*Un aporte de la educación en bioética a la concepción de ser humano en contextos de mundialización**

A contribution from education in bioethics to the concept of being human within the context of globalization

*Constanza Ovalle Gómez***

Introducción

En diferentes partes del mundo, de manera simultánea, los procesos de globalización se superponen a los procesos de mundialización. Así como, por ejemplo, se expanden las tecnologías fruto de la globalización, se da un mestizaje cultural gracias a los procesos de mundialización. En estos escenarios según Amartya Sen "las pluralidades pueden sobrevivir… y las variaciones en los valores entre las gentes de diferentes comunidades también pueden ser significativas"[1].

Con el pluralismo, las sociedades democráticas "en función de la capacidad de enriquecer el encuentro razonado a través del mejoramiento de la disponibilidad de información y la viabilidad de discusiones interactivas"[2] se debaten entre cómo velar por las libertades de los individuos, sin desatender el bienestar de la sociedad en general. Sin embargo, el concepto de bienestar, como un ideal universal, se rompe en la postmodernidad, pues existen varias posiciones razonables y rivales, como consecuencia de los múltiples ideales que varían con las personas, sus creencias, las religiones y los contextos, lo cual a su vez, ocasionan múltiples posibilidades de elección, que sin lugar a dudas se favorece con la mayor disponibilidad a los avances tecnocientíficos[3], y por consiguiente, con la información científica que es exigida cada vez más por el común de las personas.

Las realidades simultáneas, me invitan a continuación a indagar por los retos que se le plantean a la educación en Bioética, no traducidos

---

* Este ensayo ha sido elaborado tomando como base las reflexiones, ideas y argumentos presentados durante el XVI Seminario Internacional de Bioética "Globalización o mundialización: un desafío para la Bioética", realizado en la Universidad El Bosque –Bogotá, Colombia–, agosto de 2010. Documento entregado el 03 de noviembre de 2010 y aprobado el 06 de diciembre de 2010.

** Odontóloga de la Universidad El Bosque. Especialista en Docencia Universitaria, Filosofía de la Ciencia y en Bioética. Magíster en Bioética. Ph.D en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Profesora investigadora del Departamento de Bioética, Universidad El Bosque. Correo electrónico: ovalle.constanza@gmail.com

1 SEN, Amartya. La idea de la justicia. Bogotá: Editorial Taurus, 2010. p. 14.

2 Ibid. p. 17.

3 A propósito el filósofo español Javier Echeverría afirma: "Al concepto moderno de desarrollo industrial, científico y tecnológico, hay que añadir la noción contemporánea de desarrollo tecnocientífico e informacional…En resumen, la tecnociencia es una condición de posibilidad del poder económico y militar, razón por lo cual los países más poderosos tienen un alto nivel de desarrollo tecnocientífico e informacional". ECHEVERRÍA, Javier. La revolución tecnocientífica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2003. pp. 12-13.

tan sólo en medios, sino en fines y criterios[4], que den sentido a la educación en bioética ante estos procesos de globalización y mundialización que nos convoca a un proyecto ético y pedagógico profundo. La actividad educativa y, así mismo, el estudio pedagógico, no pueden desligarse de la concepción de ser humano que se asuma, dado que cada concepción configura una particular teoría y práctica educativa. La aproximación que se le plantea a la educación se realiza dentro de una perspectiva bioética. En mi opinión, en este nuevo campo de la Bioética se reúnen conocimientos, prácticas e investigaciones, que ponen en evidencia la intensidad con que se dan las interacciones entre las culturas como fruto de los intercambios tecnológicos y económicos, asunto que caracteriza al mundo contemporáneo, y que le sugieren retos a la educación y a los estudios pedagógicos que propongo atender.

