

Cómo educar en bioética: lenguajes, actores y posturas*

*How to Educate in Bioethics: Languages, Participants,
and Positions*

*Como educar em bioética: linguagens,
atores e posicionamentos*

Mário Antônio Sanches**
José Eduardo de Siqueira***

Resumen

El propósito de este artículo es abordar la problemática de la enseñanza de la bioética en el estricto sentido de los cursos de maestría-doctorado en el contexto Latinoamericano. Las dificultades específicas al hablar de ética en nuestros días se derivan del hecho de que ahora se debe dialogar desde diversas perspectivas que anteriormente eran ignoradas o reprimidas; por lo tanto, un análisis adecuado de las condiciones actuales requiere de una visión más precisa de los actores que están en escena: el papel de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los protagonistas del proceso educativo, las transformaciones de la educación contemporánea y las diversas posiciones frente al proceso educativo. Es necesario tener una postura definida, de diálogo, para que este desafío sea adecuadamente enfrentado; los diferentes actores involucrados en el proceso educativo necesitan mejorar en términos de coherencia, honestidad intelectual, autenticidad y humildad.

Palabras claves: bioética, educación, lenguaje, posturas, América Latina

Abstract

The purpose of this article is to address the dilemma of bioethical education in the strict sense of the masters-doctorate courses in the Latin American context. The specific difficulties in talking about ethics in modern days are derived from the fact that now the dialogue must include diverse perspectives that formerly were

* Este texto es una traducción del trabajo titulado "Como educar em bioética: linguagens, atores e posicionamentos", presentado en el II Seminario Regional de Educación Superior en Bioética, América Latina y el Caribe, Unesco-Pontificia Universidad Javeriana, 28 a 30 de octubre de 2015 en Bogotá, Colombia.

** Doctor en Teología, del Instituto Kennedy de Ética en la Universidad de Georgetown, Washington, DC; post-doctorado en Bioética en la Pontificia Universidad de Comillas, Madrid. Maestro en Antropología Social por la UFPR. Especialista en Bioética. Graduado en Teología y Filosofía. Director del Programa de Post-Grado en Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUCPR) y docente del Programa de Post-Graduación en Teología. Correo de contacto: m.sanches@pucpr.br.

*** Doctor en Medicina; Magíster en Bioética en la Universidad de Chile. Profesor de Fundamentos de Bioética y Educación en bioética para profesionales de salud en el Programa de Postgrado en bioética de la PUCPR. Correo de contacto: eduardo.jose@pucpr.br. Artículo recibido: 08.03.2017; aceptado: 31.05.2017

ignored or suppressed; therefore, an adequate analysis of the current conditions requires a more precise vision of the participants that compose the scene: the role of the new information and communication technologies, the protagonist of the educational process, the transformation of contemporary education, and the diverse positions on the educational process. It is necessary to have a defined posture, of dialogue, for this challenge to be adequately faced. The different actors involved in the educative process need to improve in terms of coherence, intellectual honesty, authenticity, and humility.

Key words: Bioethics, education, language, postures, Latin America

Resumo

O objetivo deste artigo é o de abordar a problemática do ensino de bioética especificamente nos cursos de mestrado e doutorado no contexto latino-americano. As dificuldades específicas ao falar sobre ética em nossos dias são decorrentes do fato de que atualmente se deve dialogar a partir de diversas perspectivas, que anteriormente eram ignorada ou reprimidas. Portanto, uma análise adequada das condições atuais exige uma visão mais precisa dos participantes que estão em cena: o papel das novas tecnologias da informação e das comunicações, os protagonistas do processo educativo, as transformações da educação contemporânea e os diversos posicionamentos frente ao processo educativo. É necessário ter uma postura definida, de diálogo, para que este desafio seja adequadamente enfrentado: os diferentes participantes envolvidos no processo educativo necessitam melhorar em termos de coerência, honestidade intelectual, autenticidade e humildade.

