

Bioética

Bioética, Desarrollo Humano y Educación

Edgar A. Novoa

Iván Jesús Lesport

Sergio De Zubiría



Constanza Ovalle

Carlos Vladimir Zambrano



UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

DEPARTAMENTO DE BIOÉTICA

26 COLECCIÓN
BÍOS Y ETHOS

Bioética, Desarrollo Humano y Educación

COLECCIÓN
BÍOS Y ETHOS

Edgar A. Novoa, Sergio De Zubiría,
Iván Jesús Lesport, Constanza Ovalle,
Carlos Vladimir Zambrano

*Bioética, Desarrollo Humano
y Educación*

26

COLECCIÓN BÍOS Y ETHOS

EDICIONES EL BOSQUE

El Departamento de Bioética de la Universidad El Bosque presenta en este volumen de la Colección Bíos y Ethos No. 26, BIOÉTICA, DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN, algunos de los más destacados trabajos de investigación que fueron objeto de discusión con pares en los seminarios de la Maestría y del Doctorado en Bioética de la Universidad El Bosque, dentro de la línea de investigación "Bioética y Educación", Grupos "Bioética y Ciencias de la Vida" y "Bioéticas", clasificados A por COLCIENCIAS. Esta publicación fue financiada por la UNIVERSIDAD EL BOSQUE.

1a. Edición, Mayo 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los "copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2007

Universidad El Bosque de todas las Ediciones.

De cada capítulo su autor.

Del dibujo sus autoras.

Transv. 9A Bis No. 133-25

Tels. 627 9074 - 625 2036

PBX: 633 13 68 • Fax: 625 2030

E-mail: bioetica@unbosque.edu.co

<http://www.bioeticaunbosque.edu.co>

Bogotá, D.C., Colombia

ISBN 958-96186-1-8 (Obra Completa)

ISBN 958-8077-88-8 (Volumen 25)

Asesor Editorial: Antonio José Sánchez M.

Dibujo carátula: Zuly Sotelo (1983) sotelozully@hotmail.com y

Omayra Alvarado (1981) olam73@yahoo.com

Egresadas Programa Artes Plásticas. Facultad de Artes de la Universidad El Bosque.

Diseño Carátula: Ricardo Correa S., Departamento de Tecnología. Universidad El Bosque.

Diagramación e Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884 • Fax: 290 7539

Bogotá, D.C., Colombia

Mayo 2007

Tabla de Contenido

Introducción. Claves para una bioética de la educación	9
<i>Edgar Alberto Novoa</i>	
Bioética y educación: tejiendo redes y utopías	23
<i>Sergio De Zubiría</i>	
Derivaciones bioéticas del concepto zubiriano de persona para el proceso educativo	57
<i>Iván Jesús Lesport</i>	
Fundamentos bioéticos para la elaboración de una propuesta de investigación en educación del desarrollo humano en Colombia ..	139
<i>Constanza Ovalle</i>	
Bioética en la transición cultural	175
<i>Carlos Vladimír Zambrano</i>	

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: CLAVES PARA UNA BIOÉTICA DE LA EDUCACIÓN

Edgar Alberto Novoa Torres¹

Los documentos reunidos en el presente texto nos permiten vislumbrar desde nuestra propia realidad horizontes promisorios para el análisis y la intervención bioética en la sociedad tecnocientífica. La bioética ha estado profundamente unida a las prácticas médicas, resaltando este punto se manifiesta permanentemente como “la medicina salvo la vida de la ética” (Toulmin, 1982). Sin embargo, es preciso reconocer que este hecho también ha llevado a una muy fuerte medicalización de la bioética, alrededor de los temas de discusión y análisis, y los esquemas y métodos de interpretación y resolución de dilemas morales. Girando en torno a los temas/problemas del inicio, el desarrollo y el fin de la vida, en medio de los avances en la medicina, la bioética debió abrirse hacia temas cada vez mas complejos, problemas que desbordaban la relación medico/paciente y los muros de los consultorios, hospitales y clínicas: el acelerado proceso de innovación tecnológica y sus aplicaciones en la biomedicina; el decaimiento de la visión terapéutica de la medicina, que hoy se encuentra matizada por el aumento desorbitado de la demanda estética; los cambios en los ámbitos de la economía y en la intervención político-institucional, que han conducido a que la práctica médica se convierta en una mercancía mas en el mercado; en general, estamos asistiendo a una profunda transformación sobre lo que se entiende por salud y enfermedad.

¹ Abogado, Universidad Nacional de Colombia; Maestría en Administración y Planificación de Desarrollo Regional, CIDER-Universidad de los Andes. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Católica de Lovaina. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor investigador en el Doctorado en Bioética de la Universidad El Bosque.

La ética biomédica se ha venido abriendo hacia la justicia sanitaria lo que ha permitido la ampliación del espacio de la bioética hacia una macrobioética, una disciplina que busca responder cada vez más a los temas e impactos producto del desarrollo humano y tecno-científico. Sin embargo, el debate sobre la justicia sanitaria ha seguido limitando el ámbito de la bioética al ámbito de la salud. Dicho debate conduce a que el concepto salud cubra todos los aspectos de la vida social –lo biológico, el medio ambiente, un estilo de vida saludable (o sea condiciones de vida saludable, trabajo, recreación, educación), y los servicios de salud-. El ámbito de consideración de la bioética se sigue reduciendo por otros medios a los temas de la ética biomédica, aunque ampliados en su radio de interpretación y análisis al espacio social, a la salud pública. Por otras vías, los anteojos utilizados siguen estrechando la visión a los problemas de equidad y justicia en salud, aun con toda la diversidad que se pueda desprender de la salud entendida como un servicio.

En las actuales circunstancias avanzar hacia una macro-bioética, una bioética profunda, es una necesidad creciente en la que claramente se debe arriesgar, para ampliar el espectro de análisis e intervención de la bioética, más allá del espacio que le ha venido dando un sustento para su crecimiento, la ética médica o ética biomédica. “Se requiere una visión nueva de la realidad que comprenda relaciones y dependencias recíprocas de todos los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales” (Escobar, 2000: 56).

Dicha ampliación solo puede contribuir a fortalecer la bioética, para hacerla avanzar en su claro interés por consolidarse como una disciplina puente, respecto de nuestro futuro como planeta, entre los diferentes saberes y como una bioética activa y comprometida. Este llamado a la ampliación de sus intereses es mucho más urgente en nuestras sociedades, en donde las deudas sociales son inmensas. Como se desprende de los agregados estadísticos en los últimos tiempos, estamos asistiendo a una creciente pobreza y exclusión social, una ciudadanía y unos derechos fundamentales recortados y unas precarias o inexistentes oportunidades de empleo, circunstancias que nos presentan un panorama desalentador para la gran mayoría de latinoamericanos. Si miramos nuestro país tendríamos que sumar complejos problemas como el conflicto armado interno y el narcotráfico, que hacen más gravosa la situación.

Educación y cultura en la “sociedad del conocimiento” y la “era de la información”

La Tercera Revolución Industrial, el desarrollo y uso de la electrónica, la informática y las biotecnologías, aplicadas al crecimiento económico, y su difusión a todo el espacio social, se han venido instalando de manera profunda en nuestra vida cotidiana y han afectado la misma dinámica del crecimiento económico, los mecanismos de gestión político-institucional, las formas de expresión política y social, y los referentes simbólicos y de producción de sentido del conjunto social.

