

Concepciones sobre bioética y estrategias de enfrentamiento de dilemas bioéticos en docentes de pregrado de una universidad de la ciudad de Bogotá*

Conceptions about bioethics and strategies of bioethics dilemmas coping in pre-graduation teachers of a Bogota city university

Gloria María Berrío Acosta**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que a través de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa pretendió identificar las concepciones sobre bioética de los docentes de pregrado de una universidad de la ciudad de Bogotá, los problemas y dilemas bioéticos por los cuales eran consultados por sus estudiantes y las estrategias de enfrentamiento que empleaban. Participaron 21 docentes en la parte cuantitativa y 10 en la cualitativa. Los resultados muestran que los dilemas presentados con mayor frecuencia por los docentes se dieron entre los principios de autonomía y beneficencia. Por su parte, los dilemas de los alumnos estuvieron frente a los principios de no maleficencia y beneficencia. Los diez docentes universitarios que participaron con sus narrativas no tienen una concepción de la bioética como una nueva forma de análisis de las situaciones que implican dilemas éticos directamente relacionados con los avances actuales biotecnológicos pero si poseen una sólida estructura moral que les permite tener posturas claras y fundamentadas a partir de las cuales salen al recate del sentido de la vida y motivan la reflexión de sus alumnos.

Palabras clave: docencia universitaria, educación, valores, dilemas, bioética.

Abstract

This article presents the results of a research through a mixed quantitative and qualitative methodology intended to identify the conceptions about bioethics in pre-graduation teachers of a Bogota city university, the problems and bioethics dilemmas they had been consulted about by their students and the coping strategies used by. Twenty one teachers participated in the quantitative side and ten teachers in the qualitative one. The results show that the dilemmas with higher frequency presented by the teachers were between autonomy principles and welfare. From the students' standpoint dilemmas, they were in front of principles of no malfeasance and welfare. The ten university teachers who participated with their narratives do not have the conception of Bioethics as a new analysis form of situations that imply a direct ethic dilemma related with biotechnology upgrades but they do have a solid moral structure that permits them to have clear and supported positions from which they go out to rescue the life sense and motivate their students reflections around life sense.

Key words: University teaching, education, values, dilemmas, bioethics.

* Trabajo de investigación realizado en la Maestría de Bioética de la Universidad El Bosque –Bogotá, Colombia– para optar al título de Magíster en Bioética dentro del área de Bioética y Educación. La tutoría académica de este trabajo fue realizada por la profesora Constanza Ovalle Gómez. Documento entregado el 02 de Julio de 2009 y aprobado el 04 de Enero de 2010.

** Psicóloga egresada de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Psicología de la Salud de la Universidad El Bosque y Magister en Bioética de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: gmberrío@yahoo.com

Introducción

La educación es una labor casi permanente de todo ser humano, ya sea en su rol de padre/madre, de supervisor o jefe de un grupo de trabajo, de amigo, compañero o colega, pero especialmente es una actividad propia del docente en cualquiera de los ambientes educativos, formales o informales. Estas personas, los docentes y concretamente los docentes universitarios, fueron el centro de este trabajo investigativo que pretende establecer un puente entre la Bioética y el papel del profesor universitario, en una época durante la cual formar personas se ha convertido en un reto muy exigente dada la complejidad del ambiente tecnocientífico, sociocultural y moral del siglo XXI.

Los procesos educativos son facilitados, en el mundo académico, por los docentes. Los docentes universitarios se encuentran en la actualidad con un reto amplio y profundo al enfrentarse a educandos de todas las edades, etnias y culturas rodeados de un nivel muy elevado de presiones sociales derivadas del mercantilismo derivado de las políticas mundiales de apertura comercial y globalización, así como de los vertiginosos avances científicos, tecnológicos y de las comunicaciones, todo lo cual le ha dado un nuevo horizonte al ser humano y ha facilitado la intensificación o aparición de nuevas modalidades y características de problemáticas personales y sociales existentes desde tiempo atrás en la humanidad, como el consumo de drogas psicoactivas, alcohol y cigarrillo en edades cada vez más tempranas; y otras como aborto, maltrato interpersonal, promiscuidad sexual y enfermedades de transmisión sexual.

El docente universitario es depositario de muchas de estas problemáticas y debe enfrentarlas contando muchas veces sólo con sus propios recursos personales, profesionales y morales ya que en nuestra sociedad es frecuente encon-

trar que quienes asumen el rol de docentes lo hacen para aprovechar una oportunidad laboral pero no cuentan con una formación específica para esta labor aunque sean unos excelentes profesionales en su área de conocimiento. Enseñan “por instinto”, porque “es igual que ser padre y formar a un hijo” como se le escucha decir a algunos educadores y como lo señala Rancière cuando hace el paralelo entre ambos¹; sin embargo, los padres cuentan para su labor como formadores de sus hijos con un aspecto mediático importante del cual carecen los educadores y es el elemento afectivo filial, un componente motivador que hace que este proceso no sea comparable entre padres y docentes, sin desconocer que también los profesores ejercen un papel significativo en la formación de niños y jóvenes.

La solidaridad, la justicia, la igualdad, la responsabilidad, la libertad, el respeto y el cuidado son entre otros, valores centrales en los principios que sustentan y en los procedimientos planteados por la Bioética para dar respuesta a las actuales problemáticas del ser humano derivadas de las nuevas interacciones del hombre consigo mismo y con su entorno en una era en la que los avances en las tecnologías informacionales, digitales y biológicas han cambiado la visión del mundo, del trabajo, de las relaciones interpersonales, de la vida misma y los valores morales individuales y colectivos, siendo los padres y los profesores, al decir de Adela Cortina², los dos colectivos que aventajan en su preocupación al resto.

Es por lo anterior que el presente estudio pretendió identificar cuáles son las concepciones sobre Bioética y cuáles estrategias de enfrentamiento de dilemas bioéticos emplean docentes de pregrado de una universidad de Bogotá. Ninguno de estos docentes había tenido educa-

¹ RANCIÈRE, Jacques. El docente ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes, 2003. p 51.

² CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Ética mínima y educación. Bogotá: Editorial El Búho, 2000. p 67.

ción formal en Bioética pero todos hacen parte de una cultura que les ha brindado tradiciones compuestas por un gran entramado de valores y de una ética que les ha permitido, al decir de Diego Gracia³, gestionar esos valores en función de la optimización de las decisiones tomadas, incluidas las decisiones surgidas en la interacción educativa o en las situaciones, académicas o personales, planteadas por los alumnos en búsqueda de una orientación.

1. Educación y docencia

La docencia es una actividad compleja que abarca muchas actividades conexas como la planeación y evaluación curricular, la preparación de clases, diseño e implementación de estrategias pedagógicas, y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Es la principal función de la educación superior y es ejercida por seres humanos dedicados a la transmisión no solamente del saber disciplinar sino también de actitudes y valores.

El docente universitario tiene una misión central en la bioética dado su protagonismo en la reestructuración conceptual del actual sentido de la vida pues su acción no consiste únicamente en la transmisión del saber ya que ello “equivale a estancamiento y luego a atraso: es intolerancia, dogmatismo y tradición congelada”⁴, como un agente activo delegado por la institución universitaria para formar a los educandos en una nueva responsabilidad civil y moral de actuar en pro de la supervivencia del planeta tierra y de un cosmos destruido por la sobrepoblación y el mal uso de los recursos, y de la supervivencia de un ser humano cuyo norte se ha confundido no tanto por la ausencia de valores centrales que cimienten la vida

sino “porque se está cuestionando el modo tradicional de acceder a los valores y de determinar cómo deben encarnarse”⁵.

El docente es un modelo y por lo tanto, brinda pautas para la reflexión y el crecimiento personal; en muchos casos al ser objeto de admiración se convierte en punto de partida para la autointerrogación del alumno respecto a la visión personal de sí mismo como persona y como futuro profesional, y a la construcción de significados y de historias compartidas. Esto ocasiona que la docencia vaya más allá de la enseñanza misma, entendida como un proceso intencional y planeado que se desarrolla siguiendo unos lineamientos institucionales para los cuales ha sido contratado el docente y que se proyecta en los estudiantes mediante la apropiación de algún saber compartido por el profesor.

Formar a otros es la esencia de la labor de un docente quien debe siempre tener respuestas claras para preguntas concretas sobre su acción educativa: ¿qué pretende lograr a través del ejercicio pedagógico y educativo? ¿Hacia dónde desea llevar a los estudiantes? ¿De qué manera desea y puede incidir en el aprendizaje y en el crecimiento personal de los alumnos? Las respuestas a estas preguntas tienen siempre un matiz curricular ya sea entendido éste como fin (contenido u objetivos a los que espera la institución educativa respuesta del estudiante) o como medio (conjunto de estrategias de enseñanza utilizados por los profesores)⁶, pero deben tener igualmente una base personal producto de la concepción filosófica del docente respecto a la vida y al ser humano lo cual permitirá darse, trascender en el alumno, ir más allá de la simple transmisión de conocimiento de leyes, principios o hechos pasados porque, como dice Lesport⁷ “cuando nos limitamos a reproducirnos

³ GRACIA, Diego. Fundamentación y enseñanza de la Bioética. Bogotá: Editorial El Búho, 1998. p 85.

⁴ LESPORT ESMERAL, Iván Jesús. Derivaciones Bioéticas del concepto zubiriano de persona para el proceso educativo. Trabajo de grado para optar al título de magister en bioética. Bogotá: Universidad El Bosque, Maestría de Bioética, 2003. p 16.

⁵ CORTINA, Adela. Op. Cit., p 99.

⁶ POSNER, George J. Análisis de currículo. Bogotá: McGraw Hill, 1998. p 13.

⁷ LESPORT ESMERAL, Iván Jesús. Op. Cit., p 16.

en las nuevas generaciones vamos siempre detrás de los acontecimientos, adaptándonos tarde y mal, siempre por imposición de los hechos y nunca por elección ante ellos”

Los fines educativos para Broudy, citado por Posner⁸ describen resultados de vida ya que no son resultados inmediatos sino de largo plazo que incluyen objetivos de socialización y relaciones interpersonales, de productividad económica, de dominio de habilidades para la supervivencia, el mejoramiento y el aprendizaje continuo e independiente, y de desarrollo personal, de autoactualización y de vida.