1. La mundialización del multiculturalismo e interculturalismo

Entre las caracterizaciones que se han hecho del mundo contemporáneo se ha dado un lugar especial al multiculturalismo. Para algunos el multiculturalismo hace referencia a que en un mismo territorio existen diferentes culturas y tanto el interculturalismo como el pluriculturalismo son formas de intervención ante ésta realidad[5]. Para otros, de un mundo multicultural que se caracteriza por la yuxtaposición de etnias y grupos dentro de un mismo territorio se pasa a un mundo intercultural globalizado. Dentro de esta perspectiva la multiculturalidad admite la diversidad de culturas, pero sin embargo, mantiene la diferencia mediante políticas relativistas. En cambio en el interculturalismo los grupos exhiben "relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos"[6], debido al intercambio o confrontación de conocimientos y prácticas culturales. Y el pluriculturalismo es una manera de hacer visibles a los grupos discriminados. Independiente a las diferencias de significados, ambas posturas intentan caracterizar las transformaciones culturales que dan lugar al rompimiento de valores universales con el consecuente surgimiento de la postmodernidad. Se interesan, además, por las desigualdades, diferencias e identidades culturales que para su compresión requieren de una serie de conocimientos que demanda un trabajo interdisciplinario. Igualmente, se plantean el proceso de mundialización como la internacionalización y proyección de estas realidades culturales.

Ante estas realidades como se ha venido trazando desde la bioética y en enfoques como el de las capacidades de Sen[7] el lugar que ocupa la razón[8] en la toma de posiciones, individuales y sociales, es esencial, toda vez, que desempeña un papel central en la comprensión de las realidades culturales y del mundo como tal.

En consecuencia a que las decisiones, acciones y elecciones se deben tomar en contextos multi e interculturales, el tipo de razón que se asume es una razón pública, esto es, una razón que tiene conciencia de las diversidades y diferencias de pensamiento y culturales de los seres humanos, pero que al mismo tiempo, identifica las individualidades, las libertades, las necesidades y capacidades particulares.

---

4 Según Houssaye en los valores de la educación se distingue los fines (aquello para lo cual), los medios (aquello gracias a lo cual) y los criterios (aquello en función delo cual). HOUSSAYE, Jean. Valores y educación. En: HOUSSAYE, Jean (compilador). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003. p.253.

5 FLECHA, Ramón. Las nuevas desigualdades educativas. En: CASTELLS, Manuel y col. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Editorial Paidós Educador, 1994. p. 69.

6 GARCÍA CANCLINI, Nestor. Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona: Gedisa, 2004. p. 15.

7 SEN, Amartya. Desarrollo y libertad. Bogotá: Editorial Planeta S.A., 2000. p. 34.

8 La explicación de la razón aquí, no puede desligarse del papel de las emociones en los procesos racionales, por tanto, cuando se hace referencia a la razón, se hace referencia a su dependencia con la psicología humana, con las emociones y los instintos.

La alusión de un racionamiento imparcial a que hace referencia Sen[9] convoca a la comparación de las diferentes maneras en que las personas orientan sus vidas y en torno a ellas asumir un juicio imparcial que invita a la "sostenibilidad de las razones plurales y rivales" que para el estudio de Sen se centra en una idea de praxis de la justicia. El consenso que pueda emerger admite, igualmente, tantas posibilidades según las argumentaciones y justificaciones de los agentes en conflicto. De esta manera, se infiere como lo han venido planteando Maliandi y Thüer[10], que la razón es bidimensional, mientras por un lado, se ocupa de fundamentar y argumentar los pensamientos y acciones humanas, por otro, sobreviene la crítica, que pone en evidencia el conflicto permanente entre las relaciones humanas, asuntos de los cuales no se puede sustraer cualquier iniciativa de educación en Bioética y que le plantea grandes retos.

2. Relación entre las prácticas educativas y las representaciones del ser humano

Las prácticas educativas y los estudios sobre estas actividades que configuran el campo pedagógico, guardan íntima relación con las visiones del ser humano, de una sociedad dada, de una ideología, o de un grupo determinado, en últimas, son una visión cosmológica, o manera global de comprender la realidad[11].

Las representaciones de ser humano, como la conducta social de éste no admiten leyes universales en razón a que las explicaciones o comprensiones que se deriven de tales comportamientos y visiones, en palabras de Giddens[12], son "intrínsecamente inestables" debido al saber mismo o las creencias que los agentes, pero también los otros, tienen sobre las circunstancias de sus propias acciones, así como a los aspectos físicos y sociales de los contextos en los que se mueven. En este sentido, es conveniente plantear que los saberes o pedagogías existentes se inspiran en alguna "creencia o esperanza referidas al papel que desempeña el ser humano o la sociedad en la existencia". De ahí, que sea conveniente presentar las pedagogías a manera de una pluralidad de discursos que provienen de psicologías, filosofías, antropologías y tecnologías de la educación, entre otras. Un buen trabajo de síntesis de estos pensamientos se resume en el cuadro que se presenta en la figura No. 1, elaborado por Octavi Fullat[13], el cual merece una referencia especial.

Para Fullat, la pluralidad de discursos pedagógicos se pueden enmarcar en por lo menos ocho teorías pedagógicas provenientes de pensamientos filosóficos que ahondan en los fines de la educación: tradicional, marxista, personalista, libertaria, freudiana, activa, tecnológica, existencialista y postmoderna, que se corresponden a su vez, con tres modelos de ser humano de carácter naturalista: eterno, futuro total y persona, cinco modelos de carácter artificialista: libertad, inconsciente, práctico, tecnocientífico e individuo, modelos que reflejan distintas visiones de mundo.

El énfasis en identificar las perspectivas que emergen de distintos pensamientos se inscribe dentro de una antropología filosófica, esto, según el autor, se debe a que ésta orientación permite una compresión del hombre que aun cuando incluye la experiencia, va más allá de ella e intenta

9 SEN, Amartya. 2010. Op. cit. p. 44.

10 MALIANDI, Ricardo y THÜER, Oscar. Teoría y praxis de los principios bioéticos. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 2008.

11 Ibid. p. 229.

12 GIDDENS, Anthony. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003. pp. 33–43.

13 FULLAT, Octavi. Sentido y educación. En: HOUSSAYE, Jean (compilador). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003. p. 248.

		Naturalistas			Artificialistas				
Antropologías Filosóficas		Hombre eterno	Hombre del futuro total	Hombre persona	Hombre libertad	Hombre inconsciente	Hombre práctico	Hombre tecno-científico	Hombre individuo
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Platónicos Idealismo Espiritualismo Fenomenología Neoescolásticos	Marxismo	Personalismo	Anarquismo	Freudismo	Empirismo Liberalismo Positivismo Pragmatismo	Neopositivismo Estructuralismo Tecno-cientificismo	Existencialismo y post-modernidad
		De la esencia			**De la existencia**				
Teorías Pedagógicas		Pedagogía tradicional	Pedagogía marxista	Pedagogía personalista	Pedagogía literaria	Pedagogía freudiana	Pedagogía activa	Pedagogía tecnología	Pedagogía existencialista y post-moderna
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Manjon Jean Bosco García Hoz Maritain González Alvear Rawls	Makareniko Blonskij Mao Suchodolski Snyders	Xirau D'Ors Milani Freire Ricoeur	Tolstoi Ferrer Guardia Reimer Goodman	Neil Rogers Lobrot Oury	Rousseau Pestalozzi Dewey Decroly Montessori Freinet	Peters O'Connors Dottrens Parkhurst Luhmann Toffler	Ellen Key Rorty Lyotard Vattimo

Figura No. 1. Pluralidad de sentidos de la educación. Tomado de: FULLAT, Octavi. Sentido y educación. En: HOUSSAYE, Jean (Compilador). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003.

obtener una orientación acerca de la aventura de la existencia humana. También posibilita indagar por los fundamentos, en palabras de Fullat, "la razón, la causa, la condición de posibilidad, la legitimidad, tanto de los procesos educativos como de las reflexiones que han sido elaborados sobre ellos"[14]. Por tanto, este enfoque apunta a precisar los fundamentos que explican los fines de la educación y el papel de ésta como prácticas de humanización que orientan también la comprensión histórica del ser humano.

Es preciso indicar que así como coexisten distintas perspectivas pedagógicas, coexisten didácticas que asumen metodologías para enseñar y que usan algún recurso o técnica acorde a un propósito educativo y a facilitar el acceso al aprendizaje. Las didácticas de acuerdo a la relación y papel que desempeña el maestro y el estudiante se clasifican en heteroestructurante[15], autoestructurante[16] o interestructurante. Las hetero y autoestructurante son opuestas debido a que la primera impone qué enseñar, forma individuos dóciles a los que nos les tiene en cuenta sus valores y expectativas, mientras que la segunda da la libertad al estudiante so-

[14] Ibid. p. 230.

[15] Ibid. p. 22.

[16] Un representante de esta manera de ensañar es Vygotski, quien renueva las ideas autoritarias del socialismo soviético, y da mayor importancia al impresor cultural. Citado por DE ZUBIRÍA, Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004. p. 22.

bre qué estudiar, por lo que para De Zubiría[17] el maestro se convierte en "mero acompañante de los aprendizajes, mera nana intelectual" con la consiguiente formación de individualismos.

Por el contrario, las didácticas contemporáneas se caracterizan por buscar la interestructuración, intentan mantener el equilibrio sobre las dos primeras y "anhelan formar individuos mentalmente competentes libres y responsables"[18]. De ahí, que las didácticas contemporáneas cuestionan tanto las didácticas tradicionales, como las didácticas activas. De Zubiría, propone clasificar las didácticas según qué enseñar en: 1) ***didácticas funcionales***, se encargan de competencias operacionales y técnicas. De acuerdo a los modos de aprendizaje propuestos por Delors[19], en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, las didácticas funcionales se ocuparían del desarrollo de habilidades que posibilitan el aprender a hacer; 2) ***didácticas estructurales***, se enfocan en habilidades cognitivas y privilegian los saberes y conocimientos, para Delors corresponderían al aprender a conocer; y 3) ***didácticas existenciales***, incentivan el aprendizaje de operaciones afectivas, desarrollan capacidades intra e interpersonales, se preocupan tanto por las necesidades de los estudiantes (adquirir la libertad, aspiraciones e intereses), como por los derechos y habilidades sociales que les permita ingresar a una sociedad democrática. En la línea de Delors, se corresponderían con el aprender a ser y el aprender a vivir juntos. Como una manera de ilustrar la clasificación de las didácticas contemporáneas se muestra el diagrama elaborado por De Zubiría en la figura No. 2.

Un estudio que asuma el reto de indagar por los fines, los medios y los criterios que dan sentido a la educación en Bioética, en principio, invita a realizar una discusión democrática de las posibilidades pedagógicas y didácticas expresadas en las figuras Nos. 1 y 2. En este sentido, ante la necesidad de realizar valoraciones justas y guiar la razón práctica acerca de lo que se debe hacer, aquí, en relación con definir qué perspectiva pedagógica o didáctica puede orientar la educación en Bioética, me apoyo en los estudios recientes de Sen[20], pues considera esencial asumir "un razonamiento y escrutinio imparcial", con lo cual se justifica continuar con la reflexión e interrogarnos sobre el papel de la pluralidad de discursos en la educación en Bioética.

La Bioética empieza a emerger en aquellos escenarios en los que se interroga entre otros aspectos sobre: el deber ser del médico con respecto al uso de las tecnologías; los desarrollos éticos en torno a la toma de decisiones clínicas; los modelos deliberativos y metodologías que orienten discusiones relacionadas con los dilemas que surgen en los ámbitos clínicos y de investigación. Estas inquietudes se convierten en fuentes importantes que impulsan a la Bioética a incursionar en prácticas pedagógicas para el aprendizaje en estos aspectos.

La conducta individual y social motivada por planteamientos de la Bioética incentiva entre otros asuntos a: el respeto de las diferencias, la lucha contra las desigualdades, la protección de los derechos humanos, la sensibilización de una conciencia ecológica en aras de la supervivencia evolutiva, entre otras.

Hasta aquí, mi propuesta fue la de distinguir las ideas que sobre ser humano se plasman en

17 Ibid. p. 33.

18 Ibid. p. 15.

19 Delors, presidente de la Comisión que redacta este informe para la UNESCO, afirma lo siguiente: "La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones". DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. p. 10.

20 SEN, Amartya. 2010. Op. cit. p. 14.

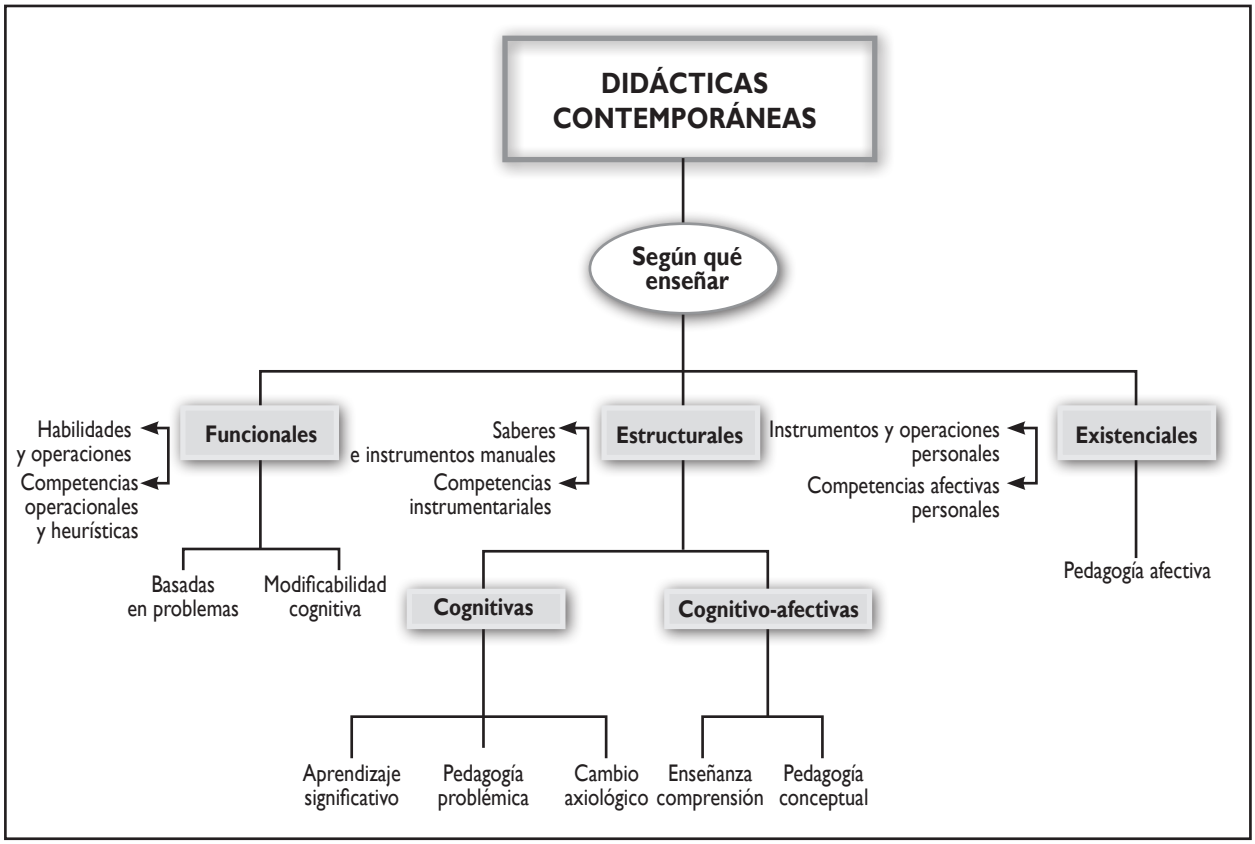

Figura No. 2. Didácticas contemporáneas.
Tomado de: DE ZUBIRÍA, Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.

cada una de las pedagogías, los propósitos de las didácticas que facilitan el acceso al aprendizaje y esbozar las posiciones que dan cuenta de los debates y tendencias contemporáneas. Aun cuando no se profundiza en ningún discurso, sí se pone en evidencia que cada uno refleja una estructura de pensamiento, que para el caso de la educación en Bioética es preciso identificar. No creo necesario, por ende, que sea indispensable o adecuado escoger alguna tendencia, creo más bien que introducir un interrogatorio desde la Bioética sobre estas posiciones nos ayudará a reivindicar el papel que tiene cada una de ellas en un contexto intercultural dónde se dé cabida a las relaciones entre las culturas y se puedan expresar la abundancia de opciones simbólicas.

3. Conclusión: conceptualización del ser humano un reto para la educación en Bioética

Es de anotar que las prácticas de humanización la *humanitas* "que abarca la esencia y la excelencia" que se ocupa por identificar la condición humana han sido conceptualizadas mediante los movimientos humanistas, que se encargan por "reflexionar y velar por la humanización del ser –hombre– y que reúnen saberes y experiencias que se hacen patentes en expresiones de arte, en pensamientos religiosos, en la moral, en sus formas de vida y en sus más preciados

ideales" que no se circunscriben según Juliana González[21] dentro de una conciencia universal de humanización a "un momento histórico, a unos pensadores, a un pueblo a una determinada cultura". El *humanus* es quien cumple con su destino.

La educación por su parte aparece, por ende, como ligada al ser humano en procura de cumplir con dicho destino. La comprensión de lo humano se resume por González en dos dimensiones, ***una*** que se identifica con los aspectos ontológicos que tienen que ver con la constitutiva in–determinación, la contingencia del ser humano que explica su eticidad, es decir, aspectos de la condición humana como la libertad, la ambigüedad (se es bueno y/o malo – asombroso y/o terrible), la necesidad de valorar, etc., y ***otra*** que hace referencia al nivel axiológico donde lo humano y lo ético están cualificados y coinciden con la excelencia. La *humanitas* sólo se extiende al ser humano humanizado que realiza la excelencia.

El humanismo, por tanto, es ante todo una concepción ética íntimamente ligada a la educación, pues educar es, por lo menos, "transmitir información, actitudes y aptitudes que no están inscritas en el código genético"[22], y es esta actividad, por consiguiente, la que ayuda al ser humano a lograr la excelencia.

El humanismo contemporáneo se inserta en una sociedad tecnocientífica, por lo cual, para González[23] es necesario que no se olvide que el ser humano es sólo *homo faber*, y que su hacer no sólo es tecnológico, por importante que este sea para el desarrollo de la humanidad. En palabras de ésta filósofa "lo *deshumanizante*, en suma, es ciertamente el olvido de que hay acciones del *homo humanus* que se realizan de cara a los fines (no a los medios) y son vividas justamente como fines en sí mismas. Acciones que se ejercen por su significado y por su valor intrínseco, por satisfacción del orden moral o existencial que ellas producen…, como expresión de las propias facultades y que están en el orden de los valores y de la plena libertad".

La Bioética y la educación, pues, mantienen una estrecha relación en cuanto a sus fines, debido a que heredan la tarea humanizadora, y a la vez, comparten valores que orientan sus prácticas encaminadas a mejorar la calidad de vida y, por ende, el bienestar de los estudiantes y pacientes. Sin embargo, es importante señalar que la Bioética, amplía el valor de la vida además de los seres humanos a otras especies, y con ello, de posturas antropocéntricas se desplaza hacia posturas biocentricas. Por tanto, la Bioética viene a ocupar un lugar destacado en aquellos momentos donde se hace necesario evaluar las acciones humanas y los aspectos evolutivos de la vida en el planeta.

Ante la pregunta por el ser humano se han planteado una serie de caracterizaciones plurales y rivales que coexisten. Las distintas disciplinas, tareas u oficios, en últimas las culturas, se inspiran en una idea de ser humano. No sería apropiado pensar que hoy contamos con una explicación universal que nos convoque y satisfaga a todos, entre otros aspectos, porque hay quienes piensan que el ser humano es un misterio que se escapa a la comprensión racional. Como una manera de salirle al paso a la indeterminación del ser humano el británico filósofo Russell[24] sostiene que no debemos medir los pensamientos filosóficos por sus resultados, sino más bien, por la profundidad de las preguntas.

En este sentido, la antropología filosófica, la economía, la educación, etc., con respecto al

[21] GONZÁLEZ, Juliana. *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 16.

[22] FULLAT, Octavi. Op. cit. p. 219.

[23] GONZÁLEZ, Juliana. Op. cit. p. 38.

[24] ORDI, Joan. La pregunta filosófica por el ser humano. Homenaje a Ana Frank. ***Bioética y Debat,*** número 60: 1–16. Barcelona: Instituto Borja de Bioética, Universidad Ramón Llull, 2010.

conocimiento de la condición humana, más que resolver el interrogante han intentado ilustrar las características del ser humano que les convoca a atender, dado su campo de acción. A propósito, es imprescindible no omitir que cualquier concepción de ser humano que esté en la base de discusiones bioéticas, en mi opinión, no debe desatender la forma en que las personas viven sus vidas las relaciones entre ellas y las libertades que las personas pueden ejercitar.

Enfoques explicativos del ser humano como el Biopsicosocial y cultural tienen la ventaja que no hace referencia a una postura política, ideológica, de creencia determinada. Este enfoque por el contrario, asume más bien una descripción del ser humano en tanto su configuración multidimensional en interdependencia con las prácticas e instituciones sociales que se expresan en escenarios culturales indeterminados. En síntesis, la condición humana para el enfoque Biopsicosocial y cultural es sistémica y compleja, dada la comprensibilidad de su multidimensionalidad y de la interdependencia con los distintos niveles, biológico, psicológico, los entornos sociales y culturales. Una perspectiva bioética del enfoque biopsicosocial y cultural supone necesario como mínimo identificar las vulnerabilidades, necesidades y capacidades que subyacen tras los niveles que explican la condición humana[25]. Sugiere además, tener en cuenta que en la dimensión social es necesario asumir, las cuestiones bioéticas que puedan surgir en torno a los problemas y dilemas éticos que emerjan a propósito de los avances tecnológicos. En cuanto a los contextos culturales que en realidad son multiculturales e interculturales, es necesario reflexionar sobre las intervenciones que afectan las esferas privadas y públicas de los seres humanos.