El uso intensivo y el despliegue extensivo de esas nuevas tecnologías como eje central de la dinámica económica, ha valorizado el uso de todas las potencias tecno-científicas, colocando el conocimiento como pilar fundamental de cualquier estrategia de crecimiento económico. La llamada “sociedad del conocimiento” es la expresión más acabada de ese desplazamiento, el valor agregado estratégico de las mercancías en el mercado mundial ya no se encuentra en los bajos precios de las materias primas o el elástico mercado de la mano de obra barata, es el conocimiento acumulado o potencial actual de creación, gestionado e incorporado en los bienes y servicios, lo que proporciona un aumento de valor en el mercado, particularmente en el juego del mercado mundial.

El conocimiento, la comunicación, la información, son los ejes centrales de cualquier estrategia de crecimiento económico o desarrollo². Los conocimientos acumulados –en procesos, destrezas, conocimientos, saberes- o las potencialidades actuales del trabajo vivo, su gestión, uso y ampliación, son un elemento esencial de valorización de todo el proceso productivo –en la producción, la distribución y el consumo-. La forma de actualizar esas potencias del trabajo, se hace a través de la comunicación y el tratamiento

² Es importante entender esa diferenciación entre crecimiento económico y desarrollo, que ha hecho parte de las discusiones en los estudios del desarrollo en las últimas décadas. En este sentido, el desarrollo es un proceso abierto y permanente: “una relación directa entre la potenciación de las condiciones sociales de la producción (educación universal, investigación, libre circulación de la fuerza de trabajo, emancipación de las mujeres, liberación de la expresión cultural y política indígena, derrocamiento de las barreras raciales, etcétera), la movilización democrática, desde abajo, de los trabajadores, y la apertura a dimensiones siempre más amplias de cooperación interdependiente” (Negri, Cocco, 2006: 50).

elaborado de la información para su utilización. La necesidad e importancia de la comunicación y la información también abarca todos los momentos de la cadena productiva. Hay que establecer los mejores canales de comunicación en el momento de la producción –central o descentralizada/deslocalizada-, así como en el proceso de distribución y consumo. Así mismo, debido a los crecientes flujos de información que retroalimentan todo el proceso productivo es necesario discriminar, tratar la información estratégica para crear círculos virtuosos de producción, distribución y consumo.

En el paradigma dominante de la reorganización productiva que se viene presentando en las últimas décadas, se valoriza la flexibilidad y polivalencia tanto de las tecnologías como del trabajo vivo, la capacidad para responder a los bruscos cambios que se desprenden de las señales del mercado. La rigidez de las líneas de montaje así como de los conocimientos y destrezas del trabajo vivo están en decadencia, el proceso de formación del trabajo debe ser un proceso continuo y cambiante, en el que todos los saberes, conocimientos y destrezas son necesarios y deben estar en un proceso de permanente transformación, cualificación. En este sentido, la educación y la cultura aparecen como elementos estratégicos a la hora de definir el futuro de las sociedades, de enrumbar sus expectativas, los deseos y aspiraciones de los países en un mundo cada vez más integrado “glocalmente” y en competencia. Es vital reacomodar hábitos y costumbres adquiridas que limitan u obstaculizan el crecimiento, valorizar conocimientos y saberes existentes o desarrollar nuevos para participar en un mundo cada más integrado aunque profundamente diferenciado. Estos elementos son centrales en los diversos caminos que se vienen recorriendo para trazar estrategias productivas de inserción en el mercado mundial.

Simultáneamente a la revalorización del conocimiento, su gestión y utilización en las estrategias de futuro, la educación se ha convertido en una mercancía, un bien transable. Las estrategias nacionales desplegadas desde lo que queda de los Estados nacionales y agenciadas por el Banco Mundial miran particularmente a la privatización de la educación pública que aun queda. A nivel internacional la Organización Mundial del Comercio ha venido propugnando por la liberalización del mercado de la educación (Estrada, 2005). Estas estrategias son aun más regresivas para nuestro continente si tenemos en cuenta la deuda social acumulada y los impactos sociales negativos que se han venido presentando en las últimas décadas de ajuste estructural de las economías del área, a través de las políticas neoliberales. Dejar al libre juego de las fuerzas del mercado la prestación de servicios públicos esenciales como

la salud y la educación, ha ido deteriorando el nivel y calidad de vida de las comunidades, sobre la base de una nivelación por lo bajo en la prestación de los servicios y una redistribución de la pobreza. En el caso de la educación, los resultados en aumento de cobertura olvidan claramente las diversas necesidades de universalidad, calidad, oportunidad y reconocimiento y desarrollo de las diferencias -étnicas, culturales, sexuales, de género, religiosas-, que debería tener la educación formal así como la llamada educación informal.

Es importante resaltar que las propuestas alternativas de desarrollo no pueden dejar de lado un tema tan importante como la educación. A través de la educación se contribuye a la valorización de las capacidades y potencialidades de las comunidades en busca de alternativas de desarrollo valorizando costumbres, tradiciones y saberes ancestrales; fortalece el reconocimiento de la diversidad étnica, política, social y cultural; es un factor determinante en la afirmación de las identidades étnicas y culturales, de la misma manera que sirve para contribuir al fortalecimiento de las identidades de las minorías -género, sexuales, marginales-; es la base para reafirmar una cultura política respetuosa de las diferencias, crítica y deliberante respecto de las actuaciones político-institucionales, defensora de la aplicación de los principios democráticos, activa en la defensa de la justicia social y construcción de un espacio público no excluyente política y socialmente.

La educación y la cultura son ámbitos de disputa y resignificación permanente que tocan nuestra vida diaria y están en el centro de las transformaciones que estamos viviendo. Es urgente entender la complejidad del proceso pedagógico, los diversos actores involucrados más allá de profesores y estudiantes, las múltiples prácticas pedagógicas en los profundos cambios que venimos atravesando, avanzar en los desafíos bioéticos que se desprenden de la labor pedagógica en las actuales circunstancias. Al mismo tiempo, hay que avanzar en la comprensión de la educación como un conjunto de prácticas, discursos e instituciones, que de manera global juegan un papel determinante en nuestras posibilidades de construir sociedades más justas, incluyentes y democráticas. La tarea de la bioética en este terreno es insoslayable y urgente.

Asumiendo el reto de arriesgar para avanzar, el programa de Bioética de la Universidad El Bosque, quiere presentar un conjunto de trabajos dedicados a la relación Bioética, Desarrollo Humano y Educación, que hacen parte de su labor académica e investigativa. Ya se había realizado un primer ejercicio

de divulgación de la bioética a través de la Facultad de Educación realizado con 20.000 maestros a lo largo y ancho del país. Un resultado de este proceso fue la colección especializada en Bioética y Pedagogía, que cuenta con ocho fascículos de apoyo a la labor educativa en bioética. Con el presente texto se quiere invitar a la comunidad bioética en la búsqueda de nuevos horizontes para el debate y la práctica bioética.