Palavras-chaves: Bioética, educação, linguagem, posicionamentos, América Latina

Introducción

El desafío de educar en bioética está inserto en el contexto del desafío de *educar en nuestros días*. De este modo, responder a la pregunta “¿cómo educar en bioética?” es una tarea que solo puede ser enfrentada a través de un amplio diálogo entre diversos sectores y saberes, y es bajo la conciencia de que se está participando desde un esfuerzo conjunto que se sugieren algunas perspectivas para el abordaje de esta temática.

La educación en sí misma es un área compleja del saber humano ante la cual se precisa de humildad, pues todo docente es un educador, más no necesariamente un perito en educación; además, es necesario atender a la amplitud de propósitos y ámbitos de las instituciones educativas. Ciertamente, hablar de educación en bioética, en general, es muy diferente a hablar de educación en situaciones específicas, tales como la enseñanza de la bioética en cursos de pregrado en salud –en los que se adoptan diversas metodologías–; por eso, es necesario

indicar que el objetivo de este artículo es abordar la problemática de la enseñanza de la bioética en cursos de posgrado, pero, en un sentido más estricto, en maestría y doctorado en el contexto de América Latina.

No es el propósito de este texto analizar cuestiones más amplias, pero, por lo menos, es necesario indicar que no se comparten las perspectivas que promulgan que el momento presente de la humanidad está caracterizado por una crisis general de valores, o crisis ética, como si la humanidad en estos días hubiera perdido su rumbo (Bermúdez, 2006, p. 38). Lo que se puede verificar es una tensión constante entre las diferentes visiones del mundo a lo largo de la historia y que cada generación experimenta “su propia crisis”; es decir, su propia dificultad de responder a los desafíos propios de su tiempo. Se percibe, entonces, que las dificultades específicas al hablar de ética en nuestros días residen en que ahora se necesita dialogar desde una diversidad de perspectivas que antes eran suplantadas o reprimidas. De este modo, “nuestra crisis” está

más relacionada con “nuestras dificultades de dialogar” con lo que es diferente o diverso más que una crisis generalizada de valores.

En este orden de ideas, un análisis adecuado de las condiciones actuales requiere de una visión más precisa de los actores que están en escena, pues presentar la realidad como “catastrófica” puede estar ocultando los intereses de aquellos que defienden el *statu quo*. Así, el desafío de pensar en la enseñanza de la bioética debe estar antecedido por un análisis del momento en el que se vive, ciertamente diverso de esa percepción del “camino correcto”, respaldada por aquellos que favorecen la alternativa de una “única ruta”.

1. LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Cuando se abordan las cuestiones del método de la enseñanza de la bioética, es indispensable incorporar al debate el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Evidentemente, esto conduce a áreas complejas en las interfaces entre el lenguaje, la información, la comunicación y la educación que se ubican fuera del alcance del presente ensayo. Todas las formas de educación implican la comunicación, la que, a la vez, vincula la información por medio del lenguaje; pero no toda la información y la comunicación están integradas en los procesos educativos; sin embargo, no es posible abordar el proceso educativo sin considerar las transformaciones de las estrategias de comunicación a lo largo de la historia de la humanidad.

Dentro de estas transformaciones se destaca especialmente la ocurrida en el campo de la comunicación. La transformación del lenguaje tal vez sea la característica que más expresa el comportamiento específico de los humanos (véase Auroux, 1998). La historia de las culturas está

marcada precisamente por este capital acumulativo de transformaciones del lenguaje: la proposición de símbolos y el surgimiento de las artes, el desarrollo del habla –con el fantástico surgimiento de la diversidad de lenguas y la invención de la escritura–, en formas y patrones variados. A partir de las técnicas que posibilita la electricidad, el mundo del lenguaje se articula en nuevas formas, modelos y patrones, novedosos modos de conservar, grabar y reproducir la información.

Pasamos de procesos más simples a otros más complicados. Los símbolos ya son medios del lenguaje bastante completos; el habla permite elaborar argumentos aún más sofisticados. La escritura posibilita, entre otras cosas, que los símbolos y las palabras puedan ser perpetuados y reproducidos para otros espacios y tiempos; todo esto se transforma con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información.

“No hay vuelta atrás”; de hecho, es necesario incorporar estas nuevas tecnologías de comunicación e información –aunque es necesario prestar atención, pues la fascinación ejercida por estas “novedades” puede inducir a subestimar los procesos educativos esenciales para la adquisición de nuevas competencias y habilidades–. No bastará con el uso de todos los recursos comunicativos si la dinámica integral de los procesos educativos no está bien establecida; es decir, se puede practicar una “comunicación” actualizada sin siquiera emprender procesos de aprendizaje.

De esta manera, aunque se puede afirmar que es importante definir cuáles recursos comunicativos se deben utilizar, hay una tarea más compleja que debe cumplir la educación en bioética: ¿cuáles competencias y habilidades deben adquirir los estudiantes de Bioética? Según Garzón y Zárate (2015), las competencias deben cumplir tres condiciones: “[...] Relevancia en el entorno profesional, transferibilidad al estudiante y posibilidad de ser evaluada objetivamente” (p. 20).

María Casado (2011) llama la atención sobre el hecho de que el artículo 23 de la Declaración de Bioética de los Derechos Humanos de la Unesco revela una distinción entre educación-formación e información en bioética, y formula una pregunta fundamental: ¿Cuál *educación* queremos o debemos promover?

Mediante la información se transmiten datos y conocimientos, sin evaluación ni orientación. Por el contrario, la educación y la formación implican un paso más y pueden considerarse como semejantes ya que transmiten valores y enseñan a jerarquizarlos y a evaluarlos [...] La cuestión fundamental en la formación bioética es, precisamente, decidir cuáles son los ejes sobre los que pivota la educación que se desea promover, qué tipo de ciudadano y qué valores (p. 67).

En lo concerniente a la enseñanza de la bioética en los cursos de posgrado, cabe preguntar: ¿qué habilidades y competencias deben adquirir los nuevos maestros y doctores en Bioética? Esto genera indagaciones más amplias, pues se espera que estos cursos formen: (a) docentes en Bioética, (b) investigadores en el área, (c) agentes “humanizadores de las relaciones humanas”, principalmente en el contexto de los servicios de salud y (d) profesionales preparados para lidiar con los conflictos éticos en sus diversos campos de ocupación. Ciertamente, cada uno de estos aspectos permite amplios cuestionamientos, y será necesario considerar que difícilmente un educando de los programas de Bioética saldrá hábil y competente en “todas” estas áreas de acción.

2. ACTORES Y DINÁMICAS RELACIONADAS

Reflexionar sobre “cómo educar” implica también pensar en los actores comprometidos en el proceso educativo, es decir, pensar en el papel del educador, del educando y de las instituciones

que promueven la educación. Las relaciones y dinámicas que involucran los actores del proceso educativo constituyen un tema de reflexión de diferentes autores (Zuleta, 2014).

El proceso de enseñanza-aprendizaje también ha cambiado en los últimos años. Pasó de ser un proceso donde una parte emisora activa (quien enseña) vierte sus actitudes, habilidades o conocimientos en una parte receptora pasiva (quien aprende). Actualmente no podemos aceptar un proceso educativo sin que la parte receptora sea muy participativa, muy activa. Es más, existe de hecho un contra-flujo que parte de quien aprende y que le permite a quien enseña continuar mejorando en cuanto a su modo de realizar la parte que le corresponde en este proceso (p. 25).

Podemos decir que las transformaciones de la educación contemporánea buscan alcanzar las siguientes metas: (a) instituciones de enseñanza más democráticas y más comprometidas con los contextos sociales y culturales donde están localizadas, (b) docentes menos autoritarios y más abiertos al diálogo y capacitados tanto en habilidades específicas como en metodologías educativas, (c) docentes más autónomos y más comprometidos con su propio proceso de aprendizaje y dotados de responsabilidad social, y (d) mayor participación comunitaria en la educación.

Alcanzar estas metas constituye un gran desafío, sobre todo para la enseñanza de la bioética. Diferentes autores han sugerido nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en bioética, como Lourdes Quicutis Sánchez (2013), que relaciona la propuesta potteriana con la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. La autoría identifica “en esencia una pedagogía donde la característica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje es el diálogo abierto y claro entre el estudiante y el profesor” (p. 163). Bermúdez de Caicedo (2006)

afirma que “la falta de responsabilidad con los compromisos curriculares y extracurriculares es frecuente y se traduce en numerosos fracasos académicos y un deterioro de la formación integral” (p. 39). Ciertamente, las instituciones de enseñanza no se encuentran aisladas; estas instancias públicas y gubernamentales desempeñan, igualmente, un papel relevante en el reconocimiento, el acompañamiento y la evaluación de las instituciones de enseñanza.

El compromiso con los currículos de los cursos de bioética despierta un nutrido debate¹ sobre cuáles deben ser los “contenidos” imprescindibles para integrar ese nuevo campo disciplinario. Es importante considerar, con mucha atención, la construcción de un currículo que atienda los presupuestos básicos de una atención democrática, transformadora y republicana, totalmente distante de los métodos clásicos y unidireccionales de enseñanza, que perciben al educando como un individuo pasivo y simple receptor de las informaciones transmitidas por el profesor. El que se pretende es un currículo flexible, no completamente predefinido y que pueda ser estructurado en un ambiente de diálogo significativo entre el educador y el educando, teniendo siempre presente que la construcción del conocimiento debe ampararse en la realidad objetiva en donde se desenvuelven los actores sociales.

A este respecto, nos gustaría expresar claramente nuestra postura: los currículos de un curso, así como sus contenidos, son usualmente elaborados en un amplio contexto a partir de las contribuciones de los representantes institucionales, los docentes, los estudiantes y la comunidad, con lo que se busca perfeccionar su sintonía y relevancia con su entorno. Sin embargo, después de la definición del currículo, es necesario guardar

cierta fidelidad con la misma por parte de todos los actores involucrados, al menos por un determinado periodo, sin menoscabo de ciertas reestructuraciones curriculares, por supuesto realizadas en conjunto, lo que supone plena responsabilidad de los docentes en la contribución con enseñanzas de su área de conocimiento, en armonía con el proceso pedagógico de la enseñanza-aprendizaje de la bioética. Al respecto, señala Zuleta (2014): “la coherencia personal de quien inicia o enseña los contenidos bioéticos es algo fundamental” (p. 26). En este punto es necesario destacar que la bioética acoge una diversidad de escuelas que representan visiones del mundo distintas, y que es recomendable para el docente definir su posición crítica frente a las diversas alternativas que se le presenten. Como se verá más adelante, no es posible ni deseable que los actores sean neutrales, ya que no hay neutralidad en el proceso educativo; no obstante, se espera que los docentes estén abiertos al diálogo respetuoso (Quicutis, 2013).

Sin duda, el docente desempeña el papel más importante en este proceso; por eso, debe figurar como mediador en esta dinámica teniendo en cuenta las diferentes realidades culturales de los estudiantes –su entorno social–, en la búsqueda de una educación que promueva una ciudadanía activa. Es a partir del contacto con la realidad que autores, como Quicutis Sánchez (2013), hablan de la necesidad de “flexibilidad de contenidos” (p. 161), pues identificar la realidad del estudiante es indispensable para conducirlos hacia las habilidades deseadas y, asimismo, indagar si determinados contenidos son viables, relevantes y adecuados a las realidades a las que se enfrenta. El docente, como uno de los actores, debe ser consciente de que, en ese momento, también él está perfeccionando sus propias habilidades. Sin embargo, flexibilizar los contenidos significa adecuarlos a las realidades, no negarlos. Si el docente identifica una continua inconsistencia entre los contenidos y la realidad,

