluados).
- Una norma de procedimiento que obliga a tener en cuenta las posibles repercusiones que una acci n puede tener para un menor de edad, y justificarla atendiendo a su inter s superior.

9. Observaci n general n m. 13 (2011) de la ONU (CRC/C/GC/13). Esta Observaci n sobre el derecho del ni o y de la ni a a no ser objeto de ninguna forma de violencia dice que «el derecho del ni o a ser escuchado es particularmente importante en situaciones de violencia», como tambi n lo es su participaci n en la formulaci n de estrategias para prevenirlas y eliminarlas. Asimismo, se ala que como la experiencia de la violencia es intr nsecamente inhibidora, «es preciso actuar con sensibilidad y

hacer de modo que las intervenciones de protección no tengan el efecto de inhibir a niños a los niños, sino que contribuyan positivamente a su recuperación y reintegración mediante una participación cuidadosamente facilitada» (ONU, 2011:63).

- 10. Ley orgánica 1/1996.** La Ley orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, a fin de reforzar los derechos al interés superior y a ser escuchado de los menores de edad, dejó redactado el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor de la siguiente manera:

«Artículo 2. Interés superior del menor

1. Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primar el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.

Las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores se interpretar de forma restrictiva y, en todo caso, siempre en el interés superior del menor.

2. A efectos de la interpretación y aplicación en cada caso del interés superior del menor, se tendrán en cuenta los siguientes criterios generales [...]:
 - b) La consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior.
 - c) La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia. Se priorizará la

permanencia en su familia de origen y se preservar el mantenimiento de sus relaciones familiares, siempre que sea posible y positivo para el menor. Cuando el menor hubiera sido separado de su núcleo familiar, se valorarán las posibilidades y conveniencia de su retorno [...].

4. En caso de concurrir cualquier otro interés legítimo junto al interés superior del menor, deberán priorizarse las medidas que, respondiendo a este interés, respeten también los otros intereses legítimos presentes. En caso de que no puedan respetarse todos los intereses legítimos concurrentes, deberá primar el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir. Las decisiones y medidas adoptadas en interés superior del menor deberán valorar en todo caso los derechos fundamentales de otras personas que pudieran verse afectados.
5. Toda medida en interés superior del menor debe ser adoptada respetando las debidas garantías del proceso y, en particular:
 - a) Los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente.
 - b) La intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos. [...]
 - d) La adopción de una decisión que incluya en su motivación los criterios utilizados, los elementos aplicados al ponderar los criterios entre sí y con otros intereses presentes y futuros, y las garantías procesales respetadas.»

3. Aspectos psico-socio-educativos a tener en cuenta

En situaciones como las que aquí se aborda, los profesionales de la acción psico-socio-educativa tienen tres grandes responsabilidades: proteger y ayudar a la víctima, proteger a otras posibles víctimas y ayudar al presunto agresor. Y las tres están, como veremos, relacionadas.

3.1. Proteger y ayudar a la víctima

Ante la narraci3n de Carmen y su voluntad de que no se explique a nadie, hay, de entrada, dos acciones b3sicas: 1) atenderla con el cuidado que requiere, y 2) protegerla. Asimismo, para ayudarla y protegerla hay que tener en cuenta adem3s estos cuatro factores: 3) las caracter3sticas de la posible agresi3n y las posibilidades de demostrarla, 4) la edad, madurez, equilibrio emocional, libertad, decisi3n y convencimiento de no denunciar de Carmen, y 5) el proceso terap3utico que sigue y las repercusiones que puede tener para ella el proceso judicial.

11. De entrada, atender con mucho cuidado al ni3o o ni3a. Antes de cualquier acci3n reparadora, lo primero que se debe garantizar es que la persona que cuenta una experiencia de este tipo se sienta atendida, escuchada, comprendida, acompa3ada, apoyada, protegida. Para ello es muy importante cuidar el clima de confianza que ha hecho posible la revelaci3n.

En la situaci3n que nos ocupa, la terapeuta y el educador de referencia le han propuesto a Carmen compartir esta informaci3n con el director, pero ella se ha negado. Por tanto, en esta primera fase del proceso, revelar esta informaci3n sin el consentimiento de Carmen podr3a romper la confianza que ha depositado en los profesionales, interrumpir el tratamiento y a3adir dolor y obst3culos a la situaci3n.

12. Proteger al ni3o o ni3a. En las situaciones de abusos sexuales a ni3os o ni3as, es imprescindible asegurar su protecci3n (es una obligaci3n moral y jur3dica). Para determinar el nivel de protecci3n, deben considerarse los siguientes indicadores:

a) Indicadores provenientes de la v3ctima.