Bioética de la educación, enseñanza de la bioética

El presente texto consta de cuatro trabajos. Buscando unas bases filosóficas y conceptuales, Sergio de Zubiría avanza en las relaciones entre bioética y educación. La educación es un eslabón en la construcción de sociedades más justas y democráticas en nuestro continente y al mismo tiempo es un elemento importante para el enriquecimiento y ampliación de la bioética. Teniendo como referente los profundos cambios y transformaciones actuales a nivel global, y las grandes tensiones que estamos viviendo, destaca la importancia que tienen la relación educación, cultura y desarrollo, para una propuesta de desarrollo alternativo desde los contextos socioculturales, en donde las poblaciones tendrían un papel activo. La cultura abriría las puertas del potencial creativo de las comunidades y la educación contribuiría a configurar y guiar el desarrollo de ese potencial. Haciendo una radiografía de los problemas y retos que debe asumir nuestro continente en los años por venir, plantea la importancia y necesidad de una agenda educativa para abrir un sendero más democrático y participativo. En un segundo momento del texto, se plantean las relaciones entre ética, educación y bioética. El autor resalta la importancia e íntimas relaciones que tiene la ética y la educación, y sus transformaciones desde la antigua Grecia, subrayando las contradicciones que el proyecto educativo de la modernidad ha tenido en la formación de ciudadanos y destacando las actuales convergencias en las tendencias de la educación moral. Señala las tensiones que acompañan la fundamentación de la bioética de las cuales hace parte la intensificación de las relaciones entre bioética y educación. Se enfatiza particularmente la importancia que tiene la educación de la bioética en los diferentes niveles educativos, el papel que jugaría en la consolidación de convivencia, derechos humanos y un auténtico desarrollo humano, dejando abiertos los diversos elementos que delimitan una bioética de la educación para nuestra realidad.

La propuesta de Iván Jesús Lesport nos conduce al terreno del complejo

pensamiento de Xavier Zubiri, en una travesía que busca las profundas relaciones entre filosofía, pedagogía y educación. Introduciéndonos en el pensamiento de Zubiri, entabla un diálogo creativo que define lo que sería una educación de la voluntad, y avanza en la definición de un fértil terreno de relación entre bioética y educación. En un primer momento ubica la íntima relación entre filosofía, educación y pedagogía. Resalta la importancia de pensar la pedagogía para entender la educación, así como la necesidad de un marco de referencia filosófico para la pedagogía. La filosofía necesita la pedagogía para llegar a la educación para así volver a expresarse en la realidad que empezó interpretando. En últimas el ser humano necesita la educación, la pedagogía y la filosofía, para avanzar en su desarrollo. Del pensamiento de Zubiri retoma su idea de realidad, y lo que entiende por persona, aunque Zubiri no es pedagogo y tampoco desarrolló sistemáticamente una tal teoría pedagógica. Su noción de realidad como no estructurada y jerárquica –sistémica, dinámica y respectiva-, se conjuga con la idea de interacción de los organismos vitales con ella, la que se presenta en estos momentos básicos: suscitación, modificación tónica. Las respuestas se desprenden de una diferenciación estructural –no jerárquica- entre inteligencia, sentimiento y voluntad (inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendiente). El ser humano, el educando se define como una unidad que no se debe fragmentar. Toda acción educativa debe tener un efecto complejo cuyo objetivo es el reconocimiento. La voluntad aparece como el aporte central de Zubiri, voluntad respecto de las tendencias y reconociendo que la libertad es consecuencia de la voluntad. La voluntad no puede ser educable, pero la libertad si, el ejercicio de la voluntad en su forma modal si lo es, lo que conduce a Lesport a plantear una educación de la voluntad, nunca hecha por Zubiri. Se sientan las bases para mirar ese amplio espacio entre la bioética de la educación y educación de la bioética.

El punto de encuentro entre bioética y educación es el concepto de persona, central para ambas disciplinas, la bioética debería mirar los conflictos y fortalezas que pueda tener la pedagogía en su entorno con los principios éticos. La educación de la bioética remite a la teoría y la práctica docente y la importancia estratégica de socializar el estudio de la bioética. Se avanzan elementos para una bioética pedagógica desde Zubiri, como una bioética para personas no instituciones, que debe tocar ciertos principios de la persona –autonomía, justicia, responsabilidad-. Es en el aula de clase, en la relación educador/educando en donde se establece la relación básica bioética/educación, estableciendo algunos elementos fundamentales de una bioética zubi-

riana (una persona abierta a la complejidad, consciente de su subjetividad, que reconozca la intersubjetividad, al mismo tiempo que sea consciente de su responsabilidad por ubicación, respectividad, por voluntad, que respeta el mundo como instrumento de felicidad, una persona móvil y flexible).

Constanza Ovalle nos propone la necesidad de enriquecer, resignificar el concepto de Desarrollo Humano para que se reconozca la diversidad y pluralidad en entornos dinámicos y evolutivos. Asumir con la bioética desde la educación la construcción y socialización de una moral pública incluyente –humanos y no humanos- y democrática. Retomando el pensamiento desarrollista así como las concepciones críticas, propone matizarlas desde las teorías evolucionistas para ampliar el contenido del concepto de Desarrollo Humano en nuestro continente, con la puesta en marcha de políticas públicas que consideren lo social como un fin y no como un medio. Efectivamente, los desarrollos de las ciencias de la vida –selección natural, azar, autoorganización-, nos señalan claramente la importancia, dependencia e íntima relación para la vida de todos los elementos que componen la naturaleza. No hay una diferencia que jerarquice, por el contrario es una diferencia que reafirma permanentemente la diversidad y pluralidad compleja del conjunto. No es suficiente una estrategia que busque el desarrollo y bienestar de todos, también es necesario definir una ética que promueva la vida y el estrechamiento de lazos de los grupos entre sí y de estos con su medio ambiente. La bioética, a través de la educación lograría delimitar y socializar una conciencia plural, una moral pública que potencie los esfuerzos colectivos para materializar una estrategia de Desarrollo Humano.

Carlos Vladimir Zambrano desde un enfoque antropológico, se ubica en el terreno de la transición cultural en la modernidad producto de los impulsos del nuevo orden tecno-científico intervencionista en la vida orgánica e inorgánica, que ha producido hondas repercusiones en la concepción de lo humano, y el desarrollo humano. Estas transformaciones nos interpelan sobre el lugar cultural de la vida y la necesidad de desarrollar la dimensión cultural de la bioética, entendiendo que la bioética es un producto cultural más que una deontología, motor de cambios y objeto de la transición. Delimita las relaciones entre cultura, moral y ética, caracterizando la cultura como: ámbito múltiple –diversas culturas y cada una de ellas también diversa-; en constante transformación por la lucha interna de significados; haciendo parte de todas las sociedades incluida la tecno-científica; con un gran poder de auto

transformación. La bioética puede ser considerada como exponente de una tercera cultura –entre la científica y la humanística-, siendo privilegiada para tender puentes entre las culturas y hacia el futuro. Se ubica en la transición de la modernidad como cambio de significación, lo que vincula las nociones de cambio cultural y desarrollo humano, en contextos de transformaciones tecno-científicas y diversidad cultural –variedad de morales culturalmente diferenciadas, diversidad de conocimientos y saberes-. La bioética se ubica en esa transición de una concepción de la vida, lo que ha generado profundas tensiones. De otro lado, considera que la cultura desarrolla las fuerzas y cosmovisiones, así como la cohesión de los pueblos elementos esenciales para la acción colectiva y el desarrollo humano. Se abre así, la necesidad de entender la perspectiva cultural del desarrollo humano en clave bioética por la defensa de la libertad cultural. Los bioeticistas deberían profundizar en las estructuras culturales de los valores en transición y examinar el entendimiento humano moral en contextos de diversidad cultural.

