

I RECENSIÓN

NUSSBAUM, M.C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. de María Victoria Rodil, Katz, Madrid, 2010, 199 pp. ISBN 13:9788492946174

Cristina Monereo Atienza
Universidad de Málaga

Fecha de recepción 15/05/2011 | De publicación: 24/06/2011

Las Artes y las Humanidades y entre ellas, por supuesto, la Filosofía, tienen una función esencial en las sociedades democráticas en cuanto permiten desarrollar la capacidad de pensar por uno mismo y de reflexionar e imaginar la situación de otros seres humanos. En este sentido, el libro del que me ocupo representa una valiente denuncia frente a la preocupante situación que en los diversos estados nacionales ofrece el actual del sistema educativo.

Desde sus primeras páginas Martha Nussbaum advierte que la crisis

económica está provocando una “crisis silenciosa” que induce a los sistemas de educación nacionales a descartar, a veces sin ni siquiera advertirlo, ciertas aptitudes que son fundamentales para mantener viva una democracia basada en el respeto y el interés por el otro. La nueva educación, sobre todo a nivel superior, parece ir encaminada a producir “máquinas utilitarias” y no ciudadanos con la capacidad de pensar críticamente.

La verdadera educación, sin embargo, debe preparar para la ciudadanía, aparte de también para un trabajo. No es que

deba desecharse la importancia de una economía sólida y de un sector empresarial próspero, pero ello no puede constituir un fin en sí mismo sino el medio para obtener un fin más humano que opte por un modelo de sociedad en la que se valore la vida digna de todos.

La enseñanza debería concebirse como un proceso permanente a la búsqueda de introducir a las personas en una adecuada dinámica, siempre activa e inacabada, donde tanto alumno como profesor se enriquezcan no sólo a nivel intelectual sino también personal, tratando así de comunicar conocimientos y experiencias capaces de estimular el desarrollo humano en todas sus facetas. La enseñanza, por tanto, habría de ser integradora y global, tomando como objetivo el perfeccionamiento del individuo en tanto que persona, permitiéndole conocer otras posibilidades que le enriquezcan y le ayuden a valorar, comprender y respetar otras situaciones diferentes a la suya.

No obstante, en las políticas sociales actuales se ha impuesto un modelo de progreso centrado en el incremento del PIB, al parecer, sin importar o desatendiendo la distribución de la riqueza, la igualdad social o el respeto por el resto de aspectos de la calidad de vida que no directamente vinculados con el crecimiento económico. La autora critica esta tendencia que en lo educativo está teniendo consecuencias alarmantes (cap. 2. *Educación para la renta, educación para la democracia*, y cap. 7. *La educación democrática, contra las cuerdas*).

Centrándose en los modelos de EEUU y la India, extrae conclusiones generales que son ciertamente aplicables a cualquier país. La ignorancia ante la desigualdad y el desprecio hacía al otro pueden evitarse si se camina hacía un paradigma del desarrollo humano comprometido con los valores democráticos. Se trata de desarrollar aptitudes fundamentales como, por ejemplo, la de reflexionar y emitir juicios críticos sobre cuestiones políticas; reconocer a los otros

ciudadanos como personas con los mismos derechos y como fines en sí mismos, aunque sean de diferente raza, religión, género u orientación sexual; igualmente, interesarse por la vida de los otros e imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan a la vida humana; y, también, pensar en el bien común y concebir la sociedad como parte de un orden mundial más complejo en el que existe multitud de civilizaciones.

En este último punto, Nussbaum afirma que el supuesto “choque de civilizaciones” no es real dentro de una concepción de la enseñanza democrática interesada por dismantelar la falsa noción de que nuestra sociedad es pura en el interior y es opuesta a lo externo y al otro. A partir de esta idea, la autora hace un esfuerzo racional por alcanzar a comprender esa tendencia humana al desprecio (*disgust*) por el otro¹. Para ello,

¹ Sobre algunas desembocaduras a las que allean tendencias de esta naturaleza, por ejemplo en relación a discriminaciones, constitucionalmente inaceptables, basadas en la diferencia de orientación y practica

realiza un breve pero ilustrativo estudio psicológico que se remonta a la infancia.

Para el niño recién nacido las personas no existen como tales sino que son instrumentos para satisfacer sus necesidades físicas más inmediatas. Al mismo tiempo, el niño siente vergüenza ante sus propias carencias e indefensión y ello se une a un sentimiento de repugnancia hacia su propio carácter animal y mortal. La impotencia y la repugnancia combinadas con el narcisismo infantil hacen que los rasgos de animalidad se proyecten en las demás personas, identificándolas como sucias o contaminantes. Esta reacción, según diversos estudios reconocidos en la materia, ha de ser considerada natural y está provocada por la ansiedad derivada de nuestra naturaleza vulnerable.

Con el objetivo de resolver esa ansiedad natural se requiere una educación adecuada. Nussbaum no duda en

sexual por colectivos de lesbianas y gays, trata Nussbaum en su ultimo y reciente *From Disgust to Humanity. Sexual Orientation and Constitutional Law*, Oxford UP, Oxford, 2010.

mencionar, sin introducirse en otras cuestiones², el aprendizaje de competencias prácticas de la obra de Rousseau gracias a la cual el niño aprende a lidiar con su entorno y darse cuenta de que todos somos vulnerables y mortales.

Indudablemente, se necesita una educación enfocada al pensamiento empático y a la consideración de todos como fines en sí mismos. Es importante superar el narcisismo y romper con la ficción de control absoluto sobre todo y todos, y aprender a experimentar la debilidad humana así como una variedad de situaciones sociales en las que la actitud narcisista puede ser peor. Por ejemplo, son especialmente peligrosos aquellos escenarios en las que existe un grupo donde la persona no se siente responsable de sus actos, o en los que nadie manifiesta una opinión crítica, o donde se considera a otros seres humanos de forma deshumanizada.

² Me refiero a las ya conocidas críticas feministas del modelo educativo expuesto en el *Emilio* de J. J. Rousseau.

Enseñar a romper con estos ambientes se puede llevar a cabo de múltiples maneras y usando distintos métodos educativos que desarrollen actividades llamativas para el alumno.

En definitiva, la educación ha de reforzar el sentimiento de responsabilidad individual, la tendencia a concebir a los demás como individuos en sí mismos y la voluntad de manifestar opiniones críticas³.

Asimismo, Nussbaum señala el interés que puede tener la pedagogía socrática en la tarea educativa. Esta cuestión precisa de una mención especial ya que aporta un argumento sólido a favor de la importancia que tiene desarrollar el pensamiento filosófico discursivo-argumentativo para mantener viva la democracia y, así pues, un argumento que refuerza, en particular, la utilidad de nuestra materia: la Filosofía del Derecho.

³ NUSSBAUM, M.C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, cit., pp. 72-73.

La Filosofía del Derecho es decisiva porque es una reflexión sobre el Derecho a través de un método racional, totalizador, trascendental y crítico. Cuando se carece de argumentos, las personas se dejan llevar por aquellos que detentan el poder. Por esta razón resulta básico desarrollar la capacidad de la imaginación e independencia de criterio que pueda lograr una cultura innovadora. La meta final de la educación no puede ser únicamente el aporte al crecimiento económico de un país sino, más bien, el desarrollo de una cultura política abierta y responsable, basada en argumentos sólidos forjados en el respeto y participación de las opiniones diferentes de todos (cap. 4. *La educación socrática. La importancia de la argumentación*). La Filosofía del Derecho es clave en esta labor educativa dentro de los estudios jurídicos.

Se habla con frecuencia de la necesidad de que el estudiante sea tratado como un individuo pleno e independiente que ha de tener un aporte activo y creativo en

los debates de clase. Este debería ser el verdadero objetivo de los métodos de enseñanza y no la formación de meros técnicos profesionales.

La base de esta concepción está en aquellas propuestas defendidas por los grandes pedagogos clásicos que son tan oportunamente nombrados por Nussbaum: Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey u otros como Rabindranath Tagore en la India. Son propuestas que toman la tradición de los valores socráticos para formar ciudadanos activos, críticos, curiosos y capaces de oponer resistencia a la autoridad, y a las muchas estructuras y creencias falaces de las sociedades actuales.

El paradigma para el desarrollo humano tiene que ver con la idea de formar ciudadanos del mundo que se sientan responsables frente a otras personas en circunstancias de desventaja. Las materias que se imparten en Teoría y Filosofía del Derecho (relaciones entre Derecho y Moral y entre Derecho y Poder,

estructura y tipos de Estado de Derecho, creación, interpretación y aplicación del Derecho, etc.), así como el enfoque que se realiza de esas materias, desde el estudio y la reflexión totalizadora, crítica y comprometida, hace que la labor del profesor de Filosofía del Derecho haya de ser plenamente consciente de esa función formadora del ciudadano. No se trata, obviamente, en un adoctrinamiento en los valores que se consideren más válidos, pero sí de la educación en la tolerancia y los valores democráticos⁴. Se insiste en que la formación del ciudadano en las universidades ha de estar, pues, alejada del dogmatismo educativo acrítico y pasar a la formación en los valores que permitan el desarrollo del espíritu libre y crítico de los alumnos, de

⁴ En esta línea, advertía Capella: “el Derecho es un instrumento de poder político cuyo funcionamiento convierte en agentes suyos a sus operadores <<técnicos>> debido a que exige la adopción de decisiones de individualización y concreción por los juristas de las normas dictadas por el aparato jurídico político. (...) Por ello, la *enseñanza* del Derecho, que es un elemento necesario para la reproducción de la corporación de los juristas, plantea problemas políticos y no meramente técnicos”. CAPELLA, J. R., “Para un aprendizaje innovador en materias jurídico-políticas”, en *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, núm. 5, 1982, p. 56.

manera que con el aprendizaje de valores y conocimientos pueda llevarse a cabo el libre desarrollo de su personalidad y hacer posible el de los restantes miembros de la sociedad.

La formación del jurista no puede pasar por ser un simple destinatario –y asimilador en el mejor de los casos– de conceptos, datos, normas o sentencias. Su formación supone entender la realidad y la esencia del Derecho, y presume una determinada forma de observar y comprender tanto la realidad social y política como la realidad y la experiencia del fenómeno jurídico.

En resumen, la función de la enseñanza universitaria debe perseguir la formación integral del futuro individuo y no reducir su misión a su mera preparación para el ejercicio profesional⁵. Hay que zanjar el problema generado en torno a ciertas asignaturas como la Teoría y la Filosofía del Derecho que han sido consideradas como “inútiles”. No puede imponerse el

⁵ PÉREZ LUÑO, A. E., “La filosofía del Derecho y la formación de los juristas”, en *Sistema. Revista de Ciencias sociales*, núm. 49, 1982, p. 90.

poder del mercado de trabajo como el que prima y, en este sentido, “pragmatiza” los estudios que se realizan y cómo se realizan⁶. Ante ello, hay que luchar, empezando por terminar con el prejuicio de considerar la formación del jurista como mero técnico del Derecho que ha de conocer –como mucho– la Dogmática jurídica de aquellas partes del Derecho con las que directamente ha de trabajar en el futuro, es decir, como penalista, civilista, administrativista, etc⁷. El ideal es el de formar buenos profesionales, así como buenos ciudadanos y permitir el libre desarrollo

de las diferentes personalidades⁸. La formación profesional del estudiante de Derecho ha de ser la de un buen jurista⁹

⁶ CAPELLA HERNÁNDEZ, J. R., “La crisis universitaria y Bolonia”, en *El Viejo Topo*, núm. 252, 2009, p.13. http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=6044&clave_busqueda=206079 (fecha de consulta 31 de enero de 2011).

⁷ De acuerdo con Laporta las enseñanzas del Derecho se encuentra determinadas por un concepción del Derecho (=texto legal) y de la ciencia jurídica (=sistematización conceptual). LAPORTA, F. J., “Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho”, en *Sistema. Revista de Ciencias sociales*, núm. 24-25, 1978, p.111. En el mismo sentido ATIENZA, M., “¿Es posible una enseñanza científica del Derecho?”, en *El Basilisco. Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura*, núm. 5, 1978, p.17 <http://www.fgbueno.es/bas/bas10502.htm> (fecha de consulta 31 de enero de 2011).

⁸ Como advierte López Calera: “la crisis de la Universidad no es un mero desajuste institucional y mucho menos un problema corporativo. En y a través de la crisis de la Universidad se está debatiendo, entre otras cosas, un modelo de sociedad. Pero especialmente al mantener, cambiar o negar una determinada institucionalización de los saberes más rigurosos y especializados se compromete una particular concepción de las relaciones sociales y de la cultura. Aunque muchos o algunos pretendan negarlo, se entiende y se sobreentiende que no hay un «saber por el saber» y que la misma organización e institucionalización de los saberes condiciona su existencia y, sobre todo, su funcionalidad social y política. A pesar de las solemnes declaraciones de los grupos más conservadores sobre la apoliticidad de la Universidad y sobre su carácter supraideológico, todos están convencidos de que ordenar o hacer una u otra Universidad no es sólo organizar asépticamente el saber, sino orientarlo hacia unos u otros objetivos sociales y políticos. Y esto es así, y la realidad lo confirma, aunque la Universidad no deba convertirse en un Parlamento o en un foro político”. LÓPEZ CALERA, N., “La crisis de las Facultades de Derecho: una cuestión ideológica”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 1980-81, núm. 20-21, p. 6.

⁹ En este sentido, me parece interesante la clasificación que hacía Calsamiglia entre tres tipos de juristas: el legalista conservador, el innovador y el legalista innovador. Así, para el legalista conservador “su función principal es conservar la ley tal y como ha sido expresada por el legislador”; en la formación del jurista innovador “el jurista ya no *debe* tener como función principal la de interpretar y aplicar la ley, sino la de resolver los conflictos de una forma eficaz y justa. Poco importa que los criterios que se utilicen sean legales o extralegales”; y el legalista-innovador, que sería el que Calsamiglia señala como el que “realmente” hacen los juristas “*Lo que realmente hace el jurista es buscar y encontrar argumentos <<fuertes>> para separarse de la literalidad de la ley cuando esa aplicación estricta conduce a soluciones injustas o ineficaces*”. Y en este sentido, comparto la apreciación de Calsamiglia de que “La gran tarea del jurista es conciliar lo inconciliable: el principio de la seguridad jurídica con el principio de la solución justa y eficaz de

que no puede contentarse con ser el guardián de procedimientos formales o el sistematizador de datos inertes, sino que debe responsabilizarse de la programación de las líneas maestras del desarrollo social¹⁰.

Para terminar y como añadido, Nussbaum habla también de la necesidad de desarrollar la capacidad de imaginación narrativa¹¹, es decir, de pensar el lugar del otro, su relato y sentimientos, a través de la herramienta pedagógica del juego. La autora menciona a Donald Winnicott como predicador de esta nueva teoría que tiene una función crucial en la formación de la ciudadanía democrática. El juego enseña a ser capaces de vivir con otros sin ejercer el control, y conecta experiencias de vulnerabilidad

con la curiosidad y la imaginación, y no con una ansiedad real.

En relación a esta idea pueden analizarse, también, multitud de cuestiones entorno a los nuevos métodos de enseñanza, que no pueden incluir únicamente la tradicional lección magistral sino que deben perseguir una educación práctica capaz de promover la participación más activa del alumno mediante técnicas como el aprendizaje cooperativo, el *role playing* o el aprendizaje por problemas. Se requiere, por tanto, una enseñanza más práctica y más metódica, capaz de formar en habilidades y aptitudes, no formalista sino instrumental del medio jurídico¹².

Y lo más paradójico de todo este modelo de educación para el desarrollo humano es que, además, resulta fundamental para el crecimiento económico y la cultura empresarial.

los conflictos". CALSAMIGLIA, A., "Sobre la función de los juristas", en *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, núm. 5, 1982, pp. 140 y ss.

¹⁰ PÉREZ LUÑO, A. E., "La filosofía del Derecho y la formación de los juristas", en *Sistema. Revista de Ciencias sociales*, núm. 49, 1982, p. 91.

¹¹ NUSSBAUM, M.C., *Sin fines de lucro*, cit., cap. 6 "Cultivar la imaginación: la literatura y las artes".

¹² PÉREZ LLEDÓ, J. A., "Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho", en LAPORTA, F. M.(ed.), *La enseñanza del Derecho*, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, núm. 6, 2002, p. 198.

En conclusión, el acento del modelo educativo ha de estar en la formación de buenos ciudadanos y no en el coste o los recursos que puedan generar supuestas enseñanzas “inútiles” para el crecimiento económico. Las disciplinas de corte filosófico, como en el ámbito de los estudios jurídicos es la Filosofía del Derecho, son imprescindibles en la tarea educativa para la democracia. Su “impacto” no puede ser medido únicamente en relación a los objetivos económicos del país. Si se quiere una educación para la democracia es preciso investigar en las materias de corte humanístico, así como apostar por una educación individualizada que no haga miramientos en el contrato de todos los profesores que se precisen para enseñar y trabajar con grupos reducidos. Y es que, como bien afirma Nussbaum, los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva además de necesitar trabajo¹³.

¹³ NUSSBAUM, M.C., *Sin fines de lucro*, cit, p. 166.

El vigesimoquinto número de la imparable colección de libros de la Fundación Coloquio Jurídico Europeo ofrece un debate central en la teoría del derecho y permite identificar, incluso con ejemplos accesibles, algunos de los puntos más polémicos en el actual debate en el seno del positivismo jurídico.

Los contertulios son distinguidos representantes de la Filosofía jurídica analítica en España: José Juan Moreso, catedrático de Filosofía del Derecho en la Universitat Pompeu Fabra y actualmente Rector de la misma; Luis Prieto Sanchís, catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad de Castilla la Mancha; y finalmente, Jordi Ferrer Beltrán, Profesor Titular de la misma disciplina en la Universitat de Girona.

El tema a debatir es el de los desacuerdos en el derecho, examinado desde una óptica intrajurídica y positivista, es decir, visto desde el derecho y no desde la moral, y con una óptica que, de entrada, se muestra poco

receptiva a la ética. Con todo, el positivismo jurídico incluyente, que profesa Moreso, admite la existencia de una cierta apertura del derecho hacia la moral.

La identificación de la postura de este profesor resulta uno de los puntos más complejos, de entrada, pues pretende singularizar su posición de la de Dworkin, pero también de la de Waluchow, uno de los más afamados defensores del positivismo incluyente de la actualidad. Para este último, la validez de las normas jurídicas puede depender de consideraciones morales, mientras que para Dworkin, crítico severo del positivismo, la identificación del derecho necesariamente incluye las consideraciones morales.

En escritos anteriores, Moreso se había preocupado de mostrar que el discurso moral tiene conceptos “densos” que normalmente se integran en las Constituciones. Este tipo de conceptos morales se deslizan en los textos jurídicos, pero pueden considerarse

descriptivos y, por lo tanto, no implican una objetividad epistemológica de la moral. De ahí que, desde una perspectiva estrictamente realista, tales conceptos no se tomen como realidades, sino como meros estándares que los jueces aplican.

Sin embargo, hay algunos casos en los que los jueces aplican estos estándares morales y dan soluciones distintas a cada problema. Cuando esto ocurre, puede decirse que hay desacuerdos jurídicos (*legal disagreements*) y que los jueces ejercen de esta manera su discrecionalidad¹⁴. En sus dos escritos, Moreso intenta solucionar los problemas inherentes a una teoría que explique la naturaleza de estos desacuerdos, para examinar si sólo son desacuerdos jurídicos o, si también son de otra índole, aunque disfrazados bajo el manto del derecho (p. 13).

Como resume el propio Moreso: “El primero es el siguiente: si se acepta una

¹⁴ Véase J. J. Moreso: «En defensa del positivismo jurídico incluyente», en P. Navarro y C. Redondo (eds.): *La Relevancia del Derecho: Ensayos de Filosofía Jurídica, Moral y Política*, (Barcelona: Gedisa, 2002), fundamentalmente pp. 94-101.

determinada teoría del significado que está en mejores condiciones que otras de dar cuenta de los desacuerdos en el derecho, entonces hay una respuesta a una objeción que mostraría la implausibilidad de algunas conclusiones a las que conduce dicha teoría. El segundo trata de mostrar que la teoría puede sobrevivir al hecho indiscutible de que los sistemas jurídicos son sistemas de reglas junto con procedimientos que establecen mecanismos mediante los cuales las decisiones de algunas autoridades, en determinadas condiciones, son decisiones *finales* y dichas decisiones, más allá de los desacuerdos respecto del contenido de las reglas, son vinculantes para todos los órganos del sistema” (pp. 13-14).

Moreso centra su análisis en una contraposición entre el positivismo jurídico incluyente y el realismo. Para ello se vale de la contraposición entre lo que él llama la “doctrina Julia Roberts” y la “tesis del obispo Hoadly”. En este contexto, lo que Moreso denomina

“doctrina Julia Roberts¹⁵” es la defensa de la tesis de que los jueces, e incluso los Tribunales Supremos, se pueden equivocar. Y la “tesis del Obispo Hoadly” defiende que el derecho lo dictan los jueces y, por tanto, no hay margen para el error judicial.

Para Moreso, tal y como aclara en sus ponencias, la doctrina del “Obispo Hoadly” no dejaría espacio para las discrepancias en el derecho (p. 15), mientras que sólo la doctrina “Julia Roberts” puede dar cuenta de los desacuerdos en el derecho. Es decir, “si dos jueces pueden equivocarse, entonces hay, al menos en algunos casos, una respuesta a las discrepancias, y los desacuerdos son posibles” (p. 15).

Moreso, así pues, parece haber admitido que para dar cuenta de los desacuerdos jurídicos es necesario adoptar una postura constructivista para que el discurso moral y político, a la postre, alcance juicios morales que

¹⁵ Véase J. J. Moreso: “La doctrina Julia Roberts y la objetividad del derecho” en *La Constitución: modelo para armar*, Marcial Pons, Madrid, 2009, pp. 175-181.

puedan tener ciertas pretensiones de objetividad. Como explica Prieto Sanchís en su ponencia, parece ser que Moreso ha convenido con la exposición de Waldron, abandonando el convencionalismo jurídico. De esta forma, Moreso parecería admitir que hay propiedades esenciales de las cosas y que es necesario comprometerse con la teoría causal de la referencia de Kripke y Putnam, que “es compatible con el realismo moral y que ofrece un modo especialmente perspicuo de sostener la vinculación entre el Derecho y la moralidad” (p. 119).

Prieto Sanchís aduce algunas importantes salvedades a este discurso esencialista, pues considera que es elitista: hay una serie de sujetos que, por sus especiales habilidades, son capaces de llegar a dichas esencias (p. 135). A partir de estas consideraciones, este profesor intenta mostrar cómo el discurso esencialista tiene importantes problemas para resultar compatible con

una teoría constitucional de los derechos fundamentales.

Finalmente, en su escrito, Jordi Ferrer establece una serie de puntualizaciones al discurso de José Juan Moreso y se muestra partidario de una concepción del error judicial en el marco de una teoría iusrealista (p. 149). Sus comentarios parten de un análisis esquemático y muy claro de la primera ponencia del catedrático catalán y pretenden mostrar cómo la adecuación a la realidad social del momento es una forma admisible de interpretar una norma jurídica (p. 157).

Jordi Ferrer distingue (pp. 158-159) entre el “realismo jurídico moderado” (es posible sostener la posibilidad conceptual del error judicial, cuando la decisión judicial no se adecua a los patrones interpretativos admitidos en esa comunidad en ese momento histórico) y el “realismo jurídico radical” (que sostiene que el derecho es lo que cada uno de los jueces dice que es).

Para Ferrer el realismo radical “no deja espacio conceptual para el error

judicial y, por tanto, los desacuerdos sobre el derecho serían siempre fingidos (hipócritas), puesto que en realidad esconderían desacuerdos ideológicos, o fallidos (desacuerdos irrecusables) (p. 177).

La idea del profesor Ferrer, formulada desde el realismo moderado, esconde una curiosa paradoja. Su propósito es la defensa del realismo jurídico y la negación de que la identificación del derecho necesariamente incluye las consideraciones morales. Para él, los desacuerdos jurídicos (que no los errores judiciales) en realidad esconderían desacuerdos de otra índole. Esa es la misma opinión que, en un sentido muy diferente, sostienen filósofos como MacIntyre¹⁶, para quien los desacuerdos jurídicos provienen de los desacuerdos morales y éstos, en el fondo, esconden

en el fondo desacuerdos ideológicos y políticos.

Para MacIntyre, defensor de una postura iusnaturalista, la resolución de los desacuerdos jurídicos está subordinada a la resolución previa de los desacuerdos morales, que esconden discrepancias ideológicas o políticas. En este sentido, el iusnaturalismo y el realismo jurídico podrían darse la mano contra el interés de la doctrina iuspositivista incluyente, que toma los elementos de la teoría política liberal para dar cuenta de los desacuerdos jurídicos (y morales).

O sea, que tanto para (algunos de) los realistas jurídicos como para (algunos de) los iusnaturalistas, el positivismo incluyente tiene exactamente el mismo problema en su identificación y justificación de los desacuerdos jurídicos. Ambos consideran que los desacuerdos jurídicos no existen, sino que son ficciones ideológicas. Para los realistas radicales no pueden existir los desacuerdos jurídicos porque los jueces crean el derecho en todos y cada uno de

¹⁶ A. MacIntyre, "Aquinas and the extent of moral disagreement" en id. *Ethics and Politics, Selected Essays, Volume 2*, (Cambridge, Cambridge University Press, 2006), pp. 64-82, y L. S. Cunningham (ed.): *Intractable Disputes About the Natural Law. Alasdair MacIntyre and Critics*, (Indiana, Notre Dame University Press, 2009).

los casos y los iusnaturalistas como MacIntyre consideran que no hay desacuerdos jurídicos, porque éstos sólo son una consecuencia de los desacuerdos morales, que aparecen por falta de consideraciones axiológicas.

En todo caso, dejo sólo apuntada esta idea, porque resulta obvio que mí no me corresponde participar en el

interesante debate, sino dar cuenta de él. El libro que lo recoge, como la gran mayoría de los de la Fundación Coloquio Jurídico Europeo, tiene una gran actualidad y merece la atención de cualquier persona interesada en la Filosofía jurídica. Ojalá este debate continúe en el futuro.