- Edad y madurez para afrontar la situaci3n. Carmen tiene quince a3os y la valoraci3n de la terapeuta es que afronta con madurez esta situaci3n.
- Grado de veracidad de su narraci3n. La terapeuta y el educador de referencia consideran que, de momento, la afirmaci3n

de que sufrió abusos sexuales a los doce años por parte de su padre es creíble. Asimismo, también consideran creíble su afirmación de que las agresiones no se han producido desde hace tres años y de que no hay posibilidades de que se vuelvan a repetir, aunque para corroborarlo sería necesaria una intervención con la familia, que solo es posible a través del EAIA. Como en indicadores anteriores, en caso de que fuera necesario corroborar la afirmación de que los abusos han dejado de producirse, la terapeuta y el educador de referencia deberían valorar de nuevo la conveniencia de informar a otros profesionales y en qué términos (por ejemplo, pueden transmitir al EAIA una inquietud sobre la posibilidad de que se hayan producido abusos sexuales en el pasado).

- Si la víctima ha desplegado recursos de autoprotección (se ha fortalecido y ya no es tan vulnerable). Los primeros indicadores de la terapia señalan que Carmen ha desplegado recursos de autoprotección.
- b) Indicadores provenientes del presunto agresor y del sistema familiar.
- Respuesta del presunto agresor a la acusación. A pesar que el padre de Carmen no ha estado confrontado a este hecho, ella dice que su padre ha cambiado, aunque falta una acción terapéutica con él para poder determinarlo con certeza.
 - Si hay cambios significativos en las circunstancias y la situación familiar (por ejemplo, las capacidades de los otros miembros de la familia para protegerla). No es posible determinar si hay cambios significativos en las circunstancias y la situación familiar de Carmen, puesto que para ello sería necesario un trabajo familiar sobre esta cuestión que debe realizarse a través del EAIA. Como en indicadores anteriores, en caso de que fuera imprescindible disponer de este, la terapeuta y el educador de referencia deberían valorar de nuevo la conveniencia de informar a otros profesionales y en qué términos.

c) Indicadores provenientes de los servicios del territorio (visibilidad de la víctima).

- Carmen vive en un CRAE, tiene visitas controladas con los padres, no puede ir al domicilio familiar, asiste al centro educativo y tiene amigas en el CRAE. Está, por lo tanto, protegida.
- Puesto que es el EAIA y la DGAIA quienes valoran y toman las decisiones sobre la relación con la familia, podrá ocurrir que los profesionales de estos servicios, al no disponer de la información de los posibles abusos sexuales a Carmen, cambiasen el régimen de visitas o incluso decidieran el retorno con la familia. Estas decisiones, sin embargo, deben tomarse conjuntamente con la terapeuta y con el educador de referencia de Carmen. Llegado el caso, y en el supuesto de que el presunto abuso sexual por parte del padre no hubiera sido informado a los profesionales del EAIA y de la DGAIA, la terapeuta y el educador de referencia deberán valorar de nuevo la conveniencia de hacerlo y en qué términos.

13. Características de la posible agresión y posibilidades de demostrarla. Hay que determinar, con respeto y cuidado hacia la víctima, estos cinco factores:

- La gravedad, frecuencia y duración del abuso. Según Carmen, el abuso cometido por el padre consistió en tocamientos esporádicos y cuando ella tenía doce años.
- Si hay zonas físicas afectadas. En la situación que se analiza, no hay constancia de zonas físicas afectadas.
- Los efectos psicosociales que ha dejado. Solo el proceso terapéutico que se acaba de iniciar con Carmen lo podrá determinar.
- Si hay pruebas o testigos del abuso. Según Carmen, nadie lo sabe.

- Si hay antecedentes de malos tratos o abusos en el núcleo familiar y, en caso de existir, sus características. Según el historial de Carmen, el padre, cuando era pequeño, había sido ingresado en un CRAE por malos tratos familiares.

14. Edad, madurez, equilibrio emocional, libertad, decisión y convicción de no denunciar. En la situación que nos ocupa, se considera: que Carmen demostraba madurez y equilibrio emocional en su decisión de no denunciar al padre; que las circunstancias en que se encontraba y las razones y la convicción con la que manifestaba su decisión hacían plausible que no hubiera amenazas, manipulaciones o miedo a represalias; y que la narración parecía veraz y la convicción de no denunciar, de fomento firme.

15. Proceso terapéutico y repercusiones que puede tener el proceso judicial en la víctima. Es necesario valorar en cada caso a) las posibilidades del proceso terapéutico, b) la función reparadora o, contrariamente, de victimización secundaria que puede tener la denuncia, y c) si el proceso judicial puede afectar negativamente a otras vías reparadoras, por ejemplo, el proceso terapéutico o el acercamiento familiar. En todo caso, siempre se debe informar y trabajar con la víctima que se niega a hacer la denuncia, de la función reparadora que, en determinadas circunstancias, puede tener un proceso judicial.