Algunos elementos para el debate bioética / desarrollo humano / educación

En medio de la diversidad de temas, marcos analíticos y propuestas de investigación en los trabajos presentados, es posible encontrar algunos elementos básicos de acuerdo que es importante resaltar para el debate en la relación bioética / desarrollo humano / educación.

- *Con diversos énfasis los textos comparten un sentimiento de estrechez que la bioética ha sufrido con la centralidad que se le ha dado a la salud, sus prácticas y transformaciones, lo que se ha denominado en uno de los textos más clásicos de la disciplina, la ética biomédica (Beauchamp y Childress, 1999). No se trata de desconocer la importancia que ha tenido para el desarrollo de la bioética, la íntima relación que estableció con la medicina. Tampoco se deben soslayar los avances que en términos de análisis e intervención de la bioética se desprenden de su fuerte relación con las prácticas médicas. De hecho, muchos de esos elementos han contribuido y contribuirían a abrir nuevos caminos para el enriquecimiento de la misma bioética, particularmente en el caso de la educación y la cultura. Es en este sentido, que la educación, la cultura, la complejidad del acto pedagógico, la importancia estratégica que tiene para nuestras sociedades en*

las actuales circunstancias de “glocalización”, ameritan avanzar hacia la producción de nuevos referentes, categorías, métodos de interpretación, análisis e intervención de la bioética mas allá de la ética biomédica.

La bioética seguirá nutriéndose de la biomedicina, sin embargo los rápidos desarrollos tecno-científicos y sus impactos y avances implican una gran cantidad de ámbitos y espacios de intervención en la vida social, a lo que la bioética debe estar muy atenta y abierta para afinar sus herramientas de interpretación e intervención.

- *Las textos reafirman la necesidad de una bioética no dogmática, biocéntrica, plural, diversa, elemento activo e importante en el proceso de transformación social. Para Lesport, aunque se reconoce el personalismo en la propuesta de Zubiri, las limitaciones de su metafísica antropocéntrica no se contraponen con la posibilidad de una ética ambiental definida en su orientación, una ampliación del ámbito de una ética de los concientes hacia los sintientes.*

En la educación y la cultura, se reafirma el carácter estratégico de la bioética, aunque el punto de cruce -bioética/educación/cultura- sean los individuos (Lesport) o los sujetos sociales, allí se plantean múltiples dilemas bioéticos y se avanza en intervenciones estratégicas para consolidar una propuesta bioética biocéntrica/antropófuga (Zambrano): el reconocimiento y apoyo a las diferencias sociales, políticas, culturales, étnicas, de género y sexuales, el respeto por las minorías; el reconocimiento, defensa y uso de nuestro medio ambiente; la construcción de una moral pública, democrática y participativa (Ovalle); la misma bioética avanza en su fortalecimiento y desarrollo, pensándose como educación de la bioética.

La educación y la cultura son ámbitos privilegiados para entender no solamente los efectos negativos del proceso de globalización, también es posible entender desde allí cómo se presentan respuestas creativas, procesos de auto transformación y auto valorización que inciden claramente en el desenvolvimiento del mismo proceso de globalización (Zambrano). A la educación y la cultura les corresponde un lugar privilegiado de cambio y transformación puesto que son dinámicas que inciden directamente en la cotidianidad de los individuos y de los sujetos sociales. La reconstitución de las morales y las éticas –diversas y plurales-, sus objetivos y principios se juegan en la producción

de sentido, los referentes simbólicos, los cambios culturales. En este sentido, las prácticas educativas y culturales exigen de la bioética un tratamiento específico, el desarrollo de categorías, herramientas de análisis e intervención de la bioética. Es en la educación y la cultura que se puede vislumbrar la producción de una ética civil (Escobar, 2000), pública, una macrobioética, una ética global necesaria para enfrentar los retos que exige una humanidad en tránsito de integración “glocal”, que sea sensible e incluyente de todas las manifestaciones y elementos que componen la vida, de todas las expresiones políticas, ideológicas, culturales y étnicas, respetuosa de todas las minorías, ampliamente democrática y con justicia social.

- *En los trabajos se afirma la necesidad de ubicar, localizar el análisis y las propuestas desde nuestras necesidades y posibilidades. El trabajo de Lesport aunque no hace una referencia directa a nuestras realidades, explicita claramente que uno de los elementos estratégicos de la obra de Zubiri para una propuesta pedagógica es su noción de realidad –sistémica, dinámica y respectiva-. Todo proceso por lo tanto es complejo, permanente y en constante cambio y en intercambio efectivo entre todas las cosas que conforman la realidad.*

Nuestro continente ha sufrido carencias sistemáticas desde siempre, ese acumulado se ha ido reacomodando pero no se ha transformado sustancialmente. La deuda social actual es inmensa y los retos de la globalización son múltiples (de Zubiría). La educación y la cultura son elementos esenciales para enfrentar reconocer y hacer frente a las profundas diferencias en los niveles y calidad de vida así como, para encarar los desafíos de la integración global (Ovalle). Desde el acto pedagógico individual hasta la necesidad de definir una agenda educativa global, la bioética debe “especializarse”, reconocer y tomar como materia de análisis, interpretación e intervención nuestras condiciones materiales. De ahí la recurrencia a los temas sobre derechos humanos (de Zubiría, Ovalle, Zambrano) o a las políticas públicas (de Zubiría, Ovalle, Zambrano).

- *El tema central, bioética y educación, nos abre la posibilidad de reconocer la complejidad del tema como una primera carta de navegación para avanzar en él, un universo que se perfila entre la bioética de la educación y educación de la bioética como lo propone Lesport. La bioética de la educación es un tema apasionante que exige un tratamiento especial pues*

se superponen dinámicamente diversos aspectos. Hay que tener presente la distancia entre el acto pedagógico y la educación entendida como el conjunto de instituciones, discursos y prácticas con unos objetivos específicos y esenciales en el desarrollo de todas las sociedades.

La relación básica educador-educando delimita en sí un tema propicio para el análisis e intervención bioética (Lesport), sobre los principios y objetivos que guían la pedagogía, los contenidos y limitaciones que están a la base del proceso, el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje, las consideraciones particulares de los actores estratégicos en dicho proceso y su interrelación dinámica en donde permanentemente se anudan relaciones de poder en espacios de producción de saber. Como lo propone Lesport, allí es necesario tener presente elementos como la autonomía, la responsabilidad, en las relaciones educador/educando.

De la misma manera, concebir la educación como un conjunto de procesos y prácticas institucionales, como un proceso estratégico de formación permanente en las actuales circunstancias de globalización y teniendo en cuenta, nuestras precarias condiciones materiales, nos define otro nivel importante de la discusión (de Zubiría). En estos aspectos macro, no es posible sustraerse al debate sobre cuales deberían ser los objetivos y características que debe tener la educación en el amplio espacio social, saber si se esta cumpliendo con criterios básicos de universalidad, justicia, oportunidad en medio de sociedades fragmentadas y jerarquizadas profundamente.