Los estudiantes universitarios están influidos por cambios sociales que los han llevado a vivir en familias en muchos casos disfuncionales, marcadas por la violencia, el maltrato, la pérdida del sentido de autoridad y por la inclusión en la estructura familiar de personas ajenas, tales como padrastros, madrastras, hermanastros, parejas del mismo sexo, entre otras diversas composiciones; Todo lo anterior, sumado a los flexibles y permisivos proyectos educativos, a las presiones de los medios de comunicación que contribuyen a alterar las relaciones interpersonales, a invertir los valores morales y a implementar modelos utilitaristas, han hecho creer a la juventud que el bien óptimo es la felicidad personal y en consecuencia “el fin justifica los medios, hasta el punto de ver en ellos mismos y en el otro un medio para dichos fines”⁹. El mañana poco importa, importa la inmediatez de la gratificación personal y predomina el facilismo, los comportamientos deshonestos, las alianzas temporales para lograr lo deseado, la falta de responsabilidad con los compromisos adquiridos dentro y fuera de la academia, carencia de argumentación para solucionar los conflictos y de compromiso con las generaciones futuras,

todo lo cual amenaza no solamente su propia existencia sino que afecta también la concepción sobre la esencia del hombre y habla en contra de un verdadero sentido de autonomía y de falta de autenticidad y libertad en la toma de decisiones.

Estas características sociales también alteran la labor del docente al darle primacía a la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias que les faciliten la participación en un mercado laboral global cada vez más exigente, dejando de lado su labor como formador de una conciencia personal, social y comunitaria que construya una dimensión ética y moral que privilegie los valores enaltecedores del sentido de lo público y de la vida comunitaria como centro de la supervivencia y del bienestar del ser humano.

En estas nuevas concepciones hay un mal entendido sentido de la autonomía. Para J. Rawls, citado por Torralba Roselló¹⁰, actuar autónomamente es actuar según principios que consentiríamos como seres racionales, libres e iguales. Para Dworkin, citado por el mismo autor, a diferencia de Rawls, la autonomía va más allá de estar fundamentada en una capacidad racional, por consiguiente evaluativa o reflexiva, ya que involucra también los deseos y por lo tanto facilita que la persona altere las preferencias hasta hacerlas efectivas porque las asume como propias. Ambos autores coinciden en afirmar que la autonomía obliga a la persona a reflexionar sobre los juicios de otros y a asumir una posición fundamentada sobre su corrección y “el valor evidente de sus opiniones frente a razones contrarias”¹¹.

Beauchamp, citado por Torralba Roselló¹² considera que las acciones son autónomas cuando

⁸ POSNER, George J. Op. cit., p 76.

⁹ BERMÚDEZ DE CAICEDO Clemencia. Necesidad de la Bioética en la educación superior. Revista Selecciones de Bioética, No. 11. Bogotá: Instituto de Bioética – CENALBE, 2007 p 33.

¹⁰ TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. Los límites del principio de autonomía. Consideraciones filosóficas y bioéticas. Revista Selecciones de Bioética, No. 5. Bogotá: Instituto de Bioética – CENALBE. 2004. p 46.

¹¹ *Ibid.*, p 47

¹² *Ibid.*, p 51.



cumplen cuatro condiciones: conocimiento, comprensión, ausencia de coacción interna y ausencia de coacción externa, condiciones que no caracterizan el comportamiento de la juventud con la cual se relaciona día a día el docente universitario actual porque, ¿qué tanto conoce, o se interesa por conocer el estudiante su marco social, cultural, espiritual y moral? ¿Qué tanto comprende las consecuencias inmediatas y a largo plazo de las decisiones tomadas para él mismo, para la comunidad y para el género humano? ¿Qué tanto actúa con un sólido conocimiento de sí mismo, de sus valores fundamentales como persona y como miembro de una comunidad, sus reales necesidades, sus oportunidades y potencialidades? ¿Qué tanto actúa con base en necesidades externas creadas artificialmente por fuerzas que él es incapaz de resistir como los medios de comunicación y las presiones de grupos de pares igualmente confundidos?

Lejos de este principio se encuentran a menudo los estudiantes universitarios quienes actúan no en función de la autonomía de la voluntad sino de la autonomía física la cual se refiere al seguimiento de los instintos, los impulsos y el estado de ánimo. La autonomía física deja de lado la capacidad de autolegislación originada en la competencia psíquica que le permite al ser humano utilizar la razón para postergar la gratificación y tomar decisiones de forma racional y responsable.

2. Problemáticas por las que es consultado el docente universitario y estrategias de enfrentamiento

Problemas sociales como la violencia en sus diferentes manifestaciones, las relaciones homosexuales cada vez más evidentes y acep-

tadas, el incremento de actividades sexuales en grupo con los consiguientes riesgos para la salud sexual, y el inicio en edades muy tempranas de consumo de licor, cigarrillo y sustancias psicoactivas lesivas para la salud humana, son algunos de los temas con una alta incidencia en la juventud actual y que por consiguiente impactan el ambiente universitario y obligan a los docentes del entorno académico a hacerles frente. Del panorama anterior dan cuenta datos estadísticos como los de Medicina Legal¹³ entre los de otros investigadores¹⁴.

Las altas tasas de incidencia y prevalencia de las problemáticas descritas resuenan en el que hacer del docente universitario quien usualmente con una actitud de responsabilidad hace frente a ellas y en un acto de libre voluntad responde a la obligación de asesorar, ayudar, direccionar y formar a sus estudiantes.

Hablar de las estrategias de enfrentamiento, o de afrontamiento, es relevante en este marco teórico puesto que la muestra de este estudio estuvo conformada por docentes corrientes quienes no cuentan con formación en bioética y por consiguiente todos hacen uso de sus recursos personales y de sus estrategias habituales para manejar las situaciones en las cuales los estudiantes les consultan sus problemas tanto académicos como personales.

Estas estrategias de manejo son estudiadas por la psicología tanto en la forma como se abordan y resuelvan los problemas como a través de las teorías del afrontamiento. El afrontamiento fue definido por Lazarus y Folkman, citados por Oblitas¹⁵ como el conjunto de es-

¹³ DIVISIÓN DE REFERENCIA DE INFORMACION PERICIAL (DRIP). Boletín Estadístico Mensual – CRNV. Estadísticas de abril de 2009. Disponible en: www.medicinalegal.gov.co.

¹⁴ PÉREZ GÓMEZ, Augusto y SCOPPETTA, Orlando. Consumo de alcohol en menores de 18 años en Colombia. Bogotá: Corporación Nuevos Rumbos, 2008.

¹⁵ OBLITAS, Luis A. Psicología de la Salud y Calidad de Vida. Madrid: Thomson Editores, 2004. p 245.

fuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, desarrollados para hacer frente a las demandas internas o externas avaluadas por el individuo como desbordantes de sus recursos.

3. Formación de conceptos y concepciones morales

Con referencia a la palabra concepto, Frege afirma que tiene diversos usos, “en parte en sentido psicológico, y en parte en sentido lógico, y en parte, quizá, en una mezcla confusa de ambos”¹⁶ y a su juicio debe emplearse en sentido puramente lógico. Sostiene que “el concepto es predicativo, o sea, es la referencia de un predicado gramatical. Un nombre de un objeto, por el contrario, un nombre propio, es totalmente inadecuado para ser utilizado como predicado gramatical”¹⁷.

Mina sostiene además que el concepto “es el elemento lógico central de la construcción del conocimiento... resultado de la captación intelectual de las características esenciales de un objeto”¹⁸, es decir, es la aprehensión del objeto en sus diferentes dimensiones, que una vez incorporada, reestructura los esquemas cognoscitivos presentes en la persona que lo aprehende en su relación con el mundo.

En cuanto a una idea o concepción del mundo – *Weltanschauung*–, Dilthey, citado por Marías¹⁹, afirma que todo hombre la tiene, pero no como una construcción mental primaria, sino como un conjunto de elementos o manifestaciones de

la idea de mundo, como la filosofía, la religión, el arte, la ciencia, las convicciones políticas, jurídicas o sociales, cuyo supuesto general es la realidad de la vida misma. La última raíz de la concepción del mundo –dice Dilthey– es la vida”, la cual no puede entenderse sino desde sí misma a través de la descripción y comprensión, de la interpretación o hermenéutica.

Dilthey descubre la vida en su dimensión histórica; los demás puntos de vista que aparecen en la tradición anterior están presentes en él, pero de modo secundario. La vida es en su propia sustancia historia. Dilthey suele tomar la vida como una totalidad, no primariamente como la vida individual de cada uno. La vida está difundida por el mundo en muchos cursos, como un caudal de aguas, y así hay en ella una multitud de formas. La vida es una parte de la vida en general. Éste es precisamente el problema que se le planteará cuando trate de profundizar en la estructura misma de la vida. La realidad vital no se le presenta al ser humano como un “mundo” de cosas y personas, sino como un complejo o interdependencia (*Zusammenhang*) de relaciones vitales. Cada “cosa” es sólo propiamente un ingrediente o elemento de nuestra vida, que la condiciona y adquiere en ella su sentido; y, a la inversa, el mismo no existe nunca sin esto otro, a saber el mundo.

Frente a la tendencia positivista a unificar el método de la ciencia toda, reduciéndolo al de la ciencia natural, Dilthey hace valer la peculiaridad irreductible de las ciencias de la vida o del espíritu, y postula una crítica de la razón histórica. El método del conocimiento diltheyano parte de la percatación de sí mismo o autognosis, pasa a la hermenéutica o interpretación de la vida ajena, de la vida del prójimo, y termina en el conocimiento de la naturaleza: del más próximo –nosotros mismos– a los más lejanos. Intenta aplicar la razón a la historia, eliminando, por supuesto, la pretensión de absolutismo.

¹⁶ FREGE, G. *Temas de escritos filosóficos*. Barcelona: Editorial Crítica (Grijalbo Mondadori), 1996. p 207.

¹⁷ *Ibid.*, p 208.

¹⁸ MINA PAZ, Álvaro. Reflexiones sobre la importancia de la asimilación de los conceptos en la formación de ingenieros. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/foring/foring.shtml>. p 1.

¹⁹ MARÍAS, Julián. Introducción a la obra de W. Dilthey. En: DILTHEY, W. *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Ediciones Altaya, 1995. p 31.



4. Bioética, valores y docencia universitaria

Para Gilbert Hottois²⁰ la bioética “cubre un conjunto de investigaciones, de discursos y de prácticas generalmente pluridisciplinarias y pluralistas, cuyo objeto es aclarar, y si es posible, resolver preguntas de tipo ético suscitadas por la investigación y el desarrollo biomédicos y biotecnológicos en el seno de sociedades caracterizadas, en diversos grados, por ser individualistas, multiculturales y evolutivas”.

La bioética como saber inter y pluridisciplinario se encuentra en permanente enriquecimiento y construcción y se ocupa del “cuidado responsable y solidario del *ethos* vital en la sociedad tecnocientífica”²¹, convoca a articular armónicamente naturaleza y cultura, dos realidades separadas y puestas a rivalizar en la modernidad²².