Como vimos, la Bioética promueve a que paradigmas antropocéntricos transiten hacia paradigmas biocentricos, de ahí que, una perspectiva bioética del enfoque biopsicosocial, admite que la visión holística y muldimensional tenga en cuenta las relaciones e interdependencias con los no humanos, al ambiente y al biocosmos en general.

En consecuencia con este enfoque explicativo, que en mi opinión le viene bien a la Bioética, la tarea educativa inspirada en esta aproximación humana le supone pensar en formar individuos que además de contar con un gran número de habilidades técnicas, deberá ser consciente de las necesidades, vulnerabilidades y capacidades de los seres humanos los cuales le plantean retos al profesor–estudiante en asuntos bioéticos y la necesidad de incursionar en las didácticas afectivas de acuerdo a la clasificación de De Zubiría, o didácticas que incentiven el aprehender a ser, a aprehender a vivir juntos según Delors. De esta manera, las didácticas que se decidan acoger deberán colaborar en la formación de mejores ciudadanos y seres humanos para lo cual se requiere incentivar la reflexión de los dilemas éticos, mantener una actitud crítica, propositiva y creativa ante los problemas, conflictos o situaciones que demanden ser atendidas, desarrollar capacidades de comunicación y disposición al diálogo de forma tal que se propicien consensos pragmáticos, desarrollar aptitudes que incentiven posturas respetuosas de la diferencia y razonamientos plurales, propiciar una mente abierta flexible a los cambios, pero, reflexiva y crítica ante los conocimientos, planteamientos y situaciones que les confieren ser revisadas, entre otras.

[25] Con la idea de fundamentar y comprender los comportamientos y condición humana en los ámbitos psicológicos, sociales, económicos, políticos, éticos, pedagógicos e incluso biomédicos, se han planteado distintas teorías y enfoques tales como: evolutivas, del desarrollo, de las capacidades, de las necesidades, biopsicosociales, etc. A propósito recomiendo revisar entre otros los estudios adelantados por MASLOW, A. 1971; ENGEL, J. 1977; KOHLBERG, L. 1970; MAX–NEEF, M. 1986; ESCOBAR, J. 1996; DOYAL y GOUGH 1992; SEN, A. 1992; y KAMENETZKY, M. 2006.

Sin pretender agotar el tema, con las reflexiones anteriores, no me queda más que decir por ahora, si se me permite plantear algunas utopías para la educación en Bioética, en escenarios de globalización y mundialización, serían: contribuir en la supervivencia y cuidado de las formas de vida; ser sensible ante las vulnerabilidades, necesidades y capacidades de los seres humanos y por ende de las diversas culturas; participar en la construcción inacabada de destino del ser humano y en acompañarlo en el camino a la excelencia.

Bibliografía

1. CASTELLS, Manuel y col. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Editorial Paidós Educador, 1994. 208p.
2. DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. 47p.
3. DE ZUBIRÍA, Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.
4. ECHEVERRÍA, Javier. La revolución tecnocientífica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2003.
5. FLECHA, Ramón. Las nuevas desigualdades educativas. En: CASTELLS, Manuel y col. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Editorial Paidós Educador, 1994.
6. FULLAT, Octavi. Sentido y educación. En: HOUSSAYE, Jean (Compilador). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003.
7. GARCÍA CANCLINI, Nestor. Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona: Gedisa, 2004.
8. GIDDENS, Anthony. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003. 412p.
9. GONZÁLEZ, Juliana. El ethos, destino del hombre. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. 168p.
10. HOUSSAYE, Jean. Valores y educación. En: HOUSSAYE, Jean (Compilador). Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003. 328p.
11. MALIANDI, Ricardo y THÜER, Oscar. Teoría y praxis de los principios bioéticos. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanus, 2008.
12. SEN, Amartya. La idea de la justicia. Bogotá: Editorial Taurus, 2010. 470p.
13. _____. Desarrollo y libertad. Bogotá: Editorial Planeta, 2000. 440p.
14. ORDI, Joan. La pregunta filosófica por el ser humano. Homenaje a Ana Frank. Bioética y Debat, número 60: 1–16. Barcelona: Instituto Borja de Bioética, Universidad Ramón Llull, 2010.