La educación de la bioética debe asumir algunos de los problemas que se presentan en todo proceso pedagógico, pero al mismo tiempo debe pensarse en sus objetivos e impactos esperados. Hay un acuerdo sobre la importancia de la educación en bioética como agente estratégico para la constitución de una ética pública, la consolidación de sociedades más plurales y abiertas, con un sentido de equidad y justicia social. Como se ve hay una superposición dinámica y compleja de temas y dilemas bioéticos que se le plantean al proceso pedagógico en general y a la enseñanza de la bioética en particular.

- *En relación con la educación y la cultura retorna el tema de los derechos fundamentales, de los derechos humanos. Se habla cada vez más del universo de los derechos humanos como el horizonte sobre el cual se deben*

establecer las demandas sociales, en este caso particular el derecho a la educación (Ovalle), o a la libertad cultural (Zambrano). En sociedades como las nuestras, donde las carencias y deudas acumuladas socialmente han sido parte de nuestra historia, hay una tendencia muy fuerte a definir unos mínimos básicos a partir de los derechos humanos, máxime cuando se ha presentado un desconocimiento sistemático de su reconocimiento y aplicación. El punto crucial es saber cual es el lugar de la bioética en esta situación, lo evidente es que la bioética no es reducible a una agenda de derechos humanos, la bioética debe continuamente enriquecer la concepción de los derechos humanos (Ovalle), ampliar con base en las demandas morales y éticas de los grupos sociales, el espectro de aplicación y mas aun el espíritu de los derechos humanos (Hottois, 1998). En condiciones de precariedad y desconocimiento de los derechos humanos hay que avanzar en su defensa y aplicación, pero esta tarea no es el objetivo particular, ni agota el sentido de la bioética.

- En los trabajos se hace referencia a un tema que no ha sido muy propicio al debate bioético, las políticas públicas (de Zubiría, Ovalle, Zambrano). El mismo Van Potter consideraba trascendental la necesidad de pensar en la concreción de las propuestas bioéticas a través de políticas públicas. “Bioethics would attempts to balance cultural appetites against physiological needs in terms of public policy” (Van Potter, 1971: 26).

Existe un campo de intervención importante para la bioética en el trazado e implementación de políticas públicas, más particularmente en relación con las políticas sociales, espacio que no ha sido asumido claramente por la bioética. Si con la justicia sanitaria se mira cada vez más el universo de las políticas públicas, con el tema de la educación y la cultura se hace más urgente esa necesidad. Un elemento estratégico para la bioética es entender que el ámbito de las políticas públicas no se limita al espacio político-institucional. No es solamente un ejercicio tecnocrático de delimitación de necesidades y trazado de estrategias de intervención institucional. Las comunidades, los grupos sociales, las culturas poseen la capacidad de autoorganización de auto valorización y auto transformación (Zambrano) que expresa proyectos, alternativas de solución a sus problemas que deberían ser valorados ética y políticamente.

El texto en su conjunto nos presenta una superposición dinámica de temas

y problemas sobre educación/desarrollo humano/bioética con el interés de ampliar el espectro de intervención y desarrollo de la bioética delimitando unos problemas acuciantes y centrales para el avance de nuestro continente. Es una invitación a la comunidad bioética para que se sume al debate que las presentes páginas logran vislumbrar.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUCHAMP, Tom, CHILDRESS, James, (1999), *Principios de ética biomédica*, Barcelona, Masson.
- ESCOBAR, Jaime, (2000), *Comprensión sistémica de la salud y calidad de vida*, en *Varios Autores*, (2000), *Bioética y calidad de vida*, Bios y Éthos No 15, Bogotá, Ediciones El Bosque.
- ESCOBAR, Jaime, (2000), *La enseñanza de la bioética general en la construcción de una ética civil*, en Bios y Éthos No 12, Bogotá, Ediciones El Bosque.
- ESTRADA, Jairo, (2003), La contra “revolución educativa”: política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, Bogotá, Unibiblos.
- HOTTOIS, Gilbert, (1998), *Bioéthique et Droits de l’Homme*, en Colección Bios y Ethos, Universidad El Bosque.
- NEGRI, Antonio, COCCO, Guisepe, (2006), *Global. Biopoder y luchas en una América Latina globalizada*, Buenos Aires, Paidós.
- POTTER, Van Rensselaer, (1971), *Bioethics. Bridge to the future*. New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- TOULMIN, Stephen, (1982), *How medicine saved the life of ethics. Perspectives in Biology and Medicine*, Vol. 25 No 4.

BIOÉTICA Y EDUCACIÓN: TEJIENDO REDES Y UTOPIÁS

Sergio De Zubiría¹

“Alma mater se llama a la Universidad: ella puede ser la madre de la paz, de la democracia, de la justicia. Pero Universidad y dogma se excluyen. ¿Qué fuerza llevará a la sociedad colombiana a comprender estos elementos esenciales de la vida social moderna?”

Rafael Gutiérrez Girardot

El presente escrito constituye un texto de discusión para reflexionar sobre las relaciones entre bioética y educación, para subrayar la urgencia de un diálogo entre estos ámbitos del saber humano. Su carácter provisional y en construcción es determinante para mantener su complejidad, profundidad y respetar su condición pedagógica. Hace parte de los esfuerzos recientes en el contexto de América Latina para apropiarse, discutir y recontextualizar los posibles aportes de la bioética en distintos ámbitos de la vida social. Contiene la profunda convicción de que la educación constituye un eslabón ineludible tanto en el enriquecimiento de la bioética contemporánea como en los desafíos presentes y futuros de la región.

¹ Sergio De Zubiría Samper. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de los Andes; con estudios de Maestría en Hermenéutica en la Universidad Nacional de Colombia. Master Internacional en Gestión, Políticas Culturales y Desarrollo de la Universidad de Girona y la UNESCO. Doctor en Filosofía Política de la UNED – España. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de los Andes desde 1986. Profesor visitante del Doctorado en Bioética de la Universidad El Bosque.

El ánimo que orienta este escrito es estructurar unas bases filosóficas y conceptuales para contribuir a una experiencia pedagógica e investigativa rica en sentido, significados y de relevante dimensión práctica para los desarrollos científicos, sociales, políticos y culturales en nuestro país y América Latina. En esta perspectiva, constituye principalmente un escrito teórico en camino de enfrentar los múltiples dilemas, desafíos y problemas prácticos de la bioética contemporánea. Por esto nuestro título se inspira en el estado de ánimo de V. R. Potter, que otorgaba a la bioética el papel de tender puentes y propiciar el diálogo de enriquecimiento mutuo entre los saberes.