W. D. Ross, citado por Beauchamp y Childress²³, defiende una serie de principios morales básicos e irreductibles que expresan obligaciones *prima facie* como es el caso de las promesas que comprometen a la fidelidad, los servicios generosos creados por obligaciones de gratitud, pero también hay obligaciones de enmienda personal, justicia, beneficencia y no maleficencia, éste último es prioritario sobre el principio de beneficencia cuando ambos entran en conflicto.

Los cuatro principios de la Bioética principialista son un claro realce del valor y la dignidad de la persona; se agrupan en dos niveles: el nivel de la ética de mínimos (principios de no

maleficencia y justicia) y ética de máximos que representa un proyecto de perfección y de búsqueda de felicidad y bienestar personal (principios de beneficencia y autonomía).

Los cuatro principios planteados por Beauchamp y Childress son la base para darle a la bioética una metodología que le permita analizar las situaciones sometidas a su consideración, de una manera lo suficientemente amplia como para darle cabida a la complejidad del pluralismo y de la pluridisciplinariedad propios del doble origen de los problemas bioéticos: los avances tecnocientíficos y la multiculturalidad²⁴.

Para Diego Gracia el análisis de los problemas morales tiene cuatro pasos: el primero comprende la valoración del acto en cuanto a su sistema de referencia; se requiere analizar si el acto se debe universalizar y si cumple con el principio de tratar a todos con igual consideración y respeto. El segundo paso incluye el análisis de los principios morales: los de nivel uno o principios de la corrección o bondad objetiva: no maleficencia y justicia, y los de nivel dos o principios de la bondad subjetiva: autonomía y beneficencia. El tercer paso corresponde al análisis de las consecuencias objetivas (derivadas del nivel uno, y hablan de si el acto es proporcionado/desproporcionado) y de las consecuencias subjetivas (derivadas del nivel dos, y aluden a lo ordinario o extraordinario). El cuarto paso es la toma de decisión final²⁵.

Usualmente los casos que presentan problemas morales no son analizados individualmente sino en comités. La composición y las funciones de dichos comités están ampliamente descritas por Hottois²⁶ quien resalta la necesidad del debate amplio y público de los problemas en un comité pluralista y pluridiscipli-

²⁰ HOTTOIS, Gilbert. ¿Qué es la bioética? Edición parcial en español. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, Universidad el Bosque, 2007. p 26.

²¹ CELY GALINDO, Gilberto. Acerca de la Sociedad del Conocimiento. En: Bioética Global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p 23.

²² *Ibid.*, p 25.

²³ BEAUCHAMP, Tom y CHILDRESS, James. Principios de ética biomédica. Barcelona: Editorial Masson S.A., 1999. 522p.

²⁴ HOTTOIS, Gilbert. Op. cit., p 27.

²⁵ GRACIA, Diego. Op cit., pp 96 – 97.

²⁶ HOTTOIS, Gilbert. Op. cit., p 42.

plinario en donde estén debidamente representadas las partes interesadas. El procedimiento incluye el análisis transparente de los valores y las normas, de las concepciones del mundo y del hombre, para lograr un acompañamiento reflexivo y crítico a las partes involucradas y llegar de esta manera a consensos pragmáticos que sean productos del enriquecimiento mutuo y de la evolución de las posiciones respectivas. Las conclusiones resultantes del debate y del consenso se presentan como recomendaciones y de ninguna manera como imposiciones o directrices por seguir.

La bioética nació en el corazón de la academia²⁷, y a ella le debe que su existencia no haya sido superficial y efímera. La universidad tiene el compromiso ineludible, “siguiendo su vocación de educación superior para lo superior”²⁸, de devolverle a la sociedad, a través de su labor de enseñanza, por medio de la actividad de los docentes enmarcada dentro de un proyecto curricular claramente definido, unas directrices humanizantes que aclaren los conceptos de vida y de calidad de vida y por consiguiente, direccionen el sentido de la vida que se ha perdido, revitalice los valores tradicionales vigentes y defina los nuevos valores por defender y por universalizar, “porque una vida sin esos valores está falta de humanidad”²⁹.

La universidad ha sido la cuna del conocimiento y del desarrollo tecnocientífico y aunque en el siglo actual el poder del saber se ha escapado de los recintos académicos y ha pasado a ser un gran aliado del capital público y privado la universidad sigue siendo rectora del saber moral y gestora de lo que Henry Giroux denomina “in-

telectuales transformativos”³⁰ obligados a forjar unas estructuras sociales y de poder que legitimen nuevas formas de verdad y estilos de vida.

Como ya lo vislumbraba Potter al hacer referencia al dilema enfrentado por la educación secular “para desarrollar un sentido de responsabilidad individual e integridad moral en la juventud mientras se le informa de los hechos biológicos básicos de la evolución y de la adaptación”³¹, los docentes universitarios como modelos, como transmisores de conocimientos y de valores, como sujetos conductores y formadores, como interpretadores de la cultura y de la historia, y de alguna manera como “predictores” del futuro que enfrentarán los profesionales en formación, tienen una alta y compleja responsabilidad con sus alumnos y no es suficiente la idoneidad disciplinar sino que ésta debe estar acompañada por la posesión de una sólida estructura moral para lograr sensibilizar a las nuevas generaciones de su responsabilidad con ellos mismos, sus descendientes y el entorno y para utilizar su “potencial humano para una cooperación global bioéticamente integrada y más inteligente”³². Se les delega a los docentes esta labor ante “el fracaso del liderazgo político para desarrollar un sentido de integridad y de responsabilidad en generaciones recientes”³³.

A partir de lo anterior se planteó como **objetivo general** de esta investigación identificar las concepciones sobre bioética de los docentes de pregrado de una universidad de la ciudad de Bogotá, los problemas y dilemas bioéticos por los cuales son consultados por sus estudiantes, y las estrategias de enfrentamiento que emplean.

²⁷ LLANO, Alfonso. Relaciones entre Bioética y Universidad. Revista Orientaciones Universitarias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004. p 11.

²⁸ CELY GALINDO, Gilberto. Bioética y universidad. Revista Orientaciones Universitarias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004. p 24.

²⁹ CORTINA, Adela. Op. cit., p 47

³⁰ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. En: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Editorial Paidós, 1990. p 38.

³¹ POTTER, Van Rensselaer. Temas bioéticos para el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Bioética, No. 2. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. 2002. p 186.

³² *Ibid.*, p 188.

³³ *Ibid.*, p 188.



5. Metodología y procedimiento

Este fue un estudio de metodología mixta que empleó técnicas cuantitativas para hacer un análisis descriptivo de la frecuencia de los datos aportados por los docentes en la encuesta, y utilizó también procedimientos y técnicas cualitativas basadas en la teoría fundamentada. La teoría fundamentada se refiere a una metodología sistemática de recolección y análisis de datos por medio de un proceso de investigación no cuantitativo que permite descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico³⁴.

5.1 Participantes

Para el estudio se tuvieron en cuenta 52 docentes universitarios de 5 facultades de una universidad de la ciudad de Bogotá. De ellos 36 devolvieron la encuesta; una facultad (Arquitectura) entregó sin diligenciar las 8 encuestas proporcionadas con el argumento de que los docentes de la facultad no atendían ningún asunto personal de sus alumnos, solamente los asuntos académicos. Los 7 docentes de otra facultad, (Economía) respondieron la encuesta pero sus respuestas se desecharon porque la forma como fue diligenciada hizo que se consideraran inválidas para este estudio. Fueron entonces 21 los docentes que participaron en el estudio cuantitativo ya que fueron quienes contestaron la encuesta siguiendo las instrucciones. De estos 21 docentes, 10 elaboraron los casos o narrativas que conformaron la muestra para el estudio cualitativo.

³⁴ STRAUSS, Anselm. y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. p 12.

5.2 Instrumento

Se diseñó una encuesta en donde los docentes debían indicar la frecuencia con la cual habían sido consultados por sus estudiantes respecto a situaciones pertenecientes a tres categorías de temas de interés de la Bioética: salud sexual y reproductiva, violencia interpersonal y conductas de autocuidado. El número 5 indica una alta frecuencia de consulta por esa situación y el número 1 la menor frecuencia de consulta. El cero correspondía a ausencia de consulta. También se les solicitó elaborar un relato sobre un caso en particular sobre alguna situación que les hubiera sido consultada y que perteneciera a una de las tres categorías; debían indicar la forma como ellos habían ayudado al estudiante a resolverla. El relato debía ser detallado, podía tener la extensión que desearan y debía conservar el anonimato tanto del docente como del estudiante. Finalmente, se les pidió que informaran sobre su disponibilidad o no para participar en un grupo focal con cinco docentes más, de diferentes facultades.

5.3 Procedimiento

El trabajo se realizó en tres fases posteriores a la elaboración del marco teórico.

Primera fase: Construcción de la encuesta. Para la construcción de la encuesta se solicitó a dos profesionales de la psicología expertas una en Bioética y otra en Psicología Educativa e Investigación, y a una candidata a doctorado en un área social, un concepto sobre el documento inicial. Con base en sus observaciones se hicieron ajustes en la presentación de las instrucciones y de las situaciones.

Segunda fase: Aplicación. Se entregó la encuesta a los coordinadores de docencia o de bienestar de 5 de las 8 facultades de una universidad privada de la ciudad de Bogotá para que ellos a

su vez la entregarán a los docentes que consideraran, tenían un mayor acercamiento con los estudiantes y por consiguiente pudieran aportar la información solicitada. Las cinco facultades fueron seleccionadas por conveniencia debido a que se contaba con la cercanía directa con la persona de contacto para la actividad.

Tercera fase: Análisis de la información y discusión. Se recogieron las encuestas y se procedió a hacer la tabulación de los datos cuantitativos, la categorización y análisis de los datos aportados en los casos o narrativas y posteriormente la discusión de los resultados.

Para la categorización y análisis de los datos de las narrativas se diseñó una matriz básica de análisis categorial que se puede consultar en el Anexo A. Cada componente de la matriz contó con su definición. En investigación cualitativa una categoría es definida como “Conceptos que representan fenómenos. Los fenómenos a su vez son ideas centrales en los datos, representadas como conceptos”³⁵. Las categorías orientadoras forman parte de los objetivos específicos del estudio y por ello reciben el nombre de orientadoras.

6. Resultados

En los datos cuantitativos se evidencia que de las tres categorías de problemas de interés de la bioética que conformaron esta investigación, cuatro de las frecuencias más elevadas pertenecieron a la categoría de violencia, dos a la de salud sexual y reproductiva y una a la de autocuidado. De mayor a menor, los 7 problemas que tuvieron más frecuencia de consulta fueron los que trataron sobre la toma de decisiones frente a:

- 80.95 % Trato injusto o abusivo que está recibiendo por parte de algún profesor(a).

- 61.90 % Intimidación de la cual está siendo objeto por parte de compañero(a) sentimental, compañeros de estudio u otras personas.
- 52.38 % Relación afectiva en la cual se recibe maltrato verbal o emocional.
- 52.38 % Relación afectiva en la cual se recibe maltrato físico.
- 52.38 % Consumo frecuente (diario, casi diario o semanal) de alcohol
- 42.85 % Relaciones sexuales con personas diferentes a su pareja.
- 42.85 % Relaciones sexuales frecuentes o relaciones sexuales esporádicas con su novio(a).

Los datos cualitativos aportados por las 10 narrativas permitieron observar que en la categoría orientadora de “Problemas de interés de la bioética” las mayores relaciones se dieron en las conductas de autocuidado (5), seguidas por la de violencia (4) y salud sexual y reproductiva (3). En los dilemas éticos primaron para los docentes las relaciones en los dilemas del mismo nivel, Autonomía vs. Beneficencia (15), seguidos muy de cerca por los de diferente nivel, No maleficencia vs. Beneficencia (14), para los estudiantes. En la categoría orientadora de estrategias de enfrentamiento las estrategias activas tuvieron más relaciones (3) que las de evitación (3).

En el Anexo B se encuentra el diagrama de las relaciones de las categorías, subcategorías y categorías emergentes a partir de la primera categoría orientadora denominada “Problemas de interés de la bioética” la cual a su vez estaba compuesta de tres subcategorías: Conductas de autocuidado, Violencia, y Salud sexual y reproductiva.

En la categoría de Conductas de autocuidado, las categorías emergentes de alteraciones en salud mental (10), bajo rendimiento académico

³⁵ Ibid., p 111.



(5) y conductas de riesgo para la salud física o mental (3) presentaron mayores relaciones. El consumo de sustancias socialmente aceptadas, licor, tuvo solamente una relación.

La categoría de violencia obtuvo su mayor número de relaciones en trato injusto (3) seguida de intimidación (1) y maltrato físico (1). El sexo con personas diferentes a su pareja (1) y aborto vs. embarazo (1) fueron las conductas de riesgo para la salud sexual y reproductiva que tuvieron más relaciones.

En el Anexo C está el diagrama correspondiente a los dilemas bioéticos. Muestra que las mayores relaciones se dieron en los dilemas del mismo nivel: Autonomía vs. Beneficencia (15), presentados específicamente por los docentes en 5 casos, seguido de los dilemas de diferente nivel No maleficencia vs. Beneficencia (14), presentados exclusivamente por los estudiantes en 6 casos. En otras palabras, la mayoría de los casos presentados por los alumnos eran situaciones que enfrentaban los principios de beneficencia y no maleficencia (reflejados en la frecuencia alta de consultas por consumo de sustancias y violencia), mientras que los principales dilemas (5) para los docentes se dieron en el enfrentamiento de los principios de Autonomía vs. Beneficencia, los cuales se resolvieron dando la primacía a la autonomía en 3 casos y a la beneficencia en 2 casos.

El Anexo D contiene el diagrama que permite ver que las estrategias activas tuvieron mayor participación como mecanismos de enfrentamiento empleados por los docentes: direccionar/consensuar (9), informar (5), búsqueda de terceros (3), presionar (2), en comparación con las estrategias de evitación: escuchar (1) y espiritualidad (1).

Las conclusiones obtenidas a partir de los datos cualitativos son diferentes de las derivadas

de los datos cuantitativos. Se pudo observar, como síntesis, que los diez docentes universitarios participantes con sus narrativas en este estudio:

- Tienen claridad respecto a su papel como formadores de profesionales que al egresar asumirán una responsabilidad consigo mismos y con la sociedad.
- A través de valores como la comprensión, la entrega, la prudencia, el respeto y el interés por el otro y su bienestar ayudan a formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos provistos de un sentido crítico que les permita tener claras las consecuencias de sus decisiones.
- Utilizan las técnicas de análisis de alternativas y de las consecuencias de las mismas para establecer un diálogo productivo para la solución de los problemas.
- Aceptan a sus alumnos como seres humanos cuya existencia es valiosa en sí misma, al tiempo que los consideran dignos de respeto y consideración y por consiguiente no se aprovechan de su debilidad e indefensión, respetan su autonomía, su libertad y por ende su dignidad.
- No tienen una concepción de la bioética como una nueva forma de análisis de las situaciones, implican dilemas éticos directamente relacionados con los avances actuales biotecnológicos pero si poseen una sólida estructura moral que les permite asumir posturas claras y fundamentadas a partir de las cuales salen al recate del sentido de la vida y motivan la reflexión de sus alumnos en torno de ella como bien supremo, aspecto relevante dentro de la bioética.
- Consideran cada caso como único y particular, y frente a él recomiendan y hacen sugerencias, no imponen arbitrariamente sus puntos de vista. Se acercan así a la metodología propia de la bioética

7. Discusión

No son evidentes en este trabajo las razones por las cuales solamente se contó con la colaboración sólo del 40.38% de los docentes para quienes se prepararon las encuestas, sin embargo, se pueden plantear como posibilidades para esta baja frecuencia de respuesta de los docentes el recargo laboral que los mantiene ocupados en su quehacer cotidiano y no se motiven en emplear tiempo adicional al contratado para llevar a cabo actividades extras. Otro factor que pudo influir fue el grado de información y de motivación transmitido por el docente de contacto en cada facultad, al entregar y recibir posteriormente el documento diligenciado.

Para adelantar la discusión respecto al cumplimiento de los objetivos de esta investigación se retoman una a una las tres categorías orientadoras que direccionaron su realización, y a través del análisis de los resultados se deduce la concepción de bioética de este grupo de docentes.

7.1 Problemas de interés de la bioética

Los asuntos, tanto académicos como no académicos, que implican algún problema o inquietud de los estudiantes son atendidos en el medio universitario a través de actividades individuales o grupales de tutoría. Para efectos de este trabajo investigativo nos interesaron las de tipo individual. Un docente no necesita contar en su carga académica con horas asignadas a la labor de tutoría para llevar a cabo esta actividad ya que esta es una función inherente al trabajo pedagógico. Además de ayudar al alumno a aprender su misión como educador es orientarlo cuando se equivoca o cuando está confundido, sin desvalorizarlo como estudiante o como persona, reconociendo en él la fuente de libertades que le permitirá atenerse a juicios de realidad para tomar la mejor decisión en cada situación³⁶.

³⁶ NOT, Luis. La enseñanza dialogante. Barcelona: Editorial Herder, 1992. p 31.

En la tutoría individual “se establece una relación directa entre profesor y estudiante sobre cuestiones académicas individuales o derivadas de su situación personal o profesional”³⁷. La entrevista es el método idóneo para este fin. Saber escuchar, preguntar, responder, comprender e interpretar son las competencias necesarias de un profesor tutor para transmitir información, asesorar, orientar al alumno en cualquier problema de tipo intelectual, afectivo, social, familiar y profesional. Además de la aceptación mutua esta interacción implica la transmisión de valores, de actitudes y de la filosofía educativa institucional y personal.

Ariza y Ocampo³⁸ plantean que los programas de tutorías de las instituciones universitarias deben contribuir a la formación integral del individuo, a generar ganancias efectivas en el aprendizaje de las disciplinas, potenciar las capacidades de los educandos y fortalecer sus debilidades, y orientar a los alumnos en el aprovechamiento eficaz y adecuado de las oportunidades. Las diez narrativas o casos analizados en el presente trabajo cumplen con las características de las tutorías personales individuales ya que en todas ellas se percibe una directa comunicación diádica a través de la cual se escucha, se orienta, se motiva a la reflexión y a la toma de decisiones. Fueron momentos de relación docente alumno surgidos de la necesidad de alguno de los dos de buscar interacción con un propósito determinado.

De los tres grandes grupos de problemas de interés de la bioética seleccionados arbitrariamente para este estudio (Salud sexual y reproductiva, Violencia y Conductas de auto-

³⁷ ANÓNIMO. Modalidades de tutoría en la universidad. Disponible en: <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/Guia%20tutorial%20capitulo%203.pdf>

³⁸ ARIZA, Gladys Ibeth y OCAMPO, Héctor Balmes. El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672005000100005&script=sci_arttext



cuidado), en la categoría de violencia fue donde se reportaron las consultas más frecuentes. Diecisiete docentes (80.95%) informaron haber sido abordados por sus estudiantes por inquietudes relacionadas con la toma de decisiones frente al trato injusto recibido por parte de los docentes. Sin embargo, los alcances de este estudio no permiten dilucidar las razones que puedan explicar el fenómeno puesto que el no haberse podido realizar el grupo focal inicialmente planteado dentro de la investigación, limitó sus resultados al no permitir confrontar y ampliar los datos para brindar explicaciones consensuadas a las causas de los dilemas de mayor prevalencia.

Sobre el trato injusto por parte de los docentes se recibió una narrativa que se analizó dentro de los resultados cualitativos. Once docentes (52.38%) señalaron haber tenido consultas de alumnos por recibir maltrato verbal y otros once por haber recibido maltrato físico, no por parte de sus docentes sino de otras personas.

En la categoría de conductas de autocuidado el consumo de alcohol fue la problemática más informada (52.38%), seguida del consumo de cigarrillo (38.09%), drogas psicoactivas (33.33%) y sustancias para mantenerse alerta en períodos de mayor exigencia académica (33.33%).

En la categoría de salud sexual y reproductiva la mayor cantidad de consultas se dieron por problemas relacionados con la toma de decisiones frente al aborto o la continuación del embarazo (28.57%) y ante la inquietud sobre tener relaciones sexuales esporádicas vs. frecuentes con su pareja (42.85%).

Estos resultados concuerdan con los datos epidemiológicos mostrados en la Encuesta Nacional de Salud realizada en el año 2007 y publicada en 2009³⁹. Independiente de los

datos brutos de los diversos informes estadísticos, todas las cifras señalan la relevancia en el campo social y de la salud de problemas como la violencia, el consumo de sustancia psicoactivas y el consumo de cigarrillo y licor; sustancias aceptadas socialmente.

Tanto desde el punto de vista sociológico como psicológico se pueden analizar los fenómenos de violencia y de consumo de sustancias pero el que compete a este trabajo es el tema bioético y por consiguiente, el que hace alusión a la reflexión sobre el conjunto de principios, normas y valores que caracterizan la conducta, en este caso de los docentes universitarios, en su interacción con los alumnos pero especialmente en la forma como los orientan cuando están frente a problemas como los ya descritos.

Es innegable, la violencia y el consumo de sustancias son formas de atentar contra la vida y en consecuencia una falta de respeto a los valores morales que obligan a no dañar a los seres humanos, incluido uno mismo, y el docente universitario es uno de los actores llamados a colaborar con la sociedad, recordándoles a sus estudiantes el legado moral de la cultura y llevándolos por el camino del ejemplo y de la reflexión a ser seres libres, felices y autónomos, capaces de aceptar y respetar unos mínimos exigibles a cualquier ser racional para garantizar así el cuidado de su propia vida, de su entorno y de las generaciones futuras.

Hacerse daño va en contra de la dignidad humana. La ausencia del valor moral de dignidad, central en la teoría kantiana, hace que el hombre divague y no encuentre el camino para hacer real el proyecto de humanidad del que hablaba Kant, es decir, aquel proyecto que direcciona las acciones porque las hace ser

³⁹ MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL. Encuesta Nacional

de Salud 2007. Consultada en Enero de 2009. Disponible en: <http://www.minproteccion-social.gov.co/VBeContent/library/documents/DocNewsNo18358DocumentNo9089>

concordantes con la función de darle sentido a todas las operaciones vitales⁴⁰. Para Kant, el hombre debe aprender a ser parte del proyecto de humanidad y por lo tanto la educación no es solamente una necesidad, sino que es igualmente una responsabilidad porque el hombre debe educarse para buscar su destino “y además debe construir un concepto de él que lo coloque como fin del proceso educativo”⁴¹. Para Kant el proceso educativo es ilimitado porque va tras la perfección como proyecto humano. Y el docente tiene la misión, como lo planea Rancière, de llevar al alumno a utilizar su potencial para establecer relaciones que le permitan ser consciente del verdadero poder del espíritu humano⁴², es decir, ser crítico del ser y del actuar individual y colectivo para que de esta manera retome los valores de solidaridad y libertad que lo conduzcan a aportar soluciones científicas y técnicas a los problemas personales y globales, y supere así el “individualismo moderno, insolidario y consumista”⁴³ característico de la corriente filosófica predominante desde los últimos años del siglo XX.

En concordancia con la necesidad de que el hombre tenga un marco moral que le permita armonizar sus fines subjetivos con los de la comunidad y los del ser humano, vale la pena resaltar la postura de Cortina y Martínez⁴⁴. Para estos autores la grandeza del hombre:

[...] no consiste en ser capaz de ciencia... sino en ser capaz de vida moral, es decir en ser capaz de conducirse de tal modo que uno se haga digno de ser feliz aunque no llegue a serlo en esta vida, porque el sentido de la

existencia humana ya no sería el de alcanzar la felicidad...sino el de la conservación y promoción de lo absolutamente valioso, la vida de todas y cada una de las personas.

En esta investigación la problemática que presentó mayor frecuencia de consulta fue el dilema planteado por los alumnos respecto a no saber qué hacer frente al trato injusto recibido de los docentes. Las características metodológicas de esta investigación no hacen posible sacar conclusiones generalizables, pero este dato cuantitativo permite cuestionar el seguimiento del principio de justicia por parte de algunos profesores lo cual es un proceder que violenta la misión ética del educador, arriba descrita. Inclusive, como se verá más adelante, la única narrativa recibida sobre el tema del trato injusto por parte de un educador, fue manejado por el docente narrador de manera poco comprometida con el principio de justicia.

Tampoco es posible sacar conclusiones generalizables sobre la forma como ellos enfrentan las problemáticas de mayor frecuencia: consumo de alcohol, de cigarrillo, de anfetaminas, de sustancias psicoactivas, la intimidación, el maltrato verbal o físico, al acoso o el abuso sexual, la continuación o no del embarazo, las relaciones homosexuales, el tener sexo con personas diferentes a su pareja o el tener relaciones frecuentes con su novio(a). Sin embargo, algunas narrativas tratan sobre algunos de estos temas y dan luces sobre actitudes de docentes concretos.

7.2 Dilemas bioéticos

Los docentes en sus narrativas pusieron en evidencia que en general siguen los componentes del principio de autonomía al aceptar la capacidad de sus estudiantes de “desarrollar, a partir de sí mismos, una representación de los fines de su vida y de los medios para alcanzarlos, y

⁴⁰ VARGAS GUILLÉN, Germán. Kant y la pedagogía. Revista Pedagogía y Saberes, No. 19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2003. p 67.

⁴¹ ANÓNIMO. El concepto de educación en Kant. Disponible en: <http://ulisesbabiloniasapereaude.blogspot.com/2008/04/el-concepto-de-educacin-en-kant-la.html>

⁴² RANCIÈRE, Jacques. Op. cit., p 45.

⁴³ CORTINA, Adela, y MARTÍNEZ, Emilio. Ética. Madrid: Ediciones Akal, 1996. p 38.

⁴⁴ Ibid., p 37.



de obrar sin constricción exterior de acuerdo con esta representación...el sí mismo es la autoconciencia de la propia identidad personal⁴⁵.

Fue precisamente el respeto a la autonomía de los alumnos lo que generó mayores dilemas morales en los docentes en el momento de enfrentar las problemáticas que les plantearon, e hizo que a través de 15 datos identificados en 5 casos (casos 1, 2, 4, 5 y 7) se vieran enfrentados dos principios del mismo nivel: beneficencia y autonomía.

Ejemplo de ello es, en el caso 1, la forma como la docente trata a la alumna: la respeta como persona, le da información sobre la necesidad de cuidarse y utilizar métodos seguros en sus relaciones sexuales, y en ningún punto de la narrativa la juzga o emite juicios de valor sobre su conducta, no hace comentarios desobligantes ni siquiera cuando se entera, tiempo después de haberla atendido, de que trabajaba como proxeneta y no como camarera.

En esta narrativa la autonomía se ve enfrentada con la beneficencia que obliga a hacer el bien a las personas procurándoles el mayor beneficio posible y limitando al máximo los riesgos o perjuicios y es lo que lleva a la docente a sentirse obligada a presionarla para que cambie sus hábitos alimenticios y cuide su salud sexual; adicionalmente, asume la osada alternativa de permitirle asistir a su clase en un horario diferente al registrado académicamente, pasando por encima de las normas de la institución que prohíben explícitamente dichos cambios.

Otros datos de narrativas que privilegian el respeto por la autonomía son:

Caso 4 “Yo le respondí que la decisión era absolutamente personal y que ella la debía tomar y asumir lo que dicha decisión trajera”. Caso 7: “Ella

se dio la posibilidad de vivir la experiencia, de realizar el proceso terapéutico, continuar con la práctica y terminar su proceso de formación con una mejor calidad de vida y la proyección de atender consultantes con mayor conocimiento y autoridad gracias a dicha experiencia de vida”.

En ninguna narrativa los estudiantes manifestaron sentir violentada su autonomía pero se debe tener en cuenta que fueron escritas por los docentes y no por los alumnos, es decir, solamente permiten ver la concepción de los hechos, del mundo, de la realidad de la vida misma a través de la descripción y comprensión⁴⁶ que hacen los docentes y no los estudiantes. Estos últimos consultaron principalmente por dilemas de diferente nivel ético, concretamente No maleficencia vs. Beneficencia.

En algunos de los casos, el dilema estaba claramente identificado por el alumno, como en el caso 4 en el cual la estudiante expresó abiertamente “Yo no puedo tener este hijo, mi mamá no me lo perdonaría”. Aquí la (No) maleficencia se relaciona con el deseo de abortar que es una acción que implica hacerle daño a la vida de su hijo. El principio de Beneficencia por el contrario conduce a tenerlo y criarlo, o tenerlo y darlo en adopción. Otro aspecto del dilema está dado ya no en función del hijo sino de ella misma y tiene que ver con el aspecto positivo y negativo del mismo principio, el de No maleficencia: cuidar su cuerpo y su salud física y mental teniendo a su hijo y responsabilizándose de él vs. maleficencia haciéndose daño físico y psicológico -y eventualmente, legal- lo cual sería la consecuencia del aborto, todo con el fin de eliminar el problema de hacerse cargo de su hijo. La No maleficencia evita causar daños y perjuicios a la persona, al entorno ecológico y social, y propende por la integridad física y psicológica del ser humano. La No maleficencia no es un principio que se refiera exclusi-

⁴⁵ TORRALBA ROSELLÓ, Francesc, Op. Cit., p 47

⁴⁶ MARÍAS, Julián. Op. cit., p 31.

vamente a acciones hacia el otro, también hace referencia a acciones sobre uno mismo. Como ya se dijo, al considerar el aborto como una opción, la alumna no solamente opta por hacerle daño a su hijo sino también a sí misma, a su salud física y posiblemente a su salud mental.

El ejemplo anterior se enmarca dentro de lo que Adela Cortina denomina una estructura moral rígida por una ética naturalista que reduce lo moral a lo placentero, a lo que proporciona felicidad personal inmediata⁴⁷ y deja de lado una ética de máximos que es aquella que relaciona la felicidad ya no con el placer sino con una concepción de justicia universal, que acepte lo que es justo y bueno para todos, y que por ende propenda por una vida buena que invite a las personas a seguir las orientaciones tradicionales de la conducta nacidas de la cultura y de la identificación con los valores de una comunidad concreta, valores que pueden cambiar para dar paso a nuevos valores construidos de manera conjunta y democrática en donde queden claros “los mínimos que los ciudadanos comparten alimentados por los máximos que profesan”⁴⁸. Esta es, a mi modo de ver, la responsabilidad de la educación superior y de los docentes como los representantes suyos en contacto directo con los estudiantes.

La transmisión de valores es una función relevante de los docentes en su labor cotidiana. En la medida en que prime en el campo moral la búsqueda del placer como valor central, se pierde autonomía porque faltan en alguna medida las cuatro condiciones para las acciones autónomas planteadas por Beauchamp, citado por Torralba Roselló⁴⁹. Estas condiciones son:

⁴⁷ CORTINA, Adela. y MARTÍNEZ, Emilio. Op. Cit., p 108.

⁴⁸ *Ibid.*, p 118.

⁴⁹ TORRALBA ROSELLÓ, Fransecs, Op. Cit., p 51.

miembro de una comunidad, se distorsionan las necesidades reales, las oportunidades y las potencialidades porque priman los impulsos, los deseos, los instintos y se reduce el nivel de racionalidad requerido para analizar lo correcto o incorrecto de las acciones que vinculan a los sujetos morales; en consecuencia se concibe la moralidad como algo ajeno al conocimiento⁵⁰.

b) Comprensión: la primacía del placer disminuye la comprensión de las consecuencias inmediatas y a largo plazo de las decisiones tomadas por el sujeto para sí mismo, para la comunidad y para el género humano. Deja de lado la autonomía de la voluntad de la cual habló Kant como principio de todas las leyes morales que obliga a elegir no solamente lo que es bueno para el sujeto sino también para cualquier persona. La búsqueda del placer le abre la puerta al reino de la autonomía física y deja de lado la capacidad racional de autolegislación; esta es una capacidad por medio de la cual el sujeto logra postergar la gratificación y tomar decisiones responsables; en su lugar, ante la ausencia de comprensión, se prefiere el seguimiento de lo que indican los instintos, los impulsos y el estado de ánimo.

c) La ausencia de coacción interna: imposible de lograr cuando se está frente a la presión constante de instintos e impulsos que luchan por conseguir su pronta satisfacción y cuando no se cuenta con el desarrollo suficiente de una capacidad racional, por consiguiente evaluativa y reflexiva, que ayude a alterar las preferencias inmediatas y colocarlas a la luz de su sentido vital en relación con lo que enaltece lo público y lo comunitario como centro de la vida buena y de la supervivencia y el bienestar del ser humano, no de la persona en particular.

d) La ausencia de coacción externa: se dificulta en un mundo lleno de necesidades creadas artificialmente por fuerzas que la persona es incapaz de resistir: las presiones provenientes de los medios de comunicación y de los pares.

⁵⁰ CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio. Op. Cit., p 108.

Frente a este panorama se encuentra en general el estudiante universitario como se puede observar en el hecho de que en algunos casos el enfrentamiento entre No maleficencia vs. Beneficencia estaba presente en la situación planteada, pero el estudiante no era consciente del dilema, posiblemente por estar inmerso en la búsqueda del placer sin hacer suficiente conciencia del sí mismo del que habla Beauchamp, es decir, sin tener como faro sus valores fundamentales como persona, o como lo considera Sellés⁵¹, sin darle paso a su ser cognoscitivo que le permite darse cuenta de sí, abrirse, ser libre y coexistir con las demás personas.

Un ejemplo de lo anterior se observa en el caso 1 en donde “la alumna está tomando sibutramina para adelgazar”: el consumo de un anoréxico de tipo no anfetamínico, va en contra del principio de No maleficencia puesto que al consumir la sustancia atenta contra su salud ya que inhibe la sensación de hambre y con el paso del tiempo se acerca a la desnutrición. Es solamente luego de desmayarse, de ver el sufrimiento de su madre y de recibir la presión de la docente, cuando “la estudiante aprende a cuidarse comiendo alimentos nutritivos con bajo valor calórico, lo que le permite estar bien físicamente sin aumentar de peso”. Son las consecuencias extremas de alteración de su salud física las que llevan a la estudiante a hacer uso de los componentes del principio de beneficencia y postergar sus deseos (permanecer o ser cada vez más delgada como expresión de una ética de bienes subyacente a la conducta; la ética de bienes identifica el bien moral como la obtención de un bien deseado a partir de un criterio valorativo muy personal⁵²), en pro de su bienestar (estar fisiológicamente sana); no es su espontáneo razonamiento sobre las consecuencias de su conducta anoréxica el que

la lleva a hacer el cambio de comportamiento antes de que se presente la circunstancia del desmayo.

Otro caso que da cuenta del enfrentamiento entre los principios de No maleficencia vs. Beneficencia es el No. 5: “Aunque no rechaza al bebé de plano se comportaba y hacía cosas que descuidaban su condición y al bebé: no comía a horas, trabajaba mucho, trasnochaba, iba a bares, consumía alguna cerveza y dormía poco”. Con menor frecuencia se encontraron otros dilemas en las narrativas:

En el caso No. 3 se dio un dilema entre otros principios de igual nivel ético: No maleficencia (“¿El abuso de autoridad de un docente es una falta de ética?”) y Justicia (“Abusa de todos como profesor de una facultad”. “De pronto con otros sí pero con éste uno sabe que la represalia hace parte de su modus operandi, por eso creo que la falta es ética”). La Justicia (en este caso la injusticia) está dada por el (supuesto) abuso de autoridad del profesor A, abuso con el cual le causa daño emocional al alumno. Este daño va en contra del principio de no maleficencia. Esta misma situación puso al docente consultado en un dilema entre principios de diferente nivel: Justicia vs. Autonomía.

El docente se encuentra frente a un dilema ético: respetar la autonomía del profesor A para manejar los asuntos académicos con sus estudiantes, es decir, callarse la boca y no hacer frente al alumno ningún comentario ético sobre el proceder del profesor A, o por el contrario ponerse del lado del estudiante y motivarlo para denunciar ante las directivas de la facultad las supuestas fallas éticas (injusticias) del profesor A. La narrativa no es explícita en el proceder final del docente consultado pero se puede ver que no primó el seguimiento de la justicia. Fue más cómodo para él emplear un juego de palabras para no comprometerse con una postura moral

⁵¹ SELLÉS, Juan Fernando. La persona no se conoce sino personalmente. Congreso internacional de Bioética. (s. f), p 3.

⁵² CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio. Op. Cit., p 111.

sobre lo que es bueno o malo y por consiguiente justo o injusto. La primera pregunta que le hizo el alumno fue: “¿El abuso de autoridad de un docente es una falta de ética?”, a lo cual el profesor respondió evadiendo la pregunta real: “Pues creo que puede ser una falta a la ética docente”, respuesta que desvaloriza la falla ética del profesor como si una falla de la ética del docente fuera menor que una falla de la ética del psicólogo. Una falla ética es una falla ética, va en contra de principios morales universales, en este caso en contra del principio de la justicia (conmutativa, propia de las relaciones interpersonales). Un “sí” hubiera sido una respuesta que no hubiera dejado desmoralizado al alumno y le hubiera modificado su concepción poco honrosa de que los docentes no son modelos morales (“¡ja! ¡ja! Ustedes los profes saben taparse todos con la misma cobija”).

Al hablar de dejar desmoralizado al alumno quiero retomar el aporte de José Ortega y Gasset, citado por Cortina y Martínez⁵³, quien prefiere hablar de desmoralizado en lugar de inmoral al referirse a aquellos proyectos personales o colectivos que están “en baja forma moral”. La desmoralización pasa a ser un componente negativo de un valor primario del ser humano: la autoestima. Sin autoestima no hay progreso, no hay esfuerzo, no hay búsqueda de felicidad y bienestar, con todos los valores personales y colectivos que ello implica. O como lo dice el mismo autor: “Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea ni fecunda, ni hincha su destino”⁵⁴.

En el caso 10 se evidencia también un enfrentamiento entre justicia y autonomía aunque la alumna, al igual que casi todos los estudiantes de los 10 casos que sirvieron de base para el

trabajo, no era consciente de este dilema. En esta narrativa se percibe el dilema entre separarse de su pareja, perder el dinero invertido en el billar que fue un negocio de hecho (Justicia: recuperar su dinero), y perder una fuente relativamente estable e independiente de trabajo e ingresos por ser copropietaria del negocio, pues aunque dice que su pareja le está pagando los estudios; cuando en realidad es ella, con su trabajo, quien finalmente los financia (autonomía; manejar ella misma su dinero).

Ninguno de los 10 alumnos analizó su situación desde la óptica moral. Ninguno tuvo en cuenta los valores o los principios en juego en las situaciones conflictivas que se les presentaban. Fueron los docentes, dos de ellos explícitamente (casos 4 y 7) y otros implícitamente, quienes los sacaron a la luz durante el proceso de análisis de la situación y de planteamiento de las alternativas, como se verá en el siguiente apartado.

7.3 Estrategias de enfrentamiento

A través principalmente de estrategias activas como la de direccionar/consensuar, que obtuvo mayores relaciones (9), fue como los docentes: a) les brindaron información a los estudiantes y les indicaron, de acuerdo con su propio sistema de valores y su experiencia de vida, las pautas de conducta que se podrían seguir, o b) establecieron con ellos/ellas acuerdos por consenso sobre lo que se haría, o c) les plantearon interrogantes que les permitían reflexionar y tomar su propia decisión sobre el camino a seguir, tres alternativas que privilegian el aporte de información de los docentes hacia los estudiantes sin desconocer la autonomía sobre su propia vida.

De lo anterior dan cuenta los siguientes datos:

Caso 4 “Ella me preguntó cuál de las opciones era la mejor y yo le respondí que mi actitud frente al aborto es negativa por las implicacio-

⁵³ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 36



nes morales, físicas y psicológicas para quien se lo practica. Me preguntó si entonces es mejor tenerlo a pesar de las circunstancias a lo cual yo le respondí que la decisión era absolutamente personal y que ella la debía tomar y asumir lo que dicha decisión trajera”.

Caso 7: “Conjuntamente con la estudiante hicimos el análisis de su situación.” “La psicóloga estudiante, igualmente resaltó y refirió el agradecimiento que tenía con las personas que en ese momento le apoyaron para superar esta etapa de su vida. Para finalizar este relato agradezco a Dios y a la vida, la posibilidad que tengo de encontrar en el camino a personas (estudiantes, docentes, consultantes) que me permiten dimensionar de forma diferente el ejercicio de la profesión y continuar en mi labor como decente.” “Teniendo en cuenta las circunstancias personales así como la responsabilidad ética con cada uno de los consultantes, acordamos informar de la situación a la psicóloga de la institución con el fin de buscar alternativas de solución que beneficiaran tanto a la estudiante como a los consultantes”.

Caso 10: “El dinero es importante, pero, ¿tu integridad física y psicológica es más importante o menos? Es más importante mi integridad física y psicológica”.

Dar de sí es una virtud que encierra valores como la comprensión, la entrega, la prudencia, el respeto y el interés por el otro y su bienestar. Estos valores están plasmados en los anteriores ejemplos que muestran cómo los docentes a partir de su propia estructura moral cumplen con su papel de formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos provistos de un sentido crítico que les permita responder por las consecuencias de sus decisiones y ocuparse de manera responsable y solidaria del entorno vital del ser humano tanto actual como de las generaciones futuras.

Las narrativas analizadas en el trabajo investigativo permiten deducir que la concepción de bioética de estos docentes universitarios, está íntimamente ligada al sistema de valores que tienen y que les permite, como lo considera Dilthey, tener una imagen del mundo a partir de la cual intentan dar una solución completa al misterio de la vida. Es sobre la base “de una imagen del mundo como se deciden las cuestiones acerca de la significación y el sentido del mundo, y se deducen de esto el ideal, el sumo bien, los principios supremos de la conducta en la vida”⁵⁵.