15.1. Intervención centrada en el niño o la niña. En los abusos sexuales a niños y niñas, es imprescindible asegurar que la víctima siga un proceso terapéutico. Las situaciones traumáticas son vividas de diferente manera por cada persona y, por similares que sean las situaciones, todas dejan una huella diferente que es necesario que cada persona elabore y supere de una manera propia. Para que el proceso de afrontar el daño sea realmente reparador para la víctima, se debe producir de la manera oportuna para ella, no para terceras personas.

El proceso terapéutico que ha iniciado Carmen es importante también para afrontar la herida de la violación que ha su-

frido, el proceso judicial que se ha iniciado, y los abusos sexuales de su padre. En este contexto, la terapeuta y el educador de referencia consideran que si no se atiende la voluntad de Carmen de no denunciar a su padre, comunicarlo no tendrá para ella una función reparadora y afectar a negativamente al proceso terapéutico actual y su relación con la familia, y que la denuncia no prosperar a puesto que Carmen negar a los hechos.

15.2. Función protectora y reparadora de la denuncia. Hay profesionales que consideran que iniciar un proceso judicial tiene siempre una función protectora y reparadora para la víctima, incluso cuando termina en sobreseimiento o sentencia absolutoria. Protectora, porque destapa la situación, precipita la retirada del núcleo familiar y se ala al presunto agresor las consecuencias que tiene el delito. Reparadora, porque la denuncia implica que la persona agredida toma conciencia de que es la víctima y que el abusador es el responsable del delito. Pero, desgraciadamente, esto no es siempre así.

Respecto a la función protectora, si el proceso judicial termina con absolución por falta de pruebas, el agresor no necesariamente sale escarmentado. También puede salir fortalecido al considerar que su acción ha quedado impune; o más enfurecido y grave en su patología. Si el abuso sexual ha sido intrafamiliar, puede ocurrir que el niño o la niña vuelva a vivir con el agresor y en una situación mucho peor a la de antes, ya sea porque la relación entre los miembros de la familia se ha deteriorado aún más, o porque se ha roto la relación con los Servicios Sociales, lo que hará muy difícil cualquier acción de protección, apoyo y seguimiento.

En cuanto a la función reparadora, la literatura científica habla de la *victimización secundaria* que el proceso judicial provoca en algunas situaciones. El actual proceso penal arranca con el *Code d'Instruction Criminelle* francés de 1808 y tiene como finalidad que el Estado castigue al autor de

una infracción. Para hacer frente a este interés y poder del Estado ante el presunto delincuente, se ha ido configurando un sistema de garantías para el acusado, de lo cual es buena muestra la Ley española de enjuiciamiento criminal de 1882 que, en su exposición de motivos, dice que «en materia penal hay siempre dos intereses rivales y contrapuestos: el de la sociedad, que tiene el derecho de castigar, y el del acusado, que tiene el derecho de defenderse» (LECR, 1882). Solo recientemente, con la irrupción de la victimología, ha empezado a tenerse en cuenta a la víctima en el proceso penal y la reparación de la agresión que ha sufrido.

15.3. Victimización secundaria. El derecho de todo acusado a un juicio público con todas las garantías (art. 24.2 CE) tiene una de las máximas expresiones en los derechos de defensa y contradicción. Según el principio de contradicción, el proceso judicial es una controversia entre dos partes contrapuestas, el demandante y el demandado, en la cual el juez es el árbitro imparcial que garantiza los derechos de las partes y la corrección del proceso. En este sentido, el Convenio Europeo de Derechos y Libertades Fundamentales (1950) señala que todo acusado tiene derecho «a interrogar o hacer interrogar a los testigos que declaren contra él y a obtener la citación y el interrogatorio de los testigos que declaren en su favor en las mismas condiciones que los testigos que lo hacen en su contra» (art. 6.3d). ¿Y la víctima? Como se ha señalado en reiteradas ocasiones, en este juego de intereses contrapuestos (Estado frente a acusado), la víctima puede convertirse en un instrumento en manos de dos contrincentes, lo que puede llegar a ser especialmente cruel cuando se trata de una persona vulnerable y el delito hiere especialmente la moralidad, como es el caso de los abusos sexuales a niños o niñas. Es por ello que en los últimos años se han multiplicado las iniciativas dirigidas a proteger las víctimas, cuidando los derechos de defensa y contradicción, con resultados positivos pero no plenamente satisfactorios en una cuestión tan delicada.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la doctrina jurídica³ han señalado que el actual proceso penal es, para la víctima menor de edad, un nuevo motivo de sufrimiento, una victimización secundaria. Se entiende por victimización secundaria la segunda experiencia victimal provocada por la demanda, la atención incorrecta de los Servicios Sociales o el procedimiento jurídico (repetición de explicaciones, exploraciones físicas, interrogatorios, contrastación con el presunto agresor, etc.).

En el caso de los abusos sexuales, el niño o la niña se ve obligado a enfrentarse con los adultos y, si el abuso ha sido intrafamiliar, con aquellos a quienes ama. A explicar, y por tanto revivir, y por tanto revivir, varias veces lo que le causa mucho dolor, y en aquellas ocasiones en que no lo ha vivido de forma especialmente dolorosa, se ve estimulado a magnificarlo. Durante el proceso, el niño o la niña puede convertirse, para los acusadores, en una prueba del delito, y para el presunto agresor e incluso para algunos familiares, en un fabulador; y si el proceso termina con la absolución, puede llegar a quedar como un embustero y fabulador para todos.

En el preámbulo de la Ley catalana 14/2010, hay una declaración sobre las acciones de protección a los niños y niñas que han sido objeto de violencia sexual que es importante destacar. Dice así :

«Hay que evitar los perjuicios causados a la víctima por el desarrollo del proceso penal posterior al delito, que son especialmente preocupantes en el caso de los niños y los adolescentes víctimas de atentados contra la indemnidad o contra la libertad sexual. Ciertamente, se han producido en los últimos años muchos avances en la protección de la víctima dirigidos a evitar la confrontación visual de las víctimas con los acusados, pero esta

3 Por ejemplo, la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo y el preámbulo y artículo 87 de la Ley catalana 14/2010.

protección no es suficiente. La protección del niño y el adolescente debe pasar por delante del derecho del Estado a castigar, por lo que ante el resultado incierto del proceso penal siempre debe prevalecer la protección del menor o la menor víctima, ya que es del todo intolerable que, incluso con la finalidad legítima de castigar a la persona culpable, se cause un nuevo trauma al niño o adolescente que presumiblemente ha sido víctima de malos tratos o de abusos sexuales. Por ello, y con el pleno respeto por la competencia exclusiva del Estado en materia procesal penal, debe potenciarse la coordinación entre el personal clínico y el personal forense y evitar las dobles exploraciones y recogidas de muestras, y fomentar el único sistema para evitar la mayor parte de los efectos producidos por la incoherencia del proceso penal: la preconstitución de la prueba testifical del niño o adolescente que evite declaraciones posteriores.»

3.2. Proteger a otras posibles víctimas

16. Esforzarse para que el debate se centre en la víctima y no en el delito, tal como se ha hecho hasta aquí, tiene el peligro de no considerar seriamente la posibilidad de que el presunto agresor abuse de otras personas. En el caso que nos ocupa, es importante determinar la veracidad del relato de Carmen, hablar con ella del peligro de que su padre abuse de otros niños o niñas y considerar con objetividad si es necesario o no establecer elementos de protección a otras posibles víctimas.

En unas circunstancias en las que hay muchas posibilidades de que Carmen niegue los abusos sexuales, la denuncia, a pesar de no prosperar, puede tener la función de emitir una señal de alerta al presunto agresor y a su entorno familiar y relacional. Ahora bien, el daño para Carmen y para el sistema familiar y relacional puede ser alto y la eficacia protectora, baja. Y en el supuesto de que el relato de Carmen sea falso, el daño puede ser muy elevado, sobre todo para el padre.

Habría que encontrar maneras más eficaces de hacer llegar al padre que se tiene conocimiento de su posible conducta, advertirle

de las consecuencias que puede tener si lo vuelve a hacer, activar los mecanismos de protección de su entorno, ayudarlo a superar esta problemática y pedirle que repare el daño que ha ocasionado a su hija. En la situación analizada, la evaluación psico-socio-educativa se muestra, de momento, como la mejor intervención posible para conseguirlo, y para ello es necesario que Carmen entienda que es necesario iniciar un trabajo terapéutico familiar.

3.3. Ayudar al presunto agresor

17. Hay cuatro grandes paradigmas que justifican y modulan las acciones que se pueden emprender con las personas que han cometido un delito: el retribucionista (las medidas tienen una función reactiva, de castigo, para que el infractor pague por lo que ha hecho), el consecuencialista (las medidas tienen una función preventiva, de defensa de la seguridad y el bienestar social), el reparador (persiguen subsanar el daño que ha hecho a la víctima y también el que se ha hecho el propio agresor) y el perdón (responde a una compasión y benevolencia radicales hacia el agresor) (Holmgren, 2012).

La actual Administración de justicia es principalmente retribucionista y consecuencialista. La denuncia es un proceso judicial que responde a un objetivo principal: absolver o castigar al presunto agresor con las garantías propias de un Estado de derecho, señalando al agresor y al resto de ciudadanos las consecuencias que tiene traspasar algunas líneas jurídicas. Su objetivo principal no es atender y reparar las heridas infringidas a la víctima ni ayudar al agresor, aunque cada vez se tiene más en cuenta. Actualmente, quien tiene o debe tener por objetivo principal atender y reparar el daño ocasionado a la víctima y ayudar al agresor es, en la situación que nos ocupa, la acción psico-socio-educativa.

A veces, algunos profesionales de los Servicios Sociales Básicos y de los Servicios Especializados utilizan la denuncia no como medida protectora de la posible víctima o futuras víctimas, sino como traspaso de responsabilidades y autoprotección, o incluso para apaciguar la ira que sienten hacia el presunto agresor. El argumento de

que los agresores paguen por el delito cometido (retribucionismo) es más o menos aceptable para la ciudadana, la policía, el poder judicial, etc., pero no para los profesionales de la acción psico-socio-educativa que abordan esta cuestión en el ejercicio de un oficio que es reparador. Por otra parte, a veces confían demasiado en el poder judicial para subsanar conductas delictivas que tienen bases psico-socio-educativas.

Una vez más, y como se ha dicho anteriormente, en la situación analizada la vía psico-socio-educativa se muestra, de momento, como la mejor intervención posible para señalar al padre el daño que ha infringido a su hija, la necesidad de repararlo, la inquietud de que pueda haber más víctimas y la necesidad de que él reciba ayuda.

4. Sobre la protección, abuso sexual y denuncia en nuestro ordenamiento jurídico

18. La obligación de denunciar (CC y LECR). En la situación que nos ocupa, hay que diferenciar entre abusos sexuales que se están cometiendo o hay sospechas razonables que se pueden cometer, y abusos sexuales ya acaecidos. En cuanto a los delitos que se están cometiendo o hay sospechas razonables que se pueden cometer, la ley manda ponerlo en conocimiento de la autoridad competente. El artículo 450 del Código penal dice:

«1. El que, pudiendo hacerlo con su intervención inmediata y sin riesgo propio o ajeno, no impidiere la comisión de un delito que afecte a las personas en su vida, integridad o salud, libertad o libertad sexual, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años si el delito fuera contra la vida, y la de multa de seis a veinticuatro meses en los demás casos, salvo que al delito no impedido le correspondiera igual o menor pena, en cuyo caso se impondrá la pena inferior en grado a la de aquel.

2. En las mismas penas incurrirá quien, pudiendo hacerlo, no acuda a la autoridad o a sus agentes para que impidan un delito de los previstos en el apartado anterior y de cuya próxima o actual comisión tenga noticia.»

El artículo 262 de la Ley de enjuiciamiento criminal (LECR) dice:

«Los que por razón de sus cargos, profesiones u oficios tuvieren noticia de algún delito público, estarán obligados a denunciarlo inmediatamente al Ministerio Fiscal, al tribunal competente, al juez de instrucción y, en su defecto, al municipal o al funcionario de policía más próximo al sitio si se tratare de un delito flagrante.

Los que no cumplieren esta obligación incurrirán en la multa señalada en el artículo 259, que se impondrá disciplinariamente.»

- 19. Deber de comunicación.** El artículo 13.4 de la Ley orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor, introducido por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, dice:

«Toda persona que tuviera noticia, a través de cualquier fuente de información, de un hecho que pudiera constituir un delito contra la libertad e indemnidad sexual, de trata de seres humanos, o de explotación de menores, tendrá la obligación de ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación procesal penal.»

- 20. Excepciones al deber de denunciar.** El artículo 20.5 del Código Penal dice que está exento de responsabilidad:

«Quien, en la necesidad, para evitar un mal propio o ajeno lesione un bien jurídico de otra persona o infrinja un deber, siempre que concurren los requisitos siguientes:

Primero. Que el mal causado no sea más grande que el que se trata de evitar.

Segundo. Que la situación de necesidad no haya estado provocada intencionadamente por el sujeto.

Tercero. Que el necesitado no tenga, por su oficio o cargo, obligación de sacrificarse.

21. **Prescripción del delito.** Es importante tener en cuenta que, en los delitos contra la integridad moral y la libertad e indemnidad sexuales, entre otros, a menores de edad, el tiempo de prescripción (art. 131 CP) empieza a computar cuando la víctima alcanza la mayoría de edad (art. 132 CP).

5. Los protocolos

22. **El Protocolo marco de actuaciones en casos de abusos sexuales y otros maltratos graves a menores (2006).** Este protocolo, suscrito por el Síndic de Greuges de Cataluña, la Generalitat de Cataluña, la Presidencia y la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña y la Delegación del Gobierno del Estado en Cataluña, dice, entre otras cosas, lo siguiente:

- a) Que ante una situación de abuso sexual, la DGAIA «enviar la denuncia al juzgado cuando ningún otro servicio o institución la haya enviado. Todas las comunicaciones se realizarán por la vía más rápida posible y haciendo constar la urgencia».
- b) Que «la Fiscalía tiene la obligación de poner en conocimiento del juzgado competente la existencia de cualquier situación de posible maltrato o abuso sexual».
- c) En el anexo 1 se dibuja el diagrama del circuito de actuación en casos de certeza de abusos sexuales y maltratos graves, y se señala que cuando los Servicios Sociales detecten un caso de abuso sexual lo comunicarán a la DGAIA y que esta lo hará a la Fiscalía, que a su vez lo comunicará al juzgado (un esquema en el cual el juzgado ocupa una situación central).

23. **Los protocolos deben utilizarse correctamente.** Los protocolos son instrumentos muy necesarios para la buena práctica profesional, pero también pueden convertirse en refugio de la incompetencia. El profesional se debe a la persona atendida, y los protocolos son instrumentos para facilitar este deber. Las acciones deben centrarse en las necesidades reales de las personas

atendidas, no en los dispositivos de actuación. Es el protocolo, por lo tanto, que debe adaptarse siempre a la situación concreta, y no la situación al protocolo. No pueden convertirse nunca en instrumentos que hagan olvidar los derechos fundamentales de las personas atendidas, ni en procedimientos que, una vez activados, impidan la mejor opción posible para la situación concreta.

La *phronesis* griega ha sido traducida por ‘prudencia’, que algunos profesionales entienden como no saltarse lo establecido, pero, contrariamente, *phronesis* se refiere a la capacidad de valorar y actuar cuando no hay reglas establecidas, o cuando las reglas o los protocolos existentes no responden a la situación concreta.

6. Una situación que genera y en la que confluyen muchas tensiones

El tema que nos ocupa no es fácil, porque genera y confluyen en él muchas tensiones y responsabilidades que no son ajenas al ejercicio de la profesión. A las tensiones señaladas hasta aquí hay que añadir estas:

24. Profanación de valores fundamentales. Los abusos sexuales a niños y niñas suponen la profanación de dos valores muy importantes de nuestra sociedad: la infancia y la sexualidad. Concebimos la infancia como una etapa de inocencia, vulnerabilidad y construcción de futuros, lo cual la hacen merecedora de una estimación y protección extremas. En cuanto a la sexualidad, la consideramos un aspecto importantísimo de la dignidad, intimidad, realización personal, poder, deseo, placer y felicidad, que también la hacen merecedora de una simbología y protección especial. Así pues, los abusos sexuales a niños y niñas suponen una profanación de algo doblemente sagrado, que toca profundamente la moral y suele generar en la ciudadanía y profesionales respuestas emocionales muy fuertes de indignación y cólera.

25. Diferentes tiempos en conflicto. En la situación estudiada hay diferentes tiempos en conflicto: Carmen necesita tiempo para

afrontar y dar respuestas adecuadas al abuso sexual que ha sufrido, y a los profesionales les empuja la inmediatez (de proteger y ayudar a la víctima, de comunicarlo a los equipos profesionales, de seguir el protocolo, de proteger a otras posibles víctimas, de perseguir al presunto agresor, etc.). Sin embargo, y una vez más, el tiempo debe estar aquí al servicio de Carmen.

- 26. Veracidad de la narración.** La cuestión del grado de veracidad que hay en la narración de Carmen (si ha habido abusos sexuales y si estos son cosa del pasado) puede generar tensión en la terapeuta y el educador de referencia, que se añade a la de si lo comunican o no a la dirección del centro.

III. Conclusiones

1. **Respetar, de momento, la voluntad de Carmen.** La primera cuestión a la que hay que dar respuesta es si la terapeuta y el educador de referencia deben compartir inmediatamente la información que les ha transmitido Carmen a la dirección del centro y al equipo educativo.

- 1.1. **Los intereses de Carmen.** En la situación analizada y por las razones expuestas en el apartado 3.1 («Proteger y ayudar a la víctima»), la acción psico-socio-educativa más respetuosa con el desarrollo de la personalidad de Carmen es, de momento, no compartir la información con la dirección del centro ni con el equipo educativo, y ayudarla a entender que la mejor manera de abordar la reparación del daño que le han hecho es poder hablarlo con su padre.

- 1.2. **Los intereses de terceras posibles víctimas.** Si hubiera sospechas razonables de que el padre de Carmen puede agredir a otros menores de edad, estar a justificado hacer llegar esta información sin la autorización, pero con el conocimiento de Carmen, a la dirección del centro y a otros profesionales, por ejemplo, al EAIA, para poder hacer una intervención familiar.

En la situación que nos ocupa, y por las razones expuestas en los apartados 3.1 («Proteger y ayudar a la víctima») y 3.2 («Proteger a otras posibles víctimas»), no es necesario que la terapeuta y el educador de referencia lo comuniquen inmediatamente, pero sí perseguir que Carmen se d cuenta de que es muy importante estar seguros de que no hay otras víctimas.

2. **La decisión de respetar la voluntad de Carmen puede cambiar.** Ya se ha hablado del dinamismo de las situaciones y las problemáticas. Respetar, de momento, la voluntad de Carmen no es una decisión definitiva. Que haya factores que aconsejen que, de momento, es la actitud más prudente, no significa que la terapeuta y el educador de referencia no tengan que generar propuestas y situaciones que puedan cambiar la situación.

En esta situación, los dos cambios que la terapeuta y el educador de referencia deben perseguir son, a corto plazo, que Carmen se d cuenta *a)* de la importancia de asegurar su protección y la de otros niños y niñas, y *b)* de la necesidad de iniciar un proceso de reparación del daño que le ha hecho su padre. Todos los análisis de estas pginas pretenden justificar que no podemos avanzar respuestas a estas dos cuestiones y que, de momento, son primordiales. Cualquier otra respuesta parece precipitada y motivada más bien por la indignación o la protección de los profesionales.

La confesión de Carmen inicia un proceso que puede tener muchos recorridos, que solo se podrá ir previendo y definiendo a medida que se avance. Hay muchas cosas que aún no conocemos (por ejemplo, si el relato de Carmen es cierto) y las que conocemos, la acción de las personas las pueden hacer cambiar. Sabemos cuál debe ser el final (ayudar a Carmen, proteger a otras víctimas posibles y ayudar al padre), pero en cada etapa –y menos en la primera– no podemos determinar todo el itinerario a recorrer. Comunicarlo a la dirección del CRAE, al equipo educativo, al EAIA, a la DGAIA, a la Fiscalía, y hacer o no la denuncia, pueden llegar a ser, en su momento, instrumentos para lograr los fines señalados.

3. **Posibles limitaciones en el análisis de la terapeuta y el educador de referencia.** No compartir la narración de Carmen con los otros profesionales plantea el problema de si una o dos personas –en este caso, la terapeuta y el educador de referencia– pueden valorar con objetividad los factores señalados en el apartado 3 («Aspectos psico-socio-educativos a tener en cuenta») en la medida que no disponen de información necesaria para ello. Ahora

bien, la formación de los profesionales y el acceso a la información sobre la situación de Carmen deber a garantizar un análisis y una valoración de calidad de los factores que se se alan en este apartado. Los profesionales deben conocer con detalle los contextos de las personas que atienden, en especial la terapeuta y el educador de referencia, que deber an ser las personas en las que confluye toda la información.

En la situación de Carmen, los principales indicadores de protección pueden ser conocidos y contrastados por la terapeuta y el educador de referencia (Carmen vive en el CRAE, tiene visitas controladas con los padres sin permiso para ir al domicilio familiar, asiste al centro educativo, tiene amigas en el CRAE y afronta con madurez esta situación). En el supuesto de que la terapeuta y el educador de referencia no pudieran obtener alguna información que consideran necesaria, o no pudieran realizar un análisis con rigor sin compartir, de una u otra manera, la narración de Carmen con otros profesionales, ser a necesario que traspasaran a la chica su preocupación razonada respecto a esta situación, y pedirle el consentimiento para poder hablar con otros profesionales, que deber an identificar. Hablar con ellos no significa explicarlo todo. Se puede decir, por ejemplo, que se sospecha que se podr an haber dado situaciones de abuso sexual.

No compartir la narración de Carmen con los otros profesionales no solo plantea el problema de la información de que se dispone, sino tambi n de la deliberación que requiere estas situaciones. Los profesionales deben compartir sus inquietudes m s importantes para ser m s objetivos en el análisis y m s acertados en las decisiones, y para no soportar sobre sus espaldas el excesivo peso de algunas responsabilidades. Es en estas situaciones cuando cobra importancia la supervisión externa, grupal e individual, que requieren este tipo de profesiones. Adem s, la terapeuta y el educador de referencia pueden deliberar entre ellos y tambi n plantear esta situación, sin transmitir ning n dato personal, a otros profesionales, o present ndola como un supuesto. En todo caso, en los equipos profesionales deber a

haber la suficiente confianza, comunicaci3n, madurez y profesionalidad para que sus miembros puedan plantear cuestiones tan delicadas como la que aqu3 se ha expuesto, sin temor a que ello repercuta negativamente en su labor educativa o terap3utica, sino todo lo contrario. Y deber3an poder hacerlo incluso sin el conocimiento de la persona afectada.

4. Ocultar informaci3n que puede ser necesaria para otros profesionales o que existe el deber administrativo de traspasar.

No compartir la narraci3n de Carmen plantea tambi3n el problema de esconder informaci3n (en los informes, en el Proyecto Educativo Individual, en las reuniones de coordinaci3n, etc.) que puede ser relevante para la actividad de los otros profesionales y organismos. Se puede alegar, con raz3n, que la terapeuta y el educador de referencia forman parte de una red de profesionales que se obligan a compartir toda la informaci3n significativa para atender correctamente a las personas. Este principio, que es razonable y necesario, debe tener, como todos los principios, excepciones fundamentadas y prudentes. Y en algunas situaciones terap3uticas y educativas, no mantener el secreto en el primer nivel de intimidad puede impedir que los ni3os y ni3as expliquen aspectos importantes y delicados de su vida, lo que dificulta o puede llegar a impedir el encargo profesional de protecci3n y ayuda. No debe olvidarse que el traspaso de informaci3n entre profesionales se realiza para ayudar a la persona atendida y que el traspaso de informaci3n es, de alguna forma, la excepci3n al principio de secreto, no el secreto la excepci3n al principio de traspaso de informaci3n.

Como se ha dicho, en la ponderaci3n de derechos y deberes en conflicto, los profesionales deben valorar, en primer lugar, el bien o el mal que puede ocasionar a Carmen traspasar su narraci3n y, solo en segundo lugar, sus obligaciones legales y administrativas. Y el inter3s superior de Carmen hace que, en esta situaci3n y de momento, las obligaciones legales y administrativas de informar a la direcci3n y esta al EAIA y a la DGAIA, y esta al Ministerio Fiscal, se sit3en por debajo del derecho a un correcto desarrollo f3sico, mental, moral y social de Carmen.

5. **¿Se debe denunciar?** Lamentablemente, lo que más preocupa a algunos profesionales es la denuncia.

5.1) **Obligación legal.** El análisis de la situación de Carmen que aquí se recoge se realizó bastante antes de que la Ley 26/2015 de Protección a la Infancia y a la Adolescencia estableciera, de manera inequívoca, el deber de toda persona que tuvieran noticia de un hecho que pudiera constituir un delito contra la libertad e indemnidad sexual de menores, de ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación procesal penal. Sin embargo, considero que continúan habiendo razones jurídicas para, en situaciones excepcionales como la de Carmen y teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, no cumplir lo que señala dicho artículo: por jerarquía jurídica (interés superior de la adolescente) y por estado de necesidad (evitar un mal evidente e innecesario a Carmen).

5.2) **Ocultar, reparar.** También se puede considerar que no denunciar es ocultar. En este sentido, se suele recordar que los abusos sexuales a niños y niñas están envueltos de silencios y complicidades. No denunciar no debe significar, en ningún caso, ocultar. Destapar un abuso sexual no puede entenderse única y principalmente como un descubrimiento jurídico o social, sino como una protección y reparación a las víctimas. La disyuntiva «silenciar o denunciar» es errónea. De lo que se trata es del imperativo «ayudar a la víctima».

Destapar un abuso sexual es importante para la sociedad, pero también para la víctima, y este mostrarse debe responder primero y fundamentalmente a las necesidades y ritmos de la víctima, no del profesional, la justicia o la sociedad. En el proceso de revelación, la víctima necesita ser ayudada, no impelida. En la reparación del daño infringido, la vía penal es un camino, pero no el único ni a veces el más acertado. La víctima tiene derecho a escoger los momentos, los espacios, la forma y los profesionales que la acompañen

en este proceso, y los profesionales de la acción psico-socio-educativa tienen la obligación de ofrecerlo. La víctima tiene derecho, en definitiva, a que se tengan en cuenta y respeten sus necesidades.

Por otra parte, y como ya se ha señalado, la judicialización del tratamiento puede fomentar actitudes de inhibición o desresponsabilización de las tareas psico-socio-educativas, en tanto que son desplazadas por la fuerza propia de los procesos judiciales.

6. **Análisis, entrenamiento, supervisión.** Los equipos o dispositivos psico-socio-educativos que se enfrentan a problemáticas como la que aquí se ha abordado tienen que encontrar el momento para analizar estos supuestos antes de que se produzcan. Deben entrenarse, destapar, identificar y hacer frente a las tensiones y dificultades (éticas, jurídicas, psico-socio-educativas, administrativas, emocionales, ideológicas, etc.) que estas situaciones despliegan para que, cuando se produzcan, puedan afrontarlas teniendo controladas al menos algunas variables. Este documento pretende contribuir a ello.

¿Qué es H2PAC?

El modelo H2PAC resuelve propuestas clave a partir de ACTIVIDADES.

Esta forma de aprendizaje parte de un **RETO**: la actividad que deberás resolver. Para ello te facilitamos un contenido teórico, **EL CONOCIMIENTO IMPRESCINDIBLE**, que te ayudará a entender los conceptos esenciales para poder afrontar el desafío planteado inicialmente.

Además del contenido teórico, el modelo también te facilita **LAS SOLUCIONES**, una propuesta de resolución del reto expuesto.

El reto de esta obra son los problemas éticos que plantean los límites del secreto profesional en una situación de abusos sexuales. La obra recoge los conocimientos y las pautas necesarias para abordar cualquier problemática ética que se plantee en el ámbito de la acción social, psicoeducativa y sociosanitaria.