Se destaca en el presente ensayo la importancia actual de la educación en los más diversos escenarios de la vida social y se evoca a la universidad latinoamericana a reiterar sus esfuerzos por repensar y discutir los procesos pedagógicos presentes y futuros. El carácter de “gran eslabón” de la educación es un consenso difundido, en la literatura académica e institucional sobre la problemática del desarrollo y un tema ineludible del debate político contemporáneo. Estamos convencidos de que las estrechas relaciones entre procesos educativos y la consolidación de la bioética conformarán un enriquecimiento mutuo para beneficio de estos dos importantes campos del saber. Desde sus inicios, la bioética ha mostrado su permeabilidad a la experiencia de lo crítico, transdisciplinar, dialogal y transversal. El mutuo entretejimiento de redes entre educación y bioética, consolida las bases para el afianzamiento de nuestras actuales utopías latinoamericanas.

En las condiciones existentes en América Latina y Colombia, esta apremiante comunicación aportará en la construcción de unas ciencias autónomas y sociedades democráticas que se acerquen a nuestros sueños colectivos. La búsqueda de un lugar latinoamericano en el siglo que se inicia pasa por estos cuestionamientos y reflexiones. Para lograrlo es imperioso situar la bioética y la educación en clave de nuestro contexto científico, ético, político, social y cultural.

El cuerpo de este texto está conformado por cuatro momentos o capítulos. En el capítulo primero abordaremos el tema de la importancia filosófica, cultural, social y ética de la educación en la vida contemporánea; destacando algunos síntomas de “crisis” de la reinante cultura euro-occidental. El segundo aspira situar esta problemática en el contexto de los grandes desafíos de la América Latina contemporánea. El tercero pretende destacar la importancia de los vín-

culos necesarios entre ética y educación. Y en el último emprenderemos los asuntos, siempre en construcción, de la naturaleza, sentido y finalidad de las relaciones entre educación y bioética.

Consideramos que el recorrido de estos cuatro momentos, nos posibilita una aproximación más o menos sistemática y fundamentada, a tan ambiciosa y compleja problemática.

1. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE UNA HUMANIDAD EN CRISIS: EN CAMINO DE SU REVALORACIÓN

A partir de los primeros años de la década de los noventa del siglo XX, el grupo de intelectuales e investigadores que conformaron el Club de Roma iniciaron los primeros diagnósticos sobre la problemática global mundial que caracterizaría los días venideros, intentando análisis de relativa larga duración². Además de ciertos “viejos” problemas que tenderían a agudizarse, tales como las disparidades económicas cada vez mayores entre el norte y el sur, el crecimiento del número de seres humanos viviendo bajo la línea de pobreza crítica, las migraciones masivas hacia países con mayor bienestar material y la degradación general del medio ambiente, las próximas décadas traerían problemas aún no conocidos en relación con la virulencia del racismo, la xenofobia, el hipernacionalismo, los fundamentalismos religiosos, la intolerancia, la violencia y las violaciones generalizadas de los derechos humanos. En este sentido el mundo que empieza a aparecer ante nuestros ojos se distancia mucho de reproducir la apariencia de unidad y homogeneidad características de la guerra fría. Y la pretendida cohesión política y social empezaría a ceder ante conflictos que considerábamos ya terminados: las luchas interétnicas y religiosas, la discriminación social, ciudadana y sexual, la intolerancia con la diversidad y profundas fracturas en el tejido profundo de las sociedades.

Los propios informes estadísticos institucionales son bastante inquietantes en el inicio de siglo XXI: “1300 millones de personas carecen de lo más mínimo y

² Citado por Tunnermann, Carlos. La universidad de cara al siglo XXI; en ICFES. Reinención de la universidad. Icfes, Colombia, 1994. p. 3.

viven en pobreza extrema con menos de un dólar de ingresos al día, 3000 millones se hallan en pobreza, teniendo que subsistir con menos de dos dólares diarios, 1300 millones de personas carecen de agua potable, 3000 millones no tienen instalaciones sanitarias básicas, y 2000 millones no reciben electricidad”³.

Frente a este panorama sombrío esas fracturas vendrían a tomar el lugar metafórico de la explosión atómica que no se produjo, y los desafíos tendrían que provenir de dos escenarios centrales: el análisis de las cinco revoluciones que están en curso, y de una profunda reflexión sobre las relaciones entre educación, cultura y desarrollo. En sentido estricto dos escenarios que corresponden a la naturaleza de la bioética: las actuales revoluciones científicas y tecnológicas, y, la educación desde una visión axiológica del desarrollo.

La caracterización y consecuencias de las revoluciones científica, tecnológica, económica, política y del Estado nación, son objeto de estudio necesario para construir una brújula que oriente las acciones en un ambiente de tantas incertidumbres. La revolución científica ha acelerado la explosión de los conocimientos y la obsolescencia de éstos, convirtiendo nuestras anteriores certidumbres, en un mundo infinito de incertidumbres e interrogantes. Esta revolución ha hecho del conocimiento un factor fundamental del desarrollo. La revolución de las nuevas tecnologías ha incidido radicalmente en la transformación de la información y las comunicaciones; los modos de gestionar, planificar, pensar, organizar, etc., son afectados integralmente por esta revolución y su enorme potencial de innovación era insospechado en la historia de occidente. La globalización de la economía y los procesos contradictorios del predominio de una economía del libre mercado afectarán los procesos de desarrollo estructural de las sociedades humanas. Las transformaciones políticas en el campo de la ciudadanía y lo público y la nueva situación que empieza a experimentar el Estado nación, posiblemente llevarán a una tendencia al fortalecimiento de las entidades locales y regionales y de las subjetividades colectivas organizadas.

En el anterior contexto las posibilidades de escenarios futuros no pueden ser unilaterales o deterministas. Se sugieren tres escenarios posibles: el escenario del mercado; el escenario sustentable; y, el escenario por fuera del paradigma

³ Kliksberg, Bernardo. “*Capital social y Cultura, claves del desarrollo*”, en Revista Cuadernos Latinoamericanos de Administración, Universidad El Bosque. Vol. II, No. 1, 2006. p. 6.

del desarrollo. “El primer escenario es el que podría denominarse <escenario de mercado>, o sea el escenario donde la globalidad es definida y valorada en términos estrictamente económicos. Corresponde al modelo neoliberal en boga...El segundo escenario es el denominado <escenario sustentable>. En él la globalidad toma la dimensión cultural y ambiental, además de la economía... Finalmente, podríamos mencionar un tercer escenario, ubicado fuera del paradigma del desarrollo...Un contradiscurso al discurso del desarrollo que está comenzando a emerger a partir de la contribución de algunos intelectuales del Tercer Mundo. El escenario alternativo se define a partir de un distanciamiento con la concepción del <desarrollo> -concepción anclada en la modernidad occidental- y la cual fue una estrategia inventada por el <Primer Mundo>... En este escenario, la producción de conocimientos está ligada a la cultura y a los grupos de base, de ahí la importancia que adquieren las metodologías de investigación y acción participativa, así como los profundos cambios en el orden prevaleciente del conocimiento”⁴.

El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO, publicado en 1997, con el sugestivo título “Nuestra Diversidad Creativa”⁵ plantea la necesidad de repensar las relaciones entre cultura, educación y desarrollo en puntos centrales tales como: la necesidad de un enfoque endógeno del desarrollo que tenga siempre en cuenta el contexto sociocultural, en el cual el desarrollo debe realizarse, así como las condiciones específicas vinculadas a una determinada cultura; este enfoque asigna a la población beneficiaria una función activa en su propio desarrollo que integre siempre sus propias estructuras socioculturales y, por tanto, solo es posible con la activa participación de las comunidades interesadas. Muchos de los obstáculos y dificultades del desarrollo se deben al irrespeto del carácter endógeno y las condiciones socioculturales de las comunidades. Otro punto central sería la idea de una ecuación del desarrollo que puede integrar factores más allá de los económicos, por ejemplo la elección del tipo de desarrollo, la elección de las tecnologías que hay que importar, adaptar o crear, la elección de las formas de organización y significado de los valores culturales y la elección del contenido del sistema educativo. Si la cultura es entonces la llave que abre las puertas del potencial creador de una comunidad o de una sociedad, la educación es la dimensión

⁴ Ibid. p. 19.

⁵ UNESCO. Nuestra Diversidad Creativa. Ediciones UNESCO, Perú, 1997.

que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial. En términos de la Comisión tiene que existir una interacción constante entre cultura y educación, porque si la primera es la que permite el “cultivo” de la naturaleza y el ser humano, la segunda –la educación– da la necesaria perspectiva al otorgar el sentido último de este “cultivo”.

Es en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinada por Jacques Delors (1996), donde se plasman todas estas preocupaciones, horizontes y tensiones en el campo de la educación. “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio del desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”⁶. En tres órdenes se constatan profundos desencantos: ante el desarrollo económico y social; la posibilidad actual de la reducción de la guerra; y la improbable tarea de aprender a vivir juntos en medio de las diferencias. Experimentamos grandes desilusiones en el posible progreso económico y social que se manifiestan en el aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión, como también en el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo actual (el denominado “crecimiento económico a ultranzas” no se puede considerar ya como el camino adecuado hacia la conciliación del progreso material, la equidad y el respeto a la naturaleza). Quienes vieron en el final de la guerra fría la perspectiva de un mundo más pacífico, viven el desencanto del incremento de la violencia y las guerras hasta tal punto que después de la caída del muro de Berlín se han presentado muchísimas guerras entre naciones, entre grupos étnicos, en las visiones religiosas del mundo, en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social, contra la droga y el terrorismo y muchos enemigos imaginarios. Se ha impuesto la lógica amigo-enemigo en las relaciones políticas internacionales y nacionales. Las dificultades que enfrenta el aprender a vivir juntos en medio de las diferencias en una posible “aldea planetaria”, es complejo e incierto, si no podemos ni siquiera vivir en esas

⁶ UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Editorial Santillana, España, 1996. p. 13.

comunidades a las que pertenecemos casi por naturaleza próxima: la nación, la región, la ciudad, el barrio, el pueblo, la vecindad, la escuela, etc...

Se convierte en un debate urgente en la construcción de la actual democracia el interrogante sobre la pertenencia a la vida en comunidad y el nivel de ciudadanía de la experiencia real. Por esto para los miembros de la Comisión es determinante la forma en que abordemos los desencantos anteriores: ante el desarrollo económico y social; la posible reducción de las guerras; y la posibilidad de aprender a vivir juntos en medio de las diferencias.

Las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática en el siglo XXI, como expresión también de esos desencantos, son por lo menos seis. En primer lugar, la tensión entre lo mundial y lo local como manifestación de la construcción de un ciudadano que, respetuoso de lo mundial, no pierda sus raíces y participe activamente en la vida de su nación y de sus comunidades de base. De un tipo de ciudadano que, sin renunciar a su vocación de escoger su destino y realizar sus potencialidades, no abandone su preocupación por los proyectos colectivos de una vida en común.

En segunda instancia, la tensión entre tradición y modernidad como el interrogante por el tipo de modernidad que deseamos y si ésta necesariamente va a destruir nuestras propias tradiciones; o la posibilidad de un tipo de modernidad que también respete y potencie las tradiciones culturales.

En tercer lugar, ante las nuevas experiencias del tiempo como imperio de lo efímero y la instantaneidad, las tensiones entre el largo plazo y el corto plazo en todos los ámbitos de la vida humana. Entre unas políticas educativas que logren sensibilizarse tanto a los proyectos de largo plazo como a las transformaciones de corto plazo.

En cuarto lugar, la cuestión clásica de la justicia educativa entre la equidad como igualdad de oportunidades y lo relativo a la competencia, en un mundo donde cada vez se habla y discute más sobre el asunto de la competencia y eficiencia. El desafío de las políticas públicas se convierte en armonizar las peticiones paralelas de equidad y eficacia.

En quinta instancia, la tensión entre el extraordinario y rápido desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; entre el

carácter perenne y el carácter efímero que traen como consecuencia las actuales revoluciones científicas y tecnológicas.

Y por último, la tensión entre la mercantilización de la vida y los valores humanos, y la importancia de los principios y los valores que luchan contra la mercantilización. La revalorización de los aspectos éticos y culturales de la educación o el primado exclusivo de la ganancia y el ascenso social.

En este panorama la respuesta educativa tendría que estar basada en cuatro pilares o fundamentos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos en medio de la diversidad, y aprender a ser. Una educación que no se estructure a partir de estos cuatro ejes no podrá resolver las tensiones y desafíos de la educación para el siglo XXI. Desde esta perspectiva los informes anteriores de la UNESCO habían acentuado uno de estos pilares, pero en este momento se intenta una visión o perspectiva integral.

Aprender a conocer, no en el sentido de la adquisición de conocimientos clasificados y codificados previamente, sino aprender a comprender el mundo que nos rodea, en forma suficiente para vivir con dignidad, desarrollar nuestras potencialidades y comunicarnos con los demás. Cuyo fin no es una función operativa sino el placer que contiene el comprender, el conocer y el descubrir. Renunciando a la idea de un conocer enciclopédico como también de carácter omnisciente. Un aprender a conocer que nos aboque a una cultura integral, a la apertura a otros lenguajes y conocimientos y a la posibilidad de la comunicación.

Aprender a hacer, no en el simple significado de preparar a alguien para una tarea material predefinida o la fabricación de algo, tampoco la mera transmisión de prácticas rutinarias, sino a apropiarse caminos y procesos que posibiliten innovaciones en la acción del hacer. Que las tareas puramente físicas sean suplantadas por actividades mucho más intelectuales y conceptuales.

Aprender a vivir juntos dentro del diálogo y respeto a la diversidad es, sin duda, una de las más difíciles empresas de la educación contemporánea. No basta simplemente enseñar la no violencia o el repudio a cualquier forma de discriminación, sino buscar orientaciones adecuadas para el descubrimiento gradual del otro en su diferencia y el incremento en la participación en proyectos comunes en medio de la diversidad. La educación tendría que buscar

métodos adecuados para solucionar una doble misión: enseñar a reconocer las diversidades de todo tipo y contribuir a fomentar la interdependencia entre seres humanos diversos. Un descubrimiento del otro distinto a mí, que también pasa forzosamente por el reconocimiento de uno mismo. Tal vez los proyectos comunes que respetan la diversidad y superan los hábitos individualistas son escenarios apropiados para enfrentar esa difícil misión de aprender a vivir juntos en medio de la diferencia.