Aunque sólo algunas narrativas hacen explícito el razonamiento ético empleado en el proceso de discernimiento de los casos y de las propuestas operativas para resolver el problema de cada situación particular (casos 4 y 7), todos los demás tienen implícita una concepción bioética del proceder del ser humano que los obliga a tener claros los valores que están implicados y a analizar y dar solución particular a cada problemática bajo una óptica de respeto y tolerancia por el alumno que va más allá de la consideración tradicional de lo bueno o malo, correcto o incorrecto, con la que se pudiera juzgar al estudiante.

La concepción de bioética de los docentes los lleva a hacer con cada alumno nuevos esfuerzos de discusión que generen en los educandos reflexión con el propósito de que encuentren elementos de solución que se ajusten a la situación actual y sean prometedores con vista al futuro.

Esta concepción de bioética se detallará revisando la forma como los docentes se ajustan a la metodología de análisis de casos planteada por Diego Gracia y explicitada posteriormente por Simón, Couceiro y Barrio⁵⁶.

⁵⁵ DILTHEY, Wilhelm. Teoría de las concepciones del mundo. Barcelona: Ediciones Altaya, 1994. p 45.

⁵⁶ SIMÓN LORDA, Pablo., COUCEIRO VIDAL, Azucena. y BARRIO CANTALEJO, Inés. Una metodología de análisis de los problemas bioéticos. Documento interno de trabajo, Universidad El Bosque.

Aunque esta metodología está diseñada para el análisis pluralista y pluridisciplinar, es decir, a través de comités conformados por un número impar de personas en donde tengan debida representación los implicados en el problema, las características del ambiente universitario hacen que los casos sean analizados solamente por un docente, aquel con el cual el alumno siente una mayor empatía y la persona que en su parecer será quien lo puede orientar de mejor manera. Se trata entonces de una adaptación forzosa de la metodología de la bioética porque aquí solamente hay dos interlocutores y por consiguiente, dos concepciones morales, pero considero que es una adaptación exitosa dado el respeto brindado al alumno. Respeto por su autonomía, por su dignidad, por su libertad... sin desconocer que su papel como formadores los obliga a mostrarle al educando la necesidad de doblegar su deseo subjetivo y darle paso a una auto-dirección racional que le permita superar el absolutismo de sus propias normas, ser sensible a los demás y asumir responsablemente las consecuencias derivadas de sus actos, consecuencias tanto para sí mismo como para el entorno inmediato y futuro.

En el primer paso del método se tiene en cuenta el sistema de referencia (Nivel ontológico). Aquí se puede apreciar que los diez docentes asumen las máximas que sirven de guía para la conducta y aceptan a sus alumnos como seres humanos como fin en sí mismo y no como medio, al tiempo que los consideran dignos de respeto y consideración, razón por la cual colocan todo su empeño en ayudarlos y hacerles los señalamientos que consideran pertinentes para motivarlos a la reflexión y a la toma de decisiones con consideración formal de sus consecuencias:

Caso 1: “Me comenta que desde hace tiempo está tomando sibutramina para adelgazar (es un anoréxico, tipo no anfetamínico) que se usa para quitar el hambre y comer menos. Pero

la estudiante no se ve gorda, ni algo parecido, cuando se le llama la atención sobre esto, ella dice sentirse muy gorda, se le recalca que lo que si se hace evidente es la palidez que exhibe, y que si no come no podrá rendir en el estudio... y la presión por parte de la docente, la estudiante aprende a cuidarse comiendo alimentos nutritivos con bajo valor calórico, lo que le permite estar bien físicamente sin aumentar de peso”.

Caso 4 “Le puse sobre el tapete los pro y los contra de cada una de las opciones. Ella me preguntó cuál de las opciones era la mejor y yo le respondí que mi actitud frente al aborto es negativa por las implicaciones morales, físicas y psicológicas para quien se lo practica. Me preguntó si entonces es mejor tenerlo a pesar de las circunstancias a lo cual yo le respondí que la decisión era absolutamente personal y que ella la debía tomar y asumir lo que dicha decisión trajera”.

Caso 6: “Como la mamá trabaja fuera de Bogotá ella tiene que acudir al papá del niño porque no tiene quien le colabore en el cuidado del niño por la noche cuando viene a estudiar. La contraprestación es que cuando vaya a recoger al niño, tengan relaciones sexuales. La estudiante no sabe qué va a hacer con esta relación cuando termine la carrera...Ella le tiene prohibido al niño que comente delante de la abuelita aspectos relacionados con el papá. La estudiante es remitida a asesoría psicológica”.

El segundo paso es el análisis de los principios éticos que sustentan lo moralmente correcto y cómo estos principios se ven enfrentados en cada caso particular. Sobre este aspecto ya se habló previamente en este artículo. El tercer paso comprende el análisis de las consecuencias (nivel teleológico). Aquí se observa que los docentes les ayudan a los alumnos a buscar las alternativas, sus pros y contras para que a partir de allí tomen sus propias decisiones:



Caso 4 “Ella me preguntó cuál de las opciones era la mejor y yo le respondí que mi actitud frente al aborto es negativa por las implicaciones morales, físicas y psicológicas para quien se lo practica. Me preguntó si entonces es mejor tenerlo a pesar de las circunstancias a lo cual yo le respondí que la decisión era absolutamente personal y que ella la debía tomar y asumir lo que dicha decisión trajera”.

A pesar del buen acercamiento a la bioética, sus fundamentos (respeto por la vida) y metodología (análisis de cada caso particular, de los dilemas que estaban explícitos y de las consecuencias de las posibles decisiones), ninguno de los diez docentes estaba capacitado para abordar este tema. Su manejo es producto de su formación, experiencia personal y de su propio marco ético. Se considera entonces importante brindarles capacitación formal al respecto como una manera de fortalecerlos como personas y robustecer su labor como formadores de nuevos profesionales, podrán así cumplir con su labor de brindarle a los estudiantes tanto conocimientos disciplinares como valores y principios que los lleven valorar el cuidado de la vida, no solamente de la vida humana, y que hagan de ellos un imperativo moral que dirija su actuar. Esta actitud de los docentes le ayudará a la educación superior a cumplir con su misión de educar para lo superior, revitalizar los valores tradicionales que siguen vigentes y contribuir a definir los nuevos valores que debemos defender y que se universalizan, “porque una vida sin esos valores está falta de humanidad⁵⁷”. O como lo indica Potter, para que cumplan con su misión de “desarrollar un sentido de responsabilidad individual e integridad moral en la juventud mientras se le informa de los hechos biológicos básicos de la evolución y de la adaptación⁵⁸”.

57 CORTINA, Adela. Op. Cit., p 47

58 POTTER, Van Rensselaer. Op. Cit., p 186.

Finalmente es importante aclarar que los resultados de la investigación no son datos representativos de la población de docentes de la institución universitaria en la cual se realizó, debido a la escasa muestra que participó; por lo tanto, no son datos concluyentes; se pueden considerar datos iniciales que permiten empezar a vislumbrar fenómenos propios de la vida universitaria, sobre los cuales se podrá profundizar planteando nuevas investigaciones que superen los inconvenientes y las fallas que tuvo este trabajo.

8. Conclusiones

Los datos obtenidos en esta investigación permiten plantear las siguientes conclusiones:

La sociedad actual y las generaciones futuras se beneficiarían con la capacitación de los docentes universitarios, especialmente de quienes se encargan de completar la formación de los más jóvenes de este grupo, los docentes de pregrado, ya que a través del conocimiento de los principios y metodologías de la bioética se fortalecerán sus estrategias para hacerle frente a los complejos, crecientes y nuevos dilemas morales derivados de los cambios socio-tecnológicos.

Ampliar su horizonte, tener una mente flexible, abierta a los cambios pero firme en su postura sobre lo correcto o incorrecto, lo bueno o malo para el ser humano, le permitirá al docente respetar al alumno y tener con él una relación fluida, de crecimiento y enriquecimiento mutuo, de pares que buscan lo mismo: la felicidad a través del diálogo y de la aceptación de las diferencias y de los distintos estilos a través de los cuales todos pueden lograr una vida buena.

Retomar, afianzar o asumir nuevos valores es indispensable para que el docente universitario de pregrado cuente con un marco moral sólido que en primer lugar, oriente su conducta general,

y en particular su comportamiento en su labor docente; en segundo término, le permita servir de modelo para los educandos, y por último, contribuya a su papel de formador, al ayudarlos a asumir plena responsabilidad con su proyecto de vida y a facilitar que el proyecto incluya claros conceptos de libertad, y por ende autonomía; que les permita diferenciar y decidir entre el capricho, la autosuficiencia y el individualismo, y el respeto, la consideración y la solidaridad.

Bibliografía

1. ARIZA, Gladys Ibeth y OCAMPO, Héctor Balmes. El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672005000100005&script=sci_arttext.
2. BEAUCHAMP, Tom. y CHILDRESS, James. Principios de ética biomédica. Cuarta edición. Barcelona: Editorial Masson S.A., 1999. 522 p.
3. BERMÚDEZ DE CAICEDO, Clemencia. Necesidad de la Bioética en la educación superior. Revista Selecciones de Bioética, No. 11. Bogotá: Instituto de Bioética – CENALBE, 2007. pp 30 – 35.
4. CELY GALINDO, Gilberto. Acerca de la Sociedad del Conocimiento. En: Bioética Global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
5. _____. Bioética y Universidad. Revista Orientaciones Universitarias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.
6. CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio. Ética. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 184p.
7. CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Ética mínima y Educación. Bogotá: Editorial El Búho, 2002.
8. DILTHEY, Wilhelm. Teoría de las concepciones del mundo. Barcelona: Ediciones Altaya, 1994. 149p.
9. DIVISIÓN DE REFERENCIA DE INFORMACION PERICIAL (DRIP). Boletín Estadístico Mensual – CRNV. Estadísticas de abril de 2009. Disponible en: www.medicinalegal.gov.co.
10. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN KANT. Disponible en: <http://ulisesbabiloniasapereaude.blogspot.com/2008/04/el-concepto-de-educacin-en-kant-la.html>.
11. FREGE, G. Temas de escritos filosóficos. Barcelona: Editorial Crítica (Grijalbo, Mandadori), 1996.
12. GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. En: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Editorial Paidós, 1990. 296p.
13. GRACIA, Diego. Fundamentación y enseñanza de la bioética. Bogotá: Editorial El Búho, 1998.
14. HOTTOIS, Gilbert. ¿Qué es la bioética? Edición parcial en español. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda., Universidad el Bosque, 2007. 61 p.
15. LESPORT ESMERAL, Iván Jesús. Derivaciones Bioéticas del concepto zubiriano de persona para el proceso educativo. Trabajo de grado para optar al título de magister en bioética. Bogotá: Universidad El Bosque, Maestría de Bioética, 2003.
16. LLANO, Alfonso. Relaciones entre Bioética y universidad. Revista Orientaciones Universitarias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.
17. MARÍAS, Julián. Introducción a la obra de W. Dilthey. En: DILTHEY, Wilhelm. Teoría de las concepciones del mundo. Barcelona: Ediciones Altaya, 1994. 149p.
18. MINA PAZ, Álvaro. Reflexiones sobre la importancia de la asimilación de los conceptos en la formación de ingenieros. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/forring/forring.shtml>.
19. MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL. Encuesta Nacional de Salud 2007. Consultada en Enero de 2009. Disponible en: <http://www.minproteccionsocial.gov.co/VBeContent/library/documents/DocNewsNo18358DocumentNo9089>.
20. MODALIDADES DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mide/docs/cap3.pdf>.
21. NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Barcelona: Editorial Herder, 1992.
22. OBLITAS, Luis. Psicología de la Salud y Calidad de Vida. Madrid: Thomson Editores, 2004.

23. PÉREZ GÓMEZ, Augusto., y SCOPPETTA, Orlando. Consumo de alcohol en menores de 18 años en Colombia. Bogotá: Corporación Nuevos Rumbos, 2008.
24. POSNER, George. **Análisis de currículo**. Bogotá: McGraw Hill, 1998.
25. POTTER, Van Rensselaer. Temas bioéticos para el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Bioética, No. 2. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. 2002. p.
26. RANCIÈRE, Jacques. El docente ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.
27. SELLÉS, Juan Fernando. La persona no se conoce sino personalmente. Congreso internacional de Bioética. (sin fecha).
28. SIMÓN LORDA, Pablo., COUCEIRO VIDAL, Azucena. y BARRIO CANTALEJO, Inés. Una metodología de análisis de los problemas bioéticos. Documento interno de trabajo, Universidad El Bosque.
29. STRAUSS, Anselm., y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.
30. TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. Los límites del principio de autonomía. Consideraciones filosóficas y bioéticas. Revista Selecciones de Bioética, No. 5. Bogotá: Instituto de Bioética – CENALBE, 2004. pp 45 – 61.
31. VARGAS GUILLÉN, Germán. Kant y la pedagogía. Revista Pedagogía y Saberes, No. 19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2003.

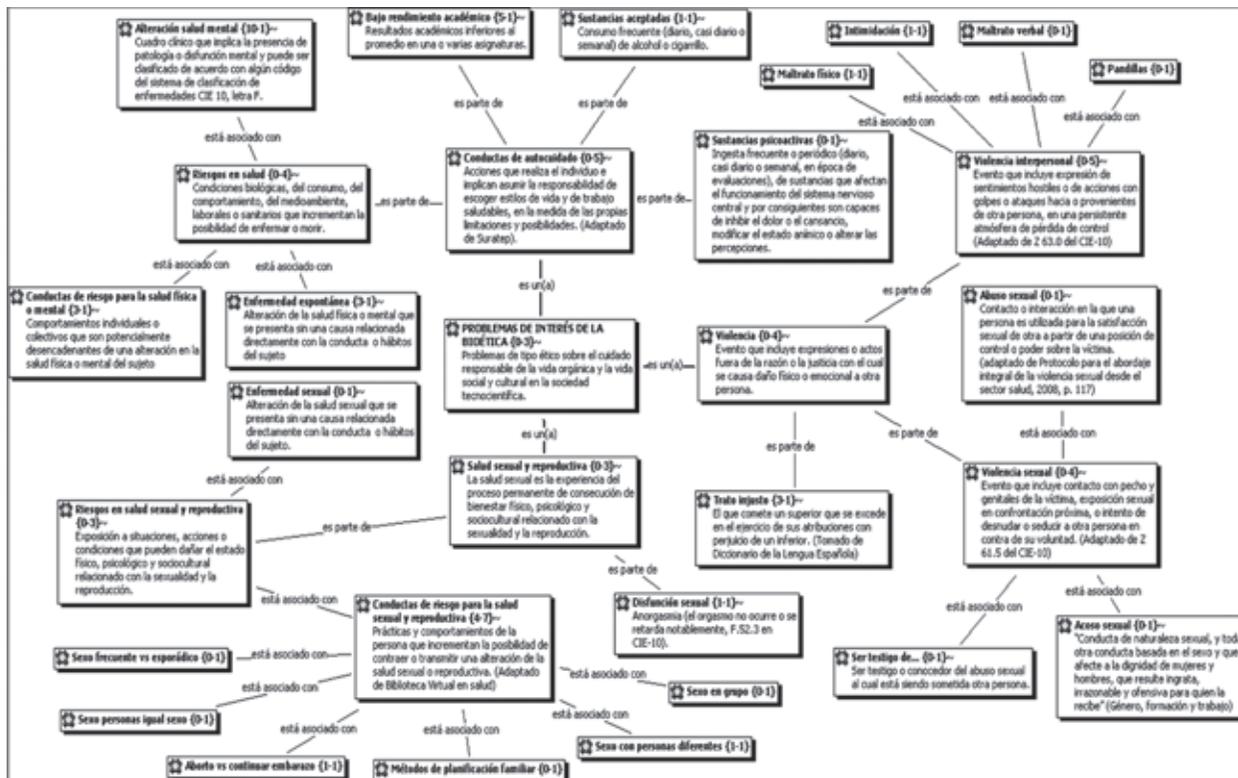
Anexo A: Matriz de análisis categorial

CATEGORÍAS ORIENTADORAS/ SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS NIVEL 1	SUBCATEGORIAS NIVEL 2	CATEGORIAS EMERGENTES / SUBCATEGORIAS
1. Problemas de interés de la bioética				
1.1 Salud sexual y reproductiva.	1.1.1 Riesgos en salud sexual y reproductiva.	a. Enfermedad sexual espontánea.		1.1.2 Disfunción sexual.
		b. Conductas de riesgo para salud sexual.	- Aborto Vs. continuar embarazo. - Sexo con personas diferentes. - Métodos de planificación familia. - Sexo frecuente Vs. Esporádico. - Sexo con personas de igual género. - Sexo en grupo.	
1.2 Violencia.	1.2.1 Violencia sexual.	a. Acoso sexual. b. Abuso sexual. c. Ser testigo de abuso o acoso sexual.		
	1.2.2 Violencia interpersonal.	a. Maltrato verbal. b. Maltrato físico. c. Intimidación. d. Participación en pandillas.		
	1.2.3 Trato injusto.			
1.3 Conductas de autocuidado	1.3.1 Sustancias socialmente aceptadas.			
	1.3.2 Sustancias psicoactivas.			1.3.3. Riesgos en salud. a. Enfermedad espontánea. b. Conductas de riesgo para la salud física o mental. c. Alteraciones en salud mental.

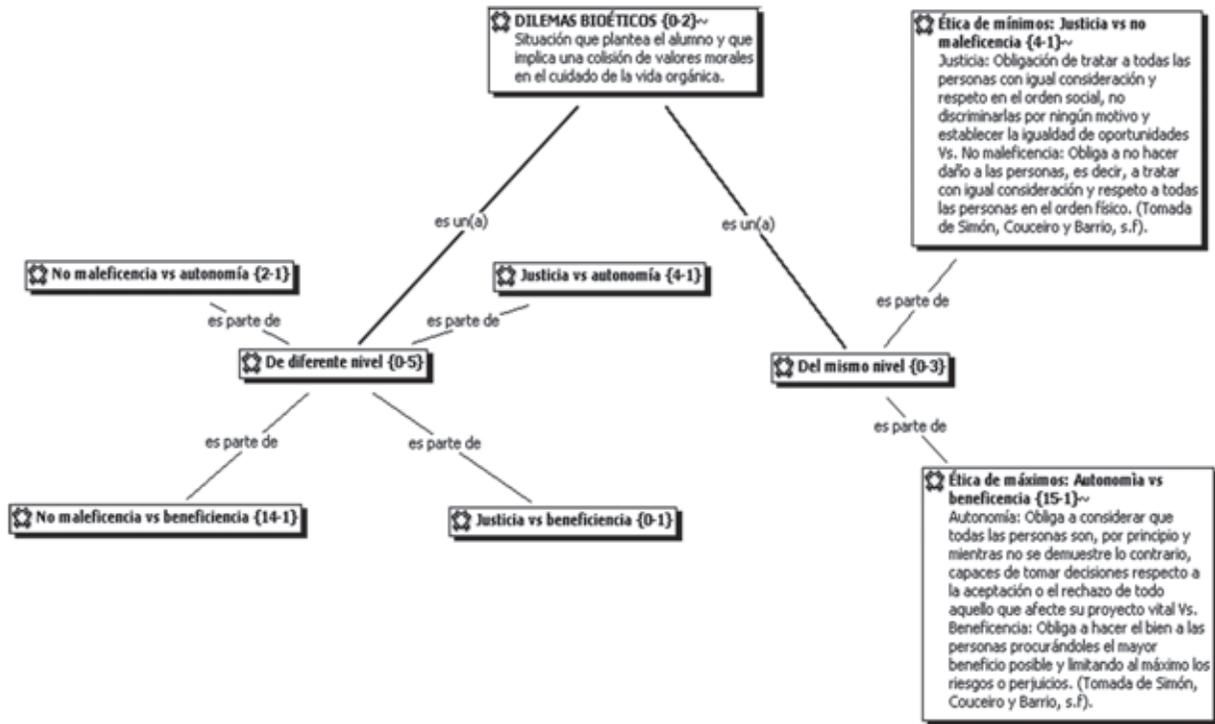


CATEGORÍAS ORIENTADORAS/ SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS NIVEL 1	SUBCATEGORÍAS NIVEL 2	CATEGORÍAS EMERGENTES / SUBCATEGORÍAS
1.3 Conductas de autocuidado				1.3.4 Bajo rendimiento académico.
2. Dilemas bioéticos	2.1 Dilemas del mismo nivel.	a. Ética de mínimos. b. Ética de máximos.		
	2.2 Dilemas de diferente nivel.	a. Justicia vs. Autonomía. b. Justicia vs. Beneficencia. c. Autonomía vs. No maleficencia. d. Beneficencia vs. No maleficencia.		
3. Estrategias de enfrentamiento	3.1 De evitación.	a. Escuchar.		a. Espiritualidad.
	3.2 Activas.	a. Informar. b. Direccional/ Consensuar. c. Presionar.		b. Búsqueda de terceros.

Anexo B: Diagrama de problemas de interés de la Bioética



Anexo C: Diagrama de dilemas bioéticos



Anexo D: Diagrama de estrategias de enfrentamiento