1 El Congreso Brasileño de Bioética, celebrado en Curitiba, Paraná, en septiembre de 2015, también fue sede de la Tercera Conferencia Internacional sobre la enseñanza de la ética.

es indispensable que proponga una revisión del proyecto pedagógico, en su conjunto o en una parte, y será saludable que todos los actores comprometidos estén abiertos y se involucren en estas continuas readecuaciones curriculares.

De un docente de bioética, de hecho, se exige mucho: además de esperarse de él una postura coherente y de diálogo, y la competencia técnica y metodológica, se pretende además que esté en condiciones de transitar en diferentes áreas del conocimiento. La interdisciplinariedad es inherente a la bioética y exige, según Abellán y Maluf (2014), que el docente tenga una “síntesis de saberes”:

Esto no significa que, para explicar Bioética, además de ser médicos, por ejemplo, haya que tener la carrera de Filosofía o saber mucho acerca del derecho. Pero seguramente sí lo será poseer conocimientos básicos de estas otras disciplinas –por ejemplo, no siendo médico, conocer mínimamente lo que es una célula, o una proteína, o qué significa antropológica y jurídicamente el término “persona”, etc.– (p. 87)

Esto implica que los programas de posgrado en Bioética, que buscan formar docentes, estén atentos al origen disciplinar del estudiante y se le propicie la posibilidad de realizar estudios interdisciplinarios. Concretamente, por ejemplo: si un estudiante de maestría o doctorado en Bioética se ha graduado de Ciencias de la Salud, se le deben ofrecer más disciplinas de bioética relacionadas con las Ciencias Humanas; si viene de las ciencias humanas, deberá estudiar disciplinas de la bioética más relacionadas con las Ciencias de la Salud. En fin, se debe propiciar a ese futuro docente la oportunidad para que él mismo se constituya en una forma de ‘puente’ entre diversas áreas del conocimiento, en una alegoría al pensamiento de Potter.

Finalmente, “educar en bioética” implica igualmente pensar en el papel del estudiante que es, al mismo tiempo, la razón del proceso educativo y uno de sus principales actores. Actualmente, es imperativa la crítica de ese modelo específico, que algunos autores, como Quicutis Sánchez (2013), clasifican como “clásico”:

La Educación Universitaria actual aún se desarrolla bajo el predominio del paradigma clásico, unidireccional y tradicional en la construcción de conocimientos. Este paradigma de enseñanza considera que el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene por qué ir más allá de la recepción pasiva del contenido (p. 159).

Sin duda, hay un amplio consenso en que el estudiante debe ser llamado a asumir un papel activo en su proceso educativo, destacando cada vez más su protagonismo y autonomía. No obstante, hay que indicar que se debe tener cuidado en no desconsiderar los procesos educativos clásicos, pues la gran mayoría de los docentes fueron formados a través de esas metodologías pretéritas.

No se cree que haya métodos o tecnologías educativas que por sí solas conviertan al estudiante en una persona activa o autónoma. Se debe considerar también la iniciativa de cada estudiante en decidir o no el ser sujeto de su propio proceso educativo. Se puede tener la impresión de que al acudir, por ejemplo, a recursos pedagógicos que utilizan la imagen como lenguaje, se está conduciendo a los estudiantes necesariamente a una dinámica de mayor protagonismo; pero, un educando puede ser activo o pasivo tanto en una conferencia, en el análisis de textos escritos, en dinámicas de grupo o viendo un video. La diversidad requerida del uso del lenguaje en una comunidad educativa no garantiza la esperada autonomía del estudiante.

Este es un punto delicado, pues sin duda lo que se desea es un aprendizaje centrado en el estudiante; al respecto Garzón y Zárate (2015) indican:

Los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan investigar y conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema que el tutor les ha planteado, determinando dónde conseguir la información necesaria (libros, revistas, bases de datos, etc.). De esta manera, se permite que cada estudiante personalice su proceso de aprendizaje, concentrándose en áreas limitadas del conocimiento (p. 22).

Sin embargo, nada garantiza que se alcance esta meta, pues hay una reconocida dificultad en motivar a los estudiantes a actuar como protagonistas de su propio aprendizaje, pues la formación escolar precedente los induce a aceptar pasivamente las informaciones presentadas por los profesores de educación media. Así las cosas, es necesario identificar las dificultades que impiden a los alumnos cultivar actitudes proactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permanecerá siempre la duda, si el docente de una institución educativa hizo todo lo posible para motivar e incluir al estudiante en las actividades académicas.

3. POSICIONAMIENTO

En la reflexión sobre “cómo educar”, principalmente en el ámbito de estudios de posgrado en Bioética, distintos elementos se muestran interconectados; por ejemplo, no es posible ignorar el tipo de postura que los diversos actores asuman frente al proceso educativo, pues esta repercute directamente en la metodología que se debe desarrollar. Dentro de las posibles posturas se pueden destacar dos como las que representan mayores desafíos: (a) la de no neutralidad ni respeto por la diversidad, y b) la de comprender

que la bioética está constituida por actitudes esencialmente prácticas, lo que implica definir un proyecto de enseñanza-aprendizaje coherente y transformador.

TENER UNA POSTURA DEFINIDA Y DE DIÁLOGO

El primer desafío es desarrollar una actitud de diálogo respetuoso entre las distintas concepciones morales, lo que exige comprender claramente el lugar desde donde se habla y el respeto incondicional a otras percepciones morales. Una institución académica puede expresar su postura ideológica en el proyecto pedagógico del curso; del mismo modo, los docentes deben establecer su posición con libertad intelectual, aun si no está en concordancia con la propuesta institucional; los estudiantes, que vienen de diferentes matrices culturales, religiosas e ideológicas, deben sentirse libres para defender sus propios valores morales. El reconocimiento a la diversidad originaria de cada actor del proceso educativo es una condición necesaria para que se establezca un ambiente fértil para el proceso deliberativo en bioética. Este ambiente es crucial en el posgrado en Bioética, pues permitirá el desarrollo de una conciencia de grupo, en la que no se defienda una supuesta neutralidad, ni cada quien pretenda imponer sus propias convicciones morales, **más sí un lugar de acogida donde las diferentes percepciones morales convivan sin nutrir la pretensión de “monopolio de la verdad”** (Dos Anjos, 2003, p. 459 –traducción–).

El proceso educativo en bioética debe ser honesto, pues cuando “se educa a partir de una posición definida, el panorama se aclara suficientemente” (Zuleta, 2014), y tiene que ser realista porque la diversidad cultural, filosófica, religiosa, etc., es un hecho en nuestras sociedades. De acuerdo con lo anterior, María Casado (2011) afirma que se trata de “elaborar una ‘bioética flexible’ que admita la coexistencia de principios diversos” (p.

68). Esta postura está lejos de ser romántica o ingenua; al contrario, deberá ser crítica, reflexiva y dialogante:

No se trata de que cualquier propuesta sea aceptable, hay que evaluarla. Ni de que todas las opiniones sean válidas, sólo lo son las sustentadas en argumentos consistentes y dotados de razonabilidad, aptos, por esa misma razón, para ser esgrimidos en un debate público en el cual los prejuicios deben ser rebatidos con razones (p. 69).

Para que este desafío sea adecuadamente enfrentado, es necesario que los diferentes actores involucrados en el proceso educativo optimicen su coherencia, honestidad intelectual, autenticidad y humildad. Además, es irracional que un programa de posgrado en Bioética se convierta en defensor contumaz de una corriente específica del pensamiento, excluyendo a las demás por considerarlas inaceptables. Dicho de otra manera, todas las escuelas de reflexión moral deben gozar del derecho de participar en el proceso de diálogo presente en las actividades de bioética. La experiencia ha revelado que las líneas de investigación en bioética pueden ser mejor conducidas cuando se valoran oportunamente las diferentes corrientes de pensamiento moral.

DEFINIR CUÁL ES EL PROYECTO TRANSFORMADOR

Para abordar la cuestión referente a la adopción de un proyecto transformador en la enseñanza de bioética, será importante retomar la propuesta presentada por la Unesco en el Congreso Internacional realizado en 1997, en la ciudad de Locarno y que mereció el provocativo título de “¿Qué universidad para el mañana?: En busca de una evolución transdisciplinar de la universidad” (Gobeil y Nicolescu, 1997).

Preocupada por el extraordinario crecimiento de las publicaciones científicas en las diferentes áreas del saber académico, la organización propuso un nuevo objetivo para la universidad en el siglo XXI: rescatar su olvidada misión de transformar la realidad social. La comunidad académica actual está formada por un grupo heterogéneo de especialistas; los lenguajes de los diversos núcleos de conocimiento son tan dispares que incluso el ejercicio del diálogo interdisciplinario se torna difícil. La universidad que pretenda la “universalidad” del conocimiento se transforma en una enorme Torre de Babel. Este proceso de *babelización* del proyecto académico debe ser revisado, porque de otro modo se estará poniendo en riesgo incluso la existencia de la propia comunidad humana. El Proyecto de la Unesco mencionado establece cuatro “[...] puntos de referencia para la evolución transdisciplinar de la educación”, identificando así las fases necesarias para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea promovido en el siglo XXI: (a) “aprender a conocer”, (b) “aprender a hacer”, (c) “aprender a vivir juntos” y (d) “aprender a ser” (Gobeil y Nicolescu, 1997, “Pontos de referência...”, § 4, –traducción–).

No es coincidencia que las primeras palabras de Potter, al concebir la misión primaria para el cultivo de la bioética, fueran:

Si existen dos culturas que parecen incapaces de dialogar –ciencia y humanidades–, y se presentan como una razón por la que el futuro se vea dudoso, entonces, posiblemente, se podría construir un puente para el futuro, haciendo de la bioética ese puente entre las dos culturas (Potter, 1971, –traducción–).

En resumen, la enseñanza de la bioética, conforme con lo propuesto por la Unesco, debe introducir al estudiante en tres áreas de dominio cognoscitivo, como son el conocimiento, las

habilidades y las nuevas actitudes, siendo necesario resaltar que estas últimas, las actitudes, deben conducirse siempre a través de un diálogo respetuoso con aquellos que defienden valores morales diferentes. No siempre se alcanzarán soluciones consensuadas para los complejos conflictos morales en debate, pero ciertamente será posible obtener acuerdos razonables y prudentes que permitan la convivencia armónica entre los “extraños morales”.

Los actores que se involucran en el proceso educativo en bioética están, obvia y objetivamente comprometidos con la ética. La promoción, defensa, enseñanza y valoración de la ética es el punto que les une. A pesar de que se puedan encontrar diferentes definiciones de ética, hay un parámetro amplio y claro: la búsqueda del bien común. De este modo se puede diferir en las definiciones de ética, pero necesariamente se llegará a un consenso con respecto a lo que no es ético: ‘toda postura que cuando promueva un bien particular implique un claro y directo perjuicio para el bien común’. Con este propósito, es inaceptable que un programa de posgrado en Bioética promueva la maleficencia, defienda la imposición de valores morales de una comunidad sobre otras, admita y practique la exclusión sistemática de personas por causa de su identidad étnica, religiosa, cultural, sexual, etc.

De este modo se puede defender ‘un’ proyecto transformador para la bioética, mientras se mantenga una rica diversidad interna y un amplio debate en torno a cómo establecer las bases teóricas y metodológicas para alcanzar dicho proyecto. Defendemos que el proyecto transformador de la realidad que la bioética pueda asumir se dé en la perspectiva establecida por la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la Unesco (Marie Casado 2011):

Aceptar la existencia de los Derechos Humanos que se sustentan en universales

éticos –son un mínimo ético y jurídico común–, implica aceptar una concepción de la humanidad en la que existen mayores y más importantes semejanzas entre sus miembros que diferencias. Es necesario recalcar que, aunque nos distinguen muchas cosas como seres individuales, también nos unen muchas otras como partes de la comunidad humana a que pertenecemos (p. 67).

Conforme lo sugieren Gómez y Royo (2015), la definición de cualquier programa de posgrado en bioética debe ampararse en una matriz pedagógica que proponga un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, crítico e inclusivo.

Referencias

1. ABELLÁN, J. C. Y MALUF, F. (Julio-diciembre, 2014). De la enseñanza de la bioética a la educación bioética: Reflexiones sobre los desafíos en los posgrados en bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 14(2) [en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022014000200005
2. AUROUX, S. (1998). *A filosofia da linguagem*. Campinas (SP): Unicamp.
3. BERMÚDEZ, C. (Enero, 2006). Necesidad de la bioética en la educación superior. *Acta Bioethica*, 12(1), 35-40.
4. CASADO, M. (Junio-diciembre, 2011). Bioética y educación: Sobre la necesidad de adoptar una concepción de la bioética flexible y que promueva la educación en los principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 11(2), 62-71. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v11n2/v11n2a07.pdf>
5. CORTINA, A. (2005). *Cidadãos do mundo: Para uma teoria da cidadania* (S. Cobucci, trad.). Leite (SP): Loyola. (Obra original *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de ciudadanía*, 1997).
6. DOS ANJOS, M. F. (2003). Bioética em perspectiva de libertação. In V. Garrafa y L. Pessini, *Bioética*

- poder e injustiça* (pp. 455-465). São Paulo: SBB, São Camilo y Loyola.
7. GARZÓN, F. A. Y ZÁRATE, B. (Junio, 2015). El aprendizaje de la bioética basado en problemas (ABBP): Un nuevo enfoque pedagógico. *Acta Bioethica*, 21(1), 19-28.
 8. GOBEIL, M. Y NICOLESCU, B. (Abril-mayo, 1997). Projeto Ciret-Unesco Evolução transdisciplinar da Universidade. Síntesis de los documentos de trabajo para el *Congresso Internacional "Quê universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade"*. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires –Ciret, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco (Coords.). Locarno, Suiza. Disponible en: <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locapor4.php>
 9. GÓMEZ, V. Y ROYO, P. (2015). Construyendo espacios de diálogo: Una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta Bioethica*, 21(1), 9-18.
 10. KÜNG, H. (2004a). *Projeto de ética mundial: Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana* (4ª Ed). São paulo: Paulinas.
 11. KÜNG, H. (2004b) *Religiões do mundo: Em busca de pontos comuns* (C. Almeida, trad.). Campinas (SP): Versus.
 12. KÜNG, H. (2010). *Declaração do Parlamento das Religiões do Mundo*. Recuperado el 30 de mayo de 2007, de http://www.comitepaz.org.br/religioes_1.htm
 13. POTTER, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future*. Englewood Cliffs (NJ): Printice-Hall.
 14. QUICUTIS, L. (Enero-abril, 2013). Potter y Freire: Diálogo de fundamentos teóricos para la educación bioética. *Revista Bioética*, 21(1), 158-67.
 15. ZULETA, G. L. (Julio-diciembre, 2014). Bioética y educación: Educación para la bioética. *Producción + Limpia*, 9(2), 23-36.