Aprender a ser, fue el título del informe sobre educación de la UNESCO de 1972, el cual manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a las consecuencias de una evolución exclusivamente tecnológica. En el contexto actual, la comisión dirigida por Jacques Delors reafirma ese principio fundamental comprendiéndolo como una educación que contribuye al desarrollo global de cada persona, una educación que fomente la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, los valores éticos, el pensamiento autónomo y crítico y todas las potencialidades de cada ser humano en particular. Se trata de lograr una educación que tenga por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos como individuo, miembro de una colectividad, ciudadano, inventor de técnicas y creador de sueños, pero en ningún caso se trata solamente de una educación que fomente el individualismo o rechace algunos aspectos de la técnica.

2. DILEMAS DE AMÉRICA LATINA CONTEMPORÁNEA

El inicio del siglo XXI en el contexto de América Latina está cargado de profundos desafíos, que preservan las viejas tensiones de nuestra historia, pero también incluyen procesos de carácter inédito. Investigaciones recientes sobre el diagnóstico y perspectivas de Latinoamérica destacan distintos núcleos críticos. Quisiéramos destacar algunos recientes trabajos de investigación sobre nuestra región.

En un reciente diálogo entre Manuel Castells y un grupo muy significativo de investigadores latinoamericanos sobre la “Sostenibilidad de la globalización en América Latina”, el diagnóstico es inquietante: “América Latina vive tiempos difíciles, que se complican cada vez más en un escenario mundial marcado por el conflicto, la preguerra y la lógica amigo-enemigo...en cuanto los efectos de la globalización, tanto del lado productivo como de la equidad, el balance

no es positivo, aunque queda claro que existen caminos de salida”⁷; para este grupo de investigadores la problemática latinoamericana contemporánea debe estructurarse según su relación específica con tres ámbitos: el informacionalismo globalizado; el poder de las identidades; y, el papel actual del Estado. Para este enfoque de la realidad latinoamericana existe una débil inserción de la región en el modelo de producción informacional, debido a una falta de flexibilidad organizativa de muchas empresas y a la baja capacidad tecnológica de la mayoría de sus sectores de actividad tanto en la generación como en uso de nuevas tecnologías. Mientras ha habido un resurgir bastante importante de las identidades colectivas étnicas y regionales en los últimos años; el principio identitario dominante en casi todo el siglo XX, la identidad nacional, experimenta procesos bastante contradictorios (por un lado, individualismo y “familismo”, y por otro, identidades comunitarias fuertes). En cuanto al Estado-nación latinoamericano “dejó de ser nacional en la década de los noventa. Como consecuencia, se rompió la alianza tradicional con los sectores medios urbanos y sectores populares organizados, que son aún la base del sistema político latinoamericano. Ello conduce a la recomposición del sistema político de representación y liderazgo, y a la creación de una política dependiente de personalidades y de una relación mediática con las masas populares. Un populismo mediático agente de la globalización en contraste a un estatismo corporativo defensor de la nación son los dos proyectos en competencia y en busca de apoyos sociales. Entre ambos, la capacidad integradora del Estado se ha perdido. Y la ideología del mercado sustituye a la ideología de la nación”⁸.

El “Informe sobre desarrollo de la democracia en América Latina”, dado a conocer en 2004 por el PNUD, luego de evaluar las últimas dos décadas de democracia en la región, plantea dos conclusiones también inquietantes: a. el reconocimiento del derecho al voto universal y la aplicación sostenida de las reformas estructurales de la economía no han generado ni desarrollo económico ni inclusión social (el promedio regional del PIB per cápita no varió de manera significativa en los últimos veinte años, los niveles de pobreza experimentaron una leve disminución en términos relativos, pero se presentó un aumento en porcentajes absolutos; no se redujeron los niveles de desigualdad, que siguen estando entre los más altos del mundo; durante los últimos quince años la situación laboral ha empeorado en casi toda la región); b. La posibilidad de

⁷ Calderón, Fernando (coordinador). *¿Es sostenible la globalización en América Latina?* F.C.E., Chile, 2003. p. 17.

⁸ *Ibid.* p. 33.

convivencia de un principio igualitario, que es la esencia de la democracia, con la desigualdad y la exclusión, traza un profundo interrogante: ¿cuánta ciudadanía precisa una democracia? Para este Informe PNUD el “triángulo latinoamericano” está conformado por tres urgentes retos: democracia, pobreza y desigualdad.

La investigación del Convenio Andrés Bello, coordinada por Manuel A. Garretón, plantea cinco procesos desafiantes para la construcción del destino próximo de América Latina. El primer proceso es la construcción o consolidación de democracias políticas verdaderas. En casi todos los casos latinoamericanos estamos ante democracias políticas incompletas o débiles. Esta “incompletud” o “precariedad” se manifiesta de formas muy variadas y mixtas. En algunas sociedades de América Latina encontramos regímenes básicamente democráticos, pero con improntas del régimen anterior o enclaves autoritarios en algunos ámbitos y prácticas. En otras, experimentamos una democracia formal y constitucional, en algunos casos exclusivamente “electorales”, que no puede consolidar una democracia real y legítima por el predominio práctico de poderes fácticos hipostasiados. También existen países que manifiestan grados preocupantes de descomposición política o de profundo quiebre entre el Estado y la sociedad.

El segundo desafío es el poder enfrentar la problemática de la democratización social, la cual tiene actualmente una doble dimensión: los asuntos relativos a la igualdad y las nuevas exigencias del respeto a la diversidad sociocultural. La igualdad experimenta una profunda degradación y regresión en todo el continente por la implementación de las reformas neoliberales; la explosión de las diversidades (étnicas; sexuales; regionales; religiosas; etc.) representa un gran reto para las políticas públicas contemporáneas. Según los datos institucionales de la CEPAL y BID, la cantidad absoluta de pobres, que había bajado entre 1970 y 1982 de 118 a 82 millones, volvió a subir a 210 millones en 1994 y a 224 en 2000, la cifra más alta de la historia⁹; la década terminó con niveles relativos de pobreza superiores a los de 1980⁹. Lo que algunos autores han denominado la

⁹ CEPAL. *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Edit. Alfaomega, Colombia, 2000. p. 19.

¹⁰ Garretón, Manuel Antonio. *Las sociedades latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural; en América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, Bogotá, 1999. p.14.

¹¹ PNUD. Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la Agenda del siglo XXI*. Tercer Mundo Edi-

gran desilusión “social” de la democracia “electoral”. La justicia social tiene hoy un rostro bifronte: políticas de redistribución de la riqueza y políticas del reconocimiento de las identidades. “La igualdad implica una menor distancia y supone, entonces, un proceso redistributivo, y el único que puede hacer un proceso redistributivo es el Estado. Con una característica particular y distinta a las épocas anteriores en América Latina, en que este proceso fue siempre pensado en términos revolucionarios, de redistribución de propiedad y riqueza. Hoy en día, no está claro que eso sea solamente lo que asegure la igualdad. Si bien en algunos campos sí es absolutamente indispensable la redistribución del poder económico, en otros es insuficiente. Entonces, hay que redistribuir, además, otras cosas: a nivel personal, la capacidad de pararse en la vida, es decir, el capital cultural y social; a nivel de los actores colectivos, la capacidad de presión y organización, o sea, el poder político”¹⁰.

El tercer reto es la redefinición del modelo de desarrollo económico ante el desastre del modelo neoliberal, pero que no constituya esa alternativa un simple retorno al modