

PERSPECTIVAS DEL CONOCIMIENTO

GONZALO ALONSO-BASTARRECHE
MIGUEL MARTÍ SÁNCHEZ
RAFAEL REYNA FORTES

PERSPECTIVAS DEL CONOCIMIENTO

Estudios sobre la teoría del conocimiento
de Leonardo Polo

Cuadernos de Pensamiento Español

CUADERNOS DE PENSAMIENTO ESPAÑOL

CONSEJO EDITORIAL

M^a IDOYA ZORROZA (Universidad de Navarra), directora
DAVID GONZÁLEZ GINOCCHIO (Universidad Internacional de La Rioja), subdirector
CECILIA SABIDO (Universidad Panamericana, México), subdirectora
FRANCISCO GÜELL (Universidad de Navarra), secretario

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

JOSÉ BARRIENTOS (Universidad de Salamanca)
HARALD E. BRAUN (University of Liverpool, UK)
GENARA CASTILLO (Universidad de Piura, Perú)
JORGE E. GRACIA (State University of New York, Buffalo)
DANIEL HEIDER (University of South Bohemia, České Budějovice)
SIMONA LANGELLA (Universidad de Génova)
MANUEL LÁZARO PULIDO (Universidade Católica de Portugal)
SANTIAGO ORREGO (Universidad Católica de Chile)
NELSON ORRINGER (University of Connecticut)
RAFAEL RAMÓN GUERRERO (Universidad Complutense de Madrid)
WALTER REDMOND (Huston-Tillotson College, Austin-Texas)
ARMANDO SAVIGNANO (Universidad de Bari)
GALINA VDOVINA (Academia Rusa de Humanidades)

ISBN: 978-84-8081-559-8

Depósito Legal: NA 1346-2017

Pamplona

Nº 66: Gonzalo Alonso-Bastarreche, Miguel Martí Sánchez, Rafael Reyna
(eds.), *Perspectivas del conocimiento. Estudios sobre la teoría del conocimiento
de Leonardo Polo*

2017

© 66: Gonzalo Alonso-Bastarreche, Miguel Martí Sánchez, Rafael Reyna

CUADERNOS DE PENSAMIENTO ESPAÑOL

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA. S. A.

31080 Pamplona. Tfn.: 948 42 56 00. Fax: 948 42 56 36

ULZAMA DIGITAL, S.L., Pol. Ind. Areta. Huarte calle A-33. 31620 Huarte (Navarra)

In memoriam
Prof. Dr. D. Ángel Luis González
Por su abnegada y paciente labor con los que
hemos sido sus discípulos

ÍNDICE

La teoría del conocimiento de Leonardo Polo entre la tradición metafísica y la filosofía contemporánea, <i>Gonzalo Alonso-Bastarreche / Miguel Martí Sánchez</i>	11
La axiomática y la tenencia cognoscitiva: los hábitos innatos, <i>Josu Ahedo Ruiz / Alfredo Rodríguez Sedano</i>	17
El conocimiento de la causalidad, <i>Rubén Pereda</i>	31
La distinción modal entre la esencia en tanto que existe (el ser actual) y la esencia en tanto que fundamento de la existencia (la esencia pura) en las <i>Philosophische Untersuchungen</i> de Schelling, <i>Alejandro Rojas Jiménez</i>	41
La genealogía de la diferencia gnoseológica pura entre presencia mental y ser ontológico, según Polo, <i>Carlos Ortiz de Landázuri</i>	55
El deseo natural de saber y la búsqueda del intelecto personal, <i>Rafael Corazón</i>	77
Objeto y temporalidad en Kant y Polo, <i>Rafael Reyna Fortes</i>	87
El carácter certero de la intencionalidad en Husserl y Polo <i>Dan González Marijuán</i>	97
La insuficiencia de la objetividad en el pensamiento de Leonardo Polo y Gabriel Marcel, <i>Mikel Ostiz Blanco</i>	109
La razón práctica y la fabricación de herramientas de piedra en el paleolítico inferior, <i>Beatriz Byrne</i>	119

Construcción de la cosmovisión inspirada en la teoría del conocimiento de Leonardo Polo, <i>José Víctor Orón</i>	133
Work in Polo's Theory of Knowledge, <i>George L. Mendz</i>	153
<i>Spiritualis sapientia</i> : una propuesta poliana ante la “inteligencia espiritual”, en el marco de la teoría de las “inteligencias múltiples” presente en la psicología norteamericana, <i>César Montijo Rivas</i>	163
Lugares sobre la libertad en la obra de Leonardo Polo, <i>Ginés Santiago Marco Perles / José Alfredo Peris Cancio</i>	173
El <i>además</i> como método y el autoconocimiento humano, <i>Adam Sołomiewicz</i>	183
El valor metódico del abandono del límite mental y la pretensión de sí mismo, <i>Javier Pérez Guerrero</i>	195
Conocer a Dios desde la libertad: la superación de la insuficiencia de la razón, <i>Ana Isabel Moscoso</i>	203
El carácter vinculante del <i>además</i> , <i>Graciela Soriano</i>	213
El hábito de sabiduría y el conocimiento personal de los demás, <i>Juan Assirio</i>	221
El dinamismo unitivo del ascenso-descenso del sentido personal, <i>María Victoria Cadavid Claussen</i>	229
Hacia una definición de la esencia del lenguaje. Puntualizaciones críticas desde y sobre los planteamientos gnoseológicos de Leonardo Polo en “el lenguaje y la cultura”, <i>Claudio García Turza</i>	253
La gnoseología de Polo y el paradigma multicultural, <i>Fernando García-Cano Lizcano</i>	273
La interdisciplinariedad universitaria una propuesta desde el pensamiento de L. Polo, <i>Silvia Carolina Martino</i>	283

CONSTRUCCIÓN DE LA COSMOVISIÓN INSPIRADA EN LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE LEONARDO POLO

José Víctor Orón

1. Introducción

La moralidad o la ética¹ guarda directa relación con la respuesta personal a la pregunta: ¿qué es lo bueno o lo malo? en el sentido de ¿qué es lo que conviene hacer y/o evitar?, ¿qué es lo que ayuda al crecimiento personal y qué es lo que lo dificulta? Todas estas preguntas hacen referencia a lo mismo y se reclaman mutuamente. En Polo la ética se entiende en clave de crecimiento, aunque no todo crecimiento se debe a la ética². Las respuestas a estas preguntas se formulan en función de las convicciones que la persona sustenta, es decir, sustentar unas convicciones u otras es lo que lleva a que esas preguntas sean enfocadas de una forma u otra. Por ejemplo, si se valora que una persona ha actuado desde su yo-auténtico o su yo-profundo se tiende a valorar la acción como positiva.

Este proceder descansa en la creencia o convicción que valora como bueno lo que procede del yo auténtico, porque se considera que el yo auténtico es bueno³, es decir, se valora así porque se cree así. Pero también podríamos decir que se cree de ese modo porque se valora de tal manera. Las relaciones entre creencias o convicciones y moral son bidireccionales y no solo cerradas a estos dos aspectos, sino que también tendríamos que incluir más aspectos como la

¹ Aunque algunos distinguen entre moralidad y ética, una con aspectos más prácticos y la otra más teórica o bien una más centrada en las normas y la otra más centrada en la reflexión, para lo que afecta al presente trabajo no se han hecho distinciones.

² L. Polo, *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, AEDOS-Unión Editorial, Madrid, 1997.

³ G. E. Newman / J. De Freitas / J. Knobe, "Beliefs About the True Self Explain Asymmetries Based on Moral Judgment", *Cognitive Science*, 2015 (39, 1), pp. 96-125. <http://doi.org/10.1111/cogs.12134>.

propia identidad, ya que el cambio de mis creencias en relación a cómo la sociedad se posiciona ante ellas está relacionado con un cambio de identidad⁴.

Se sabe que a estas creencias llegamos por procesos que implican experiencias emocionales, sociales y ejercicios discursivos racionales porque se ve como todos ellos influyen en las creencias⁵. Estas creencias una vez formadas adquieren cierta estabilidad respecto al mundo emocional, es decir, obtienen una entidad propia⁶. Una vez que las creencias han logrado una entidad propia son capaces de influir sobre nuestra experiencia emocional de una forma decisiva, pues según cómo se cree, así se vive la experiencia emocional⁷. Por tanto, el mundo de creencias incluye muchos elementos que concretamos con términos como ‘moral’ o ‘identidad’ entre otros. Por ello, conocer el proceso de formación de las propias creencias permitiría igualmente conocer el proceso de formación de la moral. Las creencias se forman partiendo de la experiencia, y una vez formadas tienen entidad como para afectar a la experiencia.

Este trabajo trata de explicar el proceso de formación de tales creencias partiendo de la experiencia. Esto llevaría a que la moral, las creencias, la identidad..., para ser asumida por la persona, necesita de un recorrido personal que no puede simplemente identificarse con una instrucción desde fuera de la persona. Estas son fruto de un camino de maduración personal.

2. Clarificaciones previas

Los estudios aludidos más arriba provienen del campo de la psicología y de la neurociencia, y por respeto a su trabajo se ha usado el término *creencia*. Ahora bien, lo que se busca, asumiendo como puntos de referencia e intuiciones lo que la psicología y la neurociencia muestra, es sugerir cómo desde la filosofía de Leonardo Polo se puede entender este proceso. Así surge el problema del encuentro interdisciplinar, pues en filosofía la palabra *creencia* puede hacer referencia, bien a aspectos religiosos, o bien a un conocimiento no cierto. Cuan-

⁴ L. Heiphetz / N. Strohminger / L. L. Young, “The Role of Moral Beliefs, Memories, and Preferences in Representations of Identity”, *Cognitive Science*, 2016 (41, 3) <http://doi.org/10.1111/cogs.12354>.

⁵ Z. Horne / D. Powell / J. Hummel, “A Single Counter example Leads to Moral Belief Revision”, *Cognitive Science*, 2015 (39, 8), pp. 1950-1964. <http://doi.org/10.1111/cogs.12223>.

⁶ A. Feltz / F. Cova, “Moral responsibility and free will: A meta-analysis”, *Conscious Cogn.*, 2014 (30), pp. 234-246. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2014.08.012>.

⁷ C. S. Dweck, *Self theories. Their role in motivation, personality and development*, Psychology Press, New York, 2000.

do hasta ahora se ha usado la palabra *creencia* no se entendía en estas últimas acepciones. Para solventar este problema, y dado que el trabajo pretende centrarse en la filosofía de Polo, se propone la palabra *cosmovisión* en lugar de *creencia*.

La palabra *cosmovisión* significaría la conceptualización que la persona realiza del mundo y de uno mismo, no solo en el sentido de cómo se entienden las cosas en su situación presente, sino también en qué se piensa que es posible y qué no es posible. El qué son las cosas y el qué es posible hacer o vivir en relación con ellas, no son preguntas independientes, sino simplemente puntos de vista distintos. Hay una unidad entre el conocimiento y la acción⁸. La palabra *cosas* se refiere al propio sujeto, al mundo y a todas las relaciones que uno establece. Estos tres aspectos: sujeto, mundo y relaciones; tampoco son tres realidades independientes; son distintos y diferenciables, pero no independientes. Tal distinción y diferenciación no siempre es posible que sean percibidas por el sujeto, y pueden, en el desarrollo humano, darse momentos donde se vivan como la misma realidad sin distinción ni diferencia. De forma general la *cosmovisión* es, pues, el marco conceptual desde el cual abordamos nuestro vivir en el mundo.

La segunda clarificación es sobre la palabra *ética*. Para Polo la ética se distingue de la antropología. La ética habla de la naturaleza humana y su crecimiento, no del carácter personal del ser humano, lo cual pertenece a la antropología trascendental⁹. La ética tiene la pretensión de evaluar si se da crecimiento o no en la naturaleza del ser humano, es decir, en relación a todo aquello que compartimos los seres humanos. Pero no puede entrar en el carácter personal. Podríamos decir que es una forma de preservar el carácter de “además” de la persona humana.

Pero esto no debe llevar a pensar que la moral y la antropología son independientes, pues según la forma personal de responder a la pregunta ¿Quién es el ser humano?, se afrontará de una forma u otra la pregunta de ¿qué hace crecer al ser humano en su naturaleza? Por eso la moral depende de la antropología y, por tanto, la moral depende de la *cosmovisión* personal de cada quién, ya que la concepción antropológica tiene que ver con ella. Veamos como ciertas posturas antropológicas llevan a diversas posturas morales. Si del ser humano solo conozco su materialidad –Polo lo llama *naturaleza* orgánica– la moral se limita a una salvaguarda del cuerpo humano. En esta tesitura ‘bueno’ será lo que man-

⁸ W. G. Frisina, *The unity of knowledge and action. Towards a nonrepresentational theory of knowledge*, State University of New York Press, New York, 2002.

⁹ L. Polo, *Antropología trascendental*, Obras Completas, vol. XV, Eunsa, Pamplona, 2016, 253-4.

tiene la vida orgánica, lo que garantiza la constitución¹⁰, y el centro de atención estará en cubrir necesidades o desarrollar objetivos¹¹. Si del ser humano conozco sus facultades inmateriales –Polo lo llama *esencia*–, la moral podrá entenderse en la dinámica de perfeccionarla. Desde esta perspectiva ‘bueno’ será aquello que permite la vida virtuosa; en este punto se puede tomar a la ética de Aristóteles como referencia¹². Si del ser humano se conoce su carácter personal, –Polo lo designa como persona, intimidad, espíritu, etc.– la moral no podrá entenderse como todas las posibilidades de crecimiento, pues el crecimiento del ser personal pertenece a la antropología trascendental. No obstante, el crecimiento personal redundará en la esencia humana por medio de la *sindéresis*¹³. La *sindéresis* conecta, por un lado, con lo superior a ella, la libertad personal¹⁴, y por otro, con lo inferior, pues impele a la inteligencia a la voluntad y a las demás facultades a actuar y hacer el bien¹⁵. Por ello, aun siendo la moral del ámbito del desarrollo de la naturaleza humana, al considerar el crecimiento personal o íntimo en la antropología trascendental, ello repercute en la moral. Así aparece una moral que también entiende que ‘bueno’ será responder a la llamada personal de llegar a ser quien se está llamado a ser, la cual la podemos descubrir, por ejemplo, en las propuestas de Carl Rogers o Viktor Frankl¹⁶.

La primera de las tres posturas enunciadas es una visión hedónica de la moral; la segunda es una visión virtuosa de la moral; la tercera es una visión personalista de la moral. Puede en esta división reconocerse con facilidad la conceptualización antropológica que Leonardo Polo presenta. Polo descubre que para responder a la pregunta sobre quién es el ser humano, no basta con conocer su naturaleza, sino que hace falta considerar también su carácter personal¹⁷.

Como puede verse, la concepción moral depende de qué se conoce (cosmovisión) del ser humano. Esto explicaría que la pregunta sobre lo bueno-malo se responda de forma distinta según las edades madurativas, como por ejemplo

¹⁰ C. M. Korsgaard, *Self-constitution. Agency, Identity, and Integrity* (First), Oxford University Press, New York, 2009.

¹¹ R. Kegan, *In over our heads. The mental demand of modern life*, Harvard University Press, London, 1994; R. M. Ryan / E. L. Deci, “Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?”, *Journal of Personality*, 2006 (74, 6), pp. 1557-1585.

¹² Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Gredos, Madrid, 2014.

¹³ L. Polo, *Antropología trascendental*, 209-216.

¹⁴ L. Polo, *Ética*, p. 164.

¹⁵ L. Polo, *Ética*, pp. 161-163.

¹⁶ V. E. Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona, 1984; C. R. Rogers, *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.

¹⁷ L. Polo, *Antropología trascendental*.

señala Kohlberg, pues el niño, el joven y el adulto no conocen lo mismo del ser humano. No pretendemos ahora abordar el tema de cómo se da el hecho moral en cada fase del despliegue humano. Esta es otra línea de investigación que aquí solo queda apuntada al final del trabajo. Si bien de Kohlberg¹⁸ se dice que hace depender su desarrollo, tal vez excesivamente, de la experiencia cognitiva. De Haidt¹⁹ se dice que la dependencia se debe más bien de la experiencia emocional. En cambio, lo que en este trabajo se sugiere es que depende de cómo se entienda a la persona, lo cual incluye dimensiones cognitivas y emocionales entre otras, pues éstas forman parte de la cosmovisión, como se espera mostrar.

En todos los momentos de la vida, la persona actúa siempre desde un trasfondo. A partir de cierto momento madurativo la persona sustenta una cosmovisión, y desde ahí se aborda el tema moral. Al cambiar el trasfondo desde el que se actúa y al cambiar la cosmovisión a lo largo de la vida, cambia igualmente la forma de entender la moral. Este trabajo no se centra en cómo la cosmovisión cambia según la edad madurativa de la persona, sino en cómo se forma a partir de la experiencia por medio de un proceso de elaboración personal con independencia de la edad madurativa. Lo que se sostiene es que una vez que la persona tiene abierta la posibilidad de formar una cosmovisión, el proceso que empieza en las experiencias de la vida y llega a la constitución de la cosmovisión es igual en todos los momentos de la vida.

3. El proceso de formación

a) *La cosmovisión es producto*

Se ha indicado en la introducción que la cosmovisión es el fruto de un proceso, es el precipitado o condensación del mundo de significados. La cosmovisión, por tanto, no es una realidad estática, sino que se da en un estado de permanente re-elaboración, puesto que la construcción del mundo de significados está en permanente transformación. Esta permanente posibilidad de cambio podría estar relacionada con el hecho de que a nivel neurofuncional se sabe que

¹⁸ L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

¹⁹ J. Haidt, "The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment", *Psychol Review*, 2001 (108, 4), pp. 814-834.

la red cerebral que tiene cierta relevancia para temas de identidad está abierta a permanente cambio, lo cual no se predica de otras²⁰.

Entendida la moral y la cosmovisión como resultado, como producto, será de capital importancia entender el proceso o secuencia que lleva a ello. Este calificativo de ‘producto’ que recibe la cosmovisión y, por tanto, también la moral, por su dependencia de la cosmovisión, está apelando a la distinción entre *acto* y *actividad*, que Polo sustenta siguiendo a Aristóteles²¹ *Metaphysica* (1048b 25-30). La cognición, el vivir es acto, no actividad, pero la cosmovisión es el fruto del acto.

El calificativo de ‘producto’ no debe de llevar al equívoco de que se trata como el proceso de montaje de un coche, en el que en una secuencia lineal se le van añadiendo nuevos elementos. No puede entenderse así, puesto que desde el primer elemento generado de la cosmovisión se está afectando a las futuras experiencias que la persona vive. El proceso de generación de la cosmovisión empezaría en el mismo seno materno, pues desde que hay experiencias se da el proceso de creación de cosmovisión, y una vez establecida, tienen su propia entidad y afectan al experimentar. Salvo en lo que podríamos llamar ‘el acto inaugural de la vida sensitiva’ por el cual la persona tiene su primera sensación, en toda experiencia hay siempre una historia en activo que necesita ser considerada para poder entender por qué una persona experimenta lo que experimenta.

Para las pretensiones de este trabajo no es posible abordar con detalle cómo y cuándo se da ese ‘acto inaugural de la vida sensitiva’. Digamos que la presente investigación asume que ese acto ya se ha dado y que el sujeto ya es capaz de experiencia. La única referencia temporal que se hace es que tal acto ya es reconocido por la investigación actual en el seno materno. Se trata de un proceso que acontece muy tempranamente y muy rápido, en el que entrecruzan la experiencia sensoriomotora pre-reflexiva²², la acción intencional, los objetivos, las valoraciones, la interacción social y la construcción de significado²³.

²⁰ K. L. Campbell / O. Grigg / C. Saverino / N. Churchill / C.L. Grady, “Age differences in the intrinsic functional connectivity of default network subsystems”, *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2013 (5), pp. 1-12. <http://doi.org/10.3389/fnagi.2013.00073>.

²¹ Aristóteles, *Metafísica*, Gredos, Madrid, 2014.

²² El autor usa el término pre-reflexivo para indicar que no hay un discurso racional.

²³ J. T. Delafield-Butt / N. Gangopadhyay, “Sensorimotor intentionality: The origins of intentionality in prospective agent action”, *Developmental Review*, 2013 (33, 4), pp. 399-425. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2013.09.001>; J. T. Delafield-Butt / C. Trevarthen, “The Ontogenesis of Narrative: From Purposeful Movements to Shared Meaning-Making”, *Frontiers in Psychology*, 2015, Retrieved from http://www.frontiersin.org/Journal/Abstract.aspx?s=305&name=developmental_psychology&ART_DOI=10.3389/fpsyg.2015.01157.

Si la cosmovisión es producto de una elaboración personal a partir de la experiencia, y una vez elaborada tiene entidad propia como para influir en las sucesivas experiencias, se entiende que una mera consideración lineal no puede explicar las mismas creencias, pues la cosmovisión depende de las experiencias y las experiencias dependen de la cosmovisión.

Lo que proponemos en este trabajo es que a la cosmovisión se llega en lo que podríamos llamar un proceso en dos pasos: de la experiencia al significado y de los diversos significados a la cosmovisión. El primer paso descansa en lo que Polo llama la formación del abstracto²⁴, mientras que para el segundo paso es necesario que se añada un dominio de las dos vías procesativas de la inteligencia²⁵. Veámoslos.

b) La experiencia: del encuentro al sentido y del sentido al significado

Sea cual sea la teoría del conocimiento, incluso considerando las que son opuestas entre sí, hay algo en que todas coinciden, y es que la palabra ‘experiencia’ remite a la palabra ‘encuentro’. Hay un encuentro entre la persona y la realidad. Otra cosa es cómo se produce el encuentro. De ahí surgirán las diferentes líneas de las teorías del conocimiento. Optando por la presentación de Leonardo Polo²⁶, la palabra ‘experiencia’ reclama la palabra ‘abstracto’ en el sentido que él la utiliza. La experiencia se entiende como la vivencia que lleva a que aparezca el abstracto. La palabra ‘abstracto’, en Polo, es fruto del acto cognitivo de la persona en su vivir humano. El ser humano vive conociendo. No es un acto opcional que pueda darse o no. La cognición no depende de la voluntad. “Acontece que se piensa, no que no se piensa”²⁷ por lo que “el sujeto no es factor constituyente”²⁸. El humano vive conociendo. La teoría del conocimiento de Polo, no es la teoría del conocimiento de la persona adulta, sino la teoría del conocimiento del ser humano. El humano, independientemente de su edad y con la única salvedad de que ya ha vivido el acto inaugural de la vida sensitiva, co-

²⁴ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento III*, en *Obras Completas*, vol. VI, Eunsa, Pamplona, 2016, pp. 19-24.

²⁵ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento III*, pp. 19-24.

²⁶ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento I*, *Obras Completas*, vol. IV, Pamplona, Eunsa 2015; *Curso de Teoría del Conocimiento II*, *Obras Completas*, vol. V, Eunsa, Pamplona, 2016; *Curso de teoría del conocimiento III*; *Curso de teoría del conocimiento IV*.

²⁷ L. Polo, *Evidencia y realidad en Descartes*, *Obras Completas*, vol. I, Eunsa, Pamplona, 2015, p. 293.

²⁸ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento I*, p. 99.

noce siempre de la misma forma. Otra cosa es lo que pueda hacer o dejar de hacer con ese abstracto. Polo distingue con claridad lo que es la formación del abstracto de cualquiera de las dos posibles prosecuciones, la vía general o la vía de la racionalidad que le siguen. Estamos ligando la experiencia a la formación del abstracto, no a ninguna de las dos vías de prosecución.

Si esto es cierto, la ‘experiencia’ en Polo sería la formación del ‘abstracto’. Decíamos que, en todos los autores, también en Polo, la experiencia se entiende bajo la categoría de ‘encuentro’. De forma general podemos decir que el encuentro es ‘el yo en el mundo’, aunque esta afirmación requiere de dos matizaciones. La primera es que el yo no es ‘aparte’ del mundo. Ese tipo de yo es una conceptualización muy avanzada y posterior a la experiencia. La diferenciación sujeto-objeto es una conceptualización posterior a la experiencia. Por tanto, el yo también está relacionado con en la palabra ‘mundo’. La segunda matización es que se está explicando el encuentro desde la mente adulta, pues el ‘yo’ no se entiende por igual en el niño que en el adulto. El niño no tiene esa conceptualización del yo. Por tanto, el niño vive el encuentro entre el yo y el mundo, aunque no sea consciente de eso. Dicho de otra forma, la experiencia es la percepción-de-mi-estar-en-el-mundo. La unión de guiones sugeriría que el niño no es capaz, en sus primeros estadios, de diferenciar ninguno de los elementos señalados, pero mirándolo desde la mente adulta, sabemos que esos elementos pueden ser conceptualizados.

Hemos indicado que en Polo la cognición no es un acto voluntario. No se decide conocer o dejar de conocer. Siempre se conoce, porque el ser humano vive conociendo. Es su forma de vivir. Por tanto, la *cognición* está desde el principio. Sin cognición no hay experiencia, porque sin cognición no hay vida humana. Esto está en clara oposición a muchas teorías del conocimiento filosóficas, como las de James²⁹ o Dewey³⁰, o psicológicas, como la de Kolb³¹ o Kegan³², para los cuales en la experiencia no hay propiamente una participación de la cognición. La cognición es una palabra ambigua, pues se llama cognición a muchas cosas bien diferentes entre sí. Se puede conocer por hábitos innatos, se pueden hacer actos de razonamiento lógico que también se les llama, con cierta confusión, actos cognoscitivos³³. Cuando aquí nos referimos a la cognición se

²⁹ W. James, *Habit*, Henry Holt and Company, New York, 1914.

³⁰ J. Dewey, “Having an experience”, In *Art as experience*, Perigee Books, New York, 1934, p. 371.

³¹ D. A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the source of learning development* (Second), Pearson Education, New Jersey, 2015.

³² R. Kegan, *In over our heads*.

³³ J. I. Murillo, “Conocimiento personal y conocimiento racional en la antropología trascendental de Leonardo Polo”, *Studia Poliana*, 2011 (13), pp. 69-84.

trata de ese momento cognitivo en que acontece el abstracto en terminología poliana.

Pero no es la cognición el único elemento que acontece en la experiencia. Si bien sin cognición no hay experiencia, también es verdad que con la sola cognición no se explica la experiencia. También hace falta apelar a la *proactividad* del sujeto. No se dice proactividad del agente, pues la ‘agencia’ reclama cierto grado de intencionalidad en el sujeto. Sin intencionalidad no hay ‘agencia’. Aquí no se está usando la palabra *intencionalidad* en el sentido filosófico ligado a la teoría del conocimiento, sino ligado a la dirección de la acción, la cual se da ya desde el seno materno³⁴. Cuando el sujeto es intencional, entonces es agente. La intencionalidad ligada a la acción muestra una maduración primeramente ligada al objeto, luego ligada a los medios y luego ligada a las consecuencias³⁵. El acto maduro de intencionalidad ligada a la acción sería el término *proáiresis* de Aristóteles³⁶. Así pues, en la proactividad hay una maduración desde el mero reaccionar ordenado hasta el acto *proairético*. El acto *proairético* se reserva, según la tradición, para la adolescencia. El mismo Aristóteles señalaba que los niños hacen actos voluntarios, pero no electivos³⁷, por lo que se ve que hay un crecimiento en la proactividad. Esta misma idea se está expresando aquí, aunque es difícil establecer una asociación rígida de uno a la niñez y el otro a la adolescencia.

Pero para poder entender la experiencia no basta con considerar la cognición y la proactividad, sino que también se precisa conocer la *realidad*. El caso es que en ese encuentro-del-futuro-yo-en-el-mundo conlleva que por los procesos de inhibición e intencionalidad (‘intencionalidad’, ahora sí se entiende con relación a la teoría del conocimiento) acontece la formación del abstracto, según Polo lo explica. Se ha puesto de manifiesto la importancia de la realidad corporal, del medio y su contexto, desde las teorías de sistemas dinámicos³⁸, aunque estos autores lo hacen desde unos presupuestos que niegan la ‘agencia’ en la

³⁴ J. T. Delafield-Butt / N. Gangopadhyay, “Sensorimotor intentionality”.

³⁵ J. T. Delafield-Butt / N. Gangopadhyay, “Sensorimotor intentionality”, pp. 418-419.

³⁶ A. G. Vigo, “Praxis como modo de ser del hombre. La concepción aristotélica de la acción racional”, en G. Leyva (ed.), *Filosofía de la Acción. Un análisis histórico-sistemático de la acción y la racionalidad práctica en los clásicos de la filosofía*, Editorial Síntesis, Madrid, 2008, p. 709.

³⁷ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Gredos, Madrid, 2014, 111b 5-10.

³⁸ E. Thelen / L. B. Smith, *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, MIT Press, Cambridge (MA), 1994.

persona, aunque también hay otros, provenientes también de los sistemas dinámicos, que presentan una postura que admite la intencionalidad en la acción³⁹.

El abstracto tiene sentido porque el objeto pensado es intencional respecto de la realidad, pero el significado de nuestro mundo es un *significado social*. El problema está en cómo ese abstracto es un abstracto con un significado y no un mero objeto mental. La abstracción da sentido al objeto por su intencionalidad. Pero tener significado es más que tener sentido. ¿Por qué ver un pájaro es ver un pájaro y no un mero ruido visual identificado? El ruido puede tener sentido, pero no significado. La experiencia, en el ser humano, alcanza un significado gracias a la experiencia social. Toda experiencia humana es experiencia social. Esto es una singularidad humana. El individuo no ve un pájaro, sino que la persona, ser co-existente, es quien ve al pájaro. La persona es co-existente y no puede dejar de serlo. Por eso querer distinguir entre cognición personal y significado social o entre emoción social y entre emoción personal es difícil, y en el caso del niño es sencillamente imposible. Haciendo tal artificio analítico conceptual y adulto se puede decir que la emoción social se compondría de la emoción personal en medio de una relación social. Son diferenciaciones que hacemos, no distinciones. En Polo *diferenciar* hace referencia a lo que ocurre en la mente y *distinguir*, aunque se conozca con la mente, hace referencia a la realidad⁴⁰.

Para entender por qué el significado es social se puede apelar a experimentos hechos con bebés de pocos meses⁴¹. En la experiencia, niños nativos ingleses y que solo han oído inglés, escuchan contar un cuento chino en tres escenarios diferentes. En el primero hay, presencialmente, una persona china contando el cuento; en el segundo se trata de una grabación de video; en el tercero los niños solo tienen acceso al audio. Se descubrió que los niños que habían escuchado el cuento con la presencia física de la persona china aprendieron un poco de chino y los otros no. Podríamos decir que todos los niños encontraron un sentido intencional al sonido, pues está referido a la realidad, pero solo se encontró significado cuando se dio la presencia de la persona. Su presencia hace que el chino sea significativo y no un ruido.

³⁹ J. A. Kelso, "Motor control mechanisms underlying human movement reproduction", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, American Psychological Association, US, 1977. <http://doi.org/10.1037/0096-1523.3.4.529>.

⁴⁰ L. Polo, *Antropología trascendental*, 3ª parte.

⁴¹ P. K. Kuhl / F. M. Tsao / H. M. Liu, "Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2003 (100, 15), pp. 9096-9101. <http://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>.

El niño cuando vive algo, un ruido por ejemplo, vive una alteración fruto de un estado de excitabilidad. La relación social, y fruto de la interacción, hará que ese ruido sea interpretado como algo agradable o desagradable. El niño reconoce entidad al ruido, por lo que el ruido es algo, ya ha conocido y tiene sentido, pero ese algo tiene significado por el encuentro social. Así pues, una misma palmada podrá ser interpretada como algo que hace reír o algo que asusta. Es bien conocido como el niño, ante un objeto desconocido o ante una persona desconocida, determina su comportamiento, y con ello entendemos también que la forma de valorar y el significado del objeto o persona *según las reacciones de la persona de confianza ante ese objeto o persona y también según la calidad de relación que haya entre la persona de confianza y el niño*⁴², y según esa experiencia de relación con el adulto también aprende un tipo de comportamiento u otro con los iguales⁴³. El peso de lo social en educación fue puesto de manifiesto por Vygotsky, el cual muestra la insuficiencia de no solo del aprendizaje vía asociación entre estímulo y respuesta, sino también de la relación sujeto–objeto. La relación, según Vygotsky es más bien triádica: sujeto–objeto–sociedad y cultura. Y serán la proactividad del agente y sus relaciones sociales con adultos e iguales, lo que determinarán la zona proximal de aprendizaje⁴⁴. Querer separar la experiencia del ruido de la palmada de la experiencia de mi vivir social es fruto de aplicar categorías físicas espacio-temporales que no respetan lo que es la experiencia humana. Es decir, es querer diferenciar la experiencia de que en el momento 0 se oye el ruido del momento $0+t_1$ se inter-actúa es propio de una gráfica, pero no es lo propio de la experiencia humana, donde además esa emoción social es el punto de partida de la propia emoción personal en el estadio $0+t_1+t_2$ hablando en términos matemáticos.

Es decir, la formación del abstracto permite encontrar sentido. La palabra sentido se usa como ‘orientación hacia algo’, que es similar al concepto de intencionalidad en Polo, por la que el objeto es intencional ya que se refiere a la

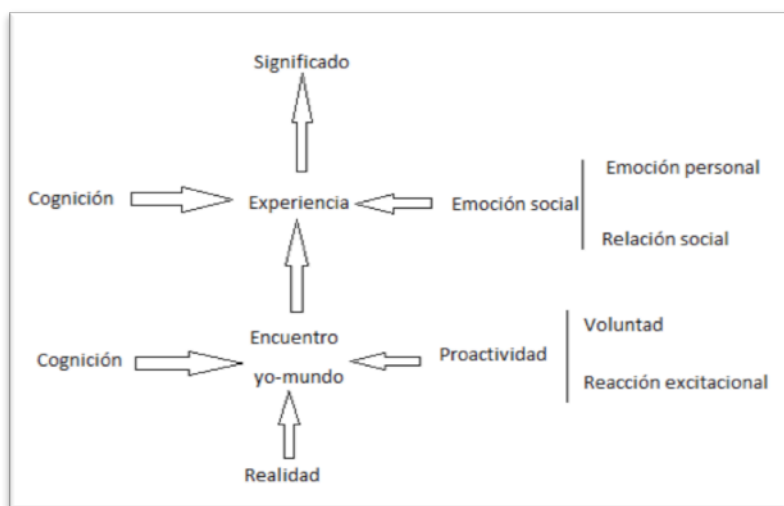
⁴² M. Klinnert / R. Emde / P. Butterfield / J. J. Campos, “Social Referencing : The Infant’s Use of Emotional Signals From a Friendly Adult With Mother Present”, *Developmental Psychology*, 1986 (22, 4), pp. 427-432; S. R. Nichols / M. Svetlova / C. Brownell, “Toddlers’ Understanding of Peers’ Emotions”, *The Journal of Genetic Psychology*, 2010 (171, 1), pp. 35-53. <http://doi.org/10.1080/00221320903300346>; T. Striano / P. Rochat, “Emergence of selective social referencing in infancy”, *Infancy*, 2000 (1, 2), pp. 253-264. http://doi.org/Doi.10.1207/S15327078in0102_7; T. A. Walden / G. Kim, “Infants’ social looking toward mothers and strangers”, *International Journal of Behavioral Development*, 2005 (29, 5), pp. 356-360. <http://doi.org/10.1177/01650250500166824>; T. A. Walden / T. A. Ogan, “The development of social referencing”, *Child Dev.*, 1988 (59, 5), pp. 1230-1240.

⁴³ S. R. Nichols / M. Svetlova / C. Brownell, “Toddlers’ Understanding of Peers’ Emotions”.

⁴⁴ L. Vygotsky, *Mind in society: the development of Higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1978.

realidad. Pero significado es más que sentido. La palabra significado es fruto de un acto creativo de diálogo social donde se da valor a un acontecimiento, lo cual es detectable muy pronto en el recién nacido en la relación con su madre, pues requiere de intencionalidad y ‘agencia’ que ya es detectada en los primeros estadios de la vida uterina⁴⁵. Como se ve, la palabra *significado* es compleja, pues su campo semántico remite a otras como relación, valor, ‘agencia’, intencionalidad, sociedad, entre otras. Y estas, a su vez, remiten a otras como función, rol, sistema⁴⁶ o comportamiento y contexto⁴⁷. Definir una implica definir las otras. Por ello el objetivo ahora no es tanto detallar qué es el significado, sino simplemente apuntarlo y decir que éste tendría su aparición en este momento y con una alta elaboración personal.

Para el alcance del significado hace falta considerar también el propio acto *cognitivo* que la persona realiza. En el siguiente esquema se ve que la palabra *cognición* aparece dos veces porque también la persona china, siguiendo la experiencia precedente, tiene que ser conocida:



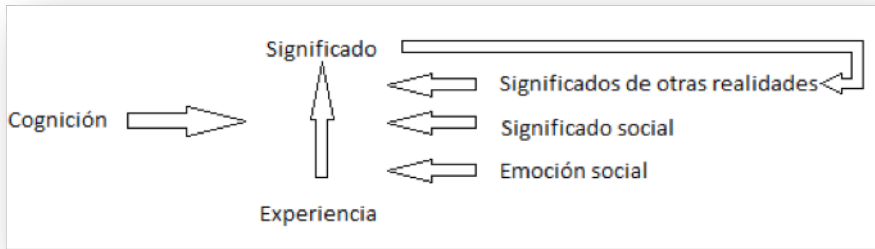
Ahora bien, el paso de la experiencia al significado no es un proceso tan lineal, sino que en la medida que el mundo experiencial de la persona se va enriqueciendo, el significado de lo vivido se conjuga en con los nuevos significados. Por la palabra *significado se están entendido la comprensión y valoración*

⁴⁵ J. T. Delafield-Butt / N. Gangopadhyay, “Sensorimotor intentionality”.

⁴⁶ J. Röhl / L. Jansen, “Functions, roles and dispositions revisited. A new classification of realizables”, *Gi Workgroup “Ontologies in Biomedicine and Life Sciences”(Obml)*, 2012 (9).

⁴⁷ R. Mizoguchi / Y. Kitamura, / S. Borgo, “Towards a unified definition of function”, *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 2012 (239), pp. 103-116. <http://doi.org/10.3233/978-1-61499-084-0-103>.

personal que la persona realiza de su experiencia de encuentro concreta. Algo significa algo por el tipo de encuentro que he tenido con ese algo, por la relación establecida. Pero esa relación establecida no es de la persona con el objeto, sino de la persona co-existente con el universo focalizado en el objeto. En ese sentido el dibujo del paso de la experiencia al significado se podría detallar de la siguiente forma:



c) De los significados a la cosmovisión

Poco a poco la persona ha ido formando en su vida social un mundo de significados que permanecen más o menos inconexos entre ellos. Al principio el niño puede vivir las cosas más parceladamente, no porque las parece, sino porque está más ligado a la inmediatez de la experiencia concreta.

La cosmovisión surgirá a partir de que la persona haga la experiencia interior del encuentro del mundo de significados. Igual que experimentamos el mundo, podemos decir que podemos tener experiencia con el conjunto de significados. La primera es una experiencia exterior y la otra una experiencia interior. Lo de interior y exterior no debe de entenderse de forma excluyente, sino como acentos en el foco de atención. También se sugiere que mientras la experiencia exterior se centra en la formación del abstracto, en la interior es necesario añadir que la persona va cogiendo cada vez más soltura en las dos vías proscutivas. Según Polo la vía de la generalización nos permite, por negación de las diferencias, ir formando una ordenación jerarquizada de ideas generales hasta el infinito. Esta es una vía que aleja de la realidad⁴⁸. Por otro lado, la vía de prosecución racional permite acercarse a la realidad evidenciando las causas de la realidad, descubriendo el concepto y la verdad del conocimiento.

⁴⁸ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento III*, pp. 254-269.

Estas dos vías se unifican gracias al *logos*⁴⁹. Los diversos significados se encuentran por el dominio creciente en las dos vías y su unificación. El ser humano trata de hacer coherente su mundo. Coherente en el sentido de unificación de experiencias mentales, según terminología de Polo. *Significado*, en este segundo estadio, *puede entenderse como la coherencia de lo vivido en un momento concreto con el conjunto de la vida de una persona*. El cerebro funciona de una forma coherente. Sin coherencia no se alcanza ninguna función mental. La sincronización de la actividad cerebral, que requiere más que la coherencia, es el lenguaje cerebral⁵⁰. La sincronización es la coherencia de toda la actividad cerebral organizada con cierta jerarquía. Así pues, la persona no solo requiere de coherencia para el fenómeno perceptivo, sino que también requeriría de coherencia entre el mundo de significados. Esa búsqueda de coherencia entre los significados es un acto mental en el que intervienen muchos elementos que considero que son los mismos que cuando analizamos la experiencia exterior, aunque el acto cognitivo ha crecido debido al dominio en las dos vías prosecretivas y su unificación. También cambia que antes el punto de partida era la realidad vivida en el mundo y ahora es la agrupación de significados. Se mantiene que es la misma dinámica porque la teoría del conocimiento de Polo, como ya se ha señalado, es la teoría de conocimiento en sí. Esa experiencia interior por la cual se busca coherencia cambia el mismo significado de lo que ya se sabía. El dibujo de los elementos a considerar sería el siguiente:

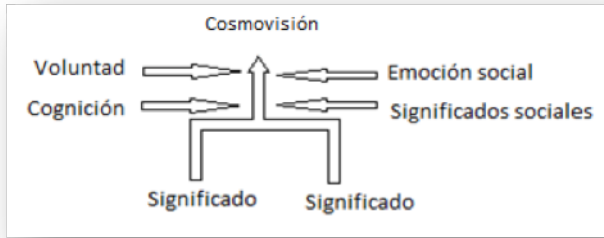


Aunque en el dibujo, por ser claro, se ofrece siempre una progresión en verdad, siempre hay muchas flechas de vuelta hacia atrás. Habría que dibujar más bien una serie de ciclos iterativos.

La cosmovisión, una vez constituida, se convierte en nuevos elementos que tienen que ser considerados para poder entender las nuevas experiencias:

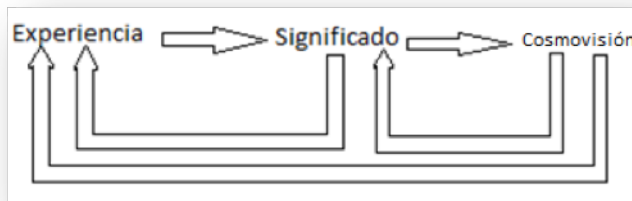
⁴⁹ L. Polo, *Curso de teoría del conocimiento III*, pp. 256-265.

⁵⁰ K. Wood / K.N. Bobbitt, *et al.*, "Slow and Fast Gamma Rhythms Coordinate Different Spatial Coding Modes in Hippocampal Place Cells", *Neuron*, 2014 (82, 3), pp. 670-681; R.T. Canolty / R. T. Knight, "The functional role of cross-frequency coupling" *Trends in Cognitive Science*, 2010 (14, 11), pp. 506-515.



Además, alcanzado este nivel las experiencias pueden ser de dos tipos que no son excluyentes entre sí, pudiéndose vivir al mismo tiempo: la experiencia exterior (experiencias donde el foco de atención está en el mundo real fruto del encuentro de uno mismo en el mundo) y la experiencia interior (el foco de atención está en un ejercicio de simulación interior en que se pueden recrear escenarios hipotéticos y vivir experiencias mentales, dependientes de las experiencias reales).

Así pues, lo que se propone, inspirado en la teoría del conocimiento de Polo, es que hay una sucesión de ciclos interactivos que parten de la experiencia hasta la cosmovisión:



Como puede observarse, no existe ninguna línea directa que parta de la experiencia y llegue a la cosmovisión. La experiencia debe pasar por un proceso de comprensión y asimilación para que afecte a la cosmovisión. En cambio, la cosmovisión sí que afecta directamente a la propia experiencia. Esto es se puede defender incluso en ámbitos como el reconocimiento emocional que tradicionalmente ha sido considerado como algo automático, inconsciente y que no requiere ejercicio cognitivo. En cambio, los estudios más recientes del reconocimiento emocional de caras muestran que son los conceptos de la persona los que permiten que una expresión pueda ser vivida con una emoción concreta⁵¹. Para un estudio sistemático de esto acudir a Pessoa⁵². Esto implicaría que el

⁵¹ E. C. Nook / K. A. Lindquist / J. Zaki, “A new look at emotion perception: Concepts speed and shape facial emotion recognition”, *Emotion*, 2015, <http://doi.org/10.1037/a0039166>.

⁵² L. Pessoa, *The cognitive–emotional brain. From interactions to integration*, MIT Press, London, 2013.

camino de llegada a la cosmovisión es un camino de elaboración personal y no puede cortocircuitarse por una instrucción directa de la cosmovisión. No existe transmisión conceptual, sino que se requiere una actividad personal⁵³ sino que se requiere o la experimentación o la simulación. Polo señalaba que la inteligencia se nutre de la imaginación y la imaginación se nutre de la experiencia sensorial⁵⁴.

Esta propuesta permite abrir un camino de investigación para poder conocer mejor la formación de la cosmovisión personal y su afectación sobre la cuestión moral.

4. La moral y la cosmovisión en las distintas etapas de la vida

a) *La teoría del conocimiento y la moral*

Lo que se sostiene es que la forma diferente de contestar la pregunta sobre lo bueno / malo depende de la fase del proceso de construcción de la cosmovisión en la que se esté. Esta propuesta es una alternativa inclusiva de lo expuesto por Kohlberg y Haidt, ya que ya no tendría sentido decir que el proceso de maduración se debe sobre todo a la cognición (Kohlberg) o a la emoción (Haidt), pues al deberse al proceso de construcción de la cosmovisión se está incluyendo procesos cognitivos, emotivos, junto con otros como el social, las propias experiencias, la voluntad según se ha indicado.

Inspirándonos en lo que Piaget señaló de la etapa sensoriomotora pre operacional, operacional concreta y operacional abstracta, se podría decir que primero la persona se encuentra en la época de construcción de *la sensibilidad*, luego en la de *la experiencia en la que forma abstractos con significados puntuales* pero no ha alcanzado un mundo de significados, la tercera sería cuando la persona tiene *el mundo de significado pero inconexos entre ellos* y la última instancia sería cuando tiene ya organizado el mundo de significados en *una cosmovisión* que sigue sujeta a crecimiento.

Polo sostiene que la inteligencia se ejerce a partir de lo que la imaginación ofrece y que la imaginación se nutre de la experiencia sensible. Esta experiencia sensible, y por tanto con un repertorio de imágenes, es lo primero que se iría formando. Mientras se está en ello se vive desde la sensibilidad y, en consecuencia, sería bueno/malo aquello que por la sensibilidad se valorase como tal.

⁵³ F. Altarejos, *Dimensión ética de la educación*, Eunsa, Pamplona, 1999, pp. 38-39.

⁵⁴ L. Polo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, Eunsa, Pamplona, 2006.

Cuando se ha avanzado en este camino la persona realiza actos de abstracción con soltura, en el sentido de que puede actuar teniendo en cuenta no solo la realidad sensible, sino el abstracto de la realidad sensible. Se trata de actos puntuales sin necesidad de que se tenga un constructo más o menos estable de significados. Se podría evidenciar este nivel porque la persona tiene comportamientos en los que ya no actúa por la mera sensibilidad. Puede, por ejemplo, usar algo que aprendió en un contexto en otro determinado contexto.

En la medida que madura esto se va formando un mundo de significado más o menos estable pero que no forman un cuerpo entre ellos. Esto ofrece una variabilidad comportamental mucho mayor. Sigue siendo concreto porque los significados tienen entidad, sobre todo por la relación con la experiencia y no tanto por la relación entre ellos. Pero ya se empiezan a dar cierta separación de la experiencia sensible.

El despegue de la experiencia sensible, aunque nunca se abandona, se evidencia al hacer una manipulación madura del mundo de significados con lo que la cosmovisión empieza a aparecer y está abierta a maduración el resto de la vida.

No obstante, esto es insuficiente para poder acercarse al mundo moral, pues lo anterior está descansando fundamentalmente en la maduración del acto operacional, pero en Polo hay otros actos que no son operaciones. Estos son los hábitos.

b) Los hábitos innatos y la moral

Hay hábitos que están ligados al crecimiento operacional, pero hay otros hábitos que son hábitos innatos y que se dan en la persona simplemente por ser persona. Un hábito innato es, según Polo, el de la sabiduría, el cual nos permite saber que somos persona y no otro tipo de ser vivo o cosa⁵⁵.

Los hábitos innatos son ejercidos por el acto de ser personal⁵⁶. En lo dicho hasta ahora sobre la formación de la cosmovisión hemos visto que aparecen actos cognitivos y actos de la voluntad. La sindéresis, que es otro hábito innato, moviliza tanto la inteligencia como la voluntad. Pero la sindéresis no pone en

⁵⁵ J. F Sellés, "El hábito de sabiduría según Leonardo Polo", *Studia Poliana*, 2001 (3, 1), pp. 73-102.

⁵⁶ Sobre cómo es posible que los hábitos innatos conozcan el acto de ser personal, sabiendo que el acto de ser personal es superior a los hábitos innatos Polo lo resuelve diciendo que la sabiduría es método y el acto de ser es el tema. Por eso su conocimiento siempre es limitado.

acto los otros hábitos innatos (primeros principios y sabiduría), pues éstos son superiores a la sindéresis.

Al principio del trabajo decíamos que Polo diferenciaba la ética de la antropología trascendental. La ética habla del crecimiento de la esencia humana y puede evaluar lo que es bueno o malo en función de si ayuda o entorpece el crecimiento. La antropología trascendental muestra el camino de crecimiento del acto de ser personal, pero ahí no se entra en valoraciones. No se puede hacer ética sobre el crecimiento del acto de ser personal.

Pero lo que se está tratando de apuntar aquí es que el hecho de que se de ese crecimiento afecta a cómo la ética se desarrolla. Por eso la ética nunca podrá comprenderse sin tener presente especialmente el hábito de la sabiduría.

La forma de actuar del niño/joven será desde la sensibilidad, desde el significado o desde la cosmovisión, pero también lo será desde el hábito de sabiduría. Si se considera que el conocer la persona es un concepto de alta elaboración no cabía pensar que éste apareciera hasta que se tiene una cosmovisión, pero si se liga a un hábito innato, no hay que esperar a que se dé una cosmovisión. La realidad es que el niño tiene comportamientos en que parece que tener presente el carácter personal del ser humano. Por ejemplo, con 19 meses los bebés esperan que se repartan los beneficios de forma igual si el reparto es entre personas, no si es entre cosas. Prefieren la igualdad⁵⁷. Con 4 años rechazan la desigualdad desventajosa para ellos mismos y con 8 años rechazan la desigualdad ventajosa para ellos mismos⁵⁸. Hay tendencia a compartir los resultados del esfuerzo conjunto a los 3 años ya. En cambio, los chimpancés⁵⁹ básicamente no comparten lo conseguido con esfuerzo mutuo⁶⁰. Con 9 y 14 meses, todavía sin el lenguaje

⁵⁷ S. Sloane / R. Baillargeon / D. Premack, "Do Infants Have a Sense of Fairness?", *Psychological Science*, 2012 (23, 2), pp. 196-204. Retrieved from <http://pss.sagepub.com/content/23/2/196.abstract>.

⁵⁸ K. McAuliffe / P. R. Blake / G. Kim / R.W. Wrangham / F. Warneken, "Social Influences on Inequity Aversion in Children", *PLoS ONE*, 8 (12), 2103, e80966. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0080966>.

⁵⁹ No es de interés ahora desarrollar la polémica si los chimpancés hacen o no hacen lo mismo que los niños. Para ello ver: K. Jensen / J. Call / M. Tomasello, "Chimpanzees Are Rational Maximizers in an Ultimatum Game", *Science*, 2007 (318/5847), pp. 107-109. <http://doi.org/10.1126/science.1145850>; M. Milinski, "Chimps play fair in the ultimatum game", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2013 (110, 6), pp. 1978-1979. <http://doi.org/10.1073/pnas.1222132110>; D. Proctor / R. A. Williamson / F. B. M. de Waal / S. F. Brosnan, "Chimpanzees play the ultimatum game", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2013 (110, 6), pp. 2070-2075. <http://doi.org/10.1073/pnas.1220806110>.

⁶⁰ K. Hamann / F. Warneken / J. R. Greenberg / M. Tomasello, "Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees", *Nature*, 2011 (476), pp. 328-331. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1038/nature10278>.

adquirido, los niños distinguen las características de comportamiento de los demás, y prefieren estar con los que son más parecidos a ellos en sus características personales. Hay un sentido del ‘nosotros’⁶¹. Con 24 meses los niños muestran tendencia de ayudar a un desconocido con independencia de la postura que tomen los padres al respecto. Muestra una tendencia a una ayuda desinteresada y de carácter innato⁶². Prefieren ayudar al que ayuda y no tanto ayudar al que no ayuda y no es por una cuestión de gusto, sino de criterio de moralidad⁶³. Estos artículos no sirven para demostrar que el niño actúa teniendo presente el hábito de la sabiduría, pero, al menos no lo contradicen y desde luego sí muestran que hay un “algo” más por la presencia de una persona.

Aquí no podemos resolver como se relaciona esto con lo anterior, con el hábito de la sabiduría, simplemente afirmamos que es necesario tenerlo también en cuenta para poder entender cómo se adquieren la cosmovisión y la moralidad.

José Víctor Orón
Mind Brain (ICS) Universidad de Navarra
josevictororon@gmail.com

⁶¹ J. K. Hamlin, “Moral Judgment and Action in Preverbal Infants and Toddlers: Evidence for an Innate Moral Core”, *Current Directions in Psychological Science*, 2013 (22, 3), pp. 186-193. <http://doi.org/10.1177/0963721412470687>.

⁶² F. Warneken / M. Tomasello, “Parental Presence and Encouragement Do Not Influence Helping in Young Children”, *Infancy*, 2013 (18, 3), pp. 345-368. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00120.x>.

⁶³ K. A. Dunfield / V. A. Kuhlmeier, “Intention-Mediated Selective Helping in Infancy”, *Psychological Science*, 2010 (21, 4), pp. 523-527. <http://doi.org/10.1177/0956797610364119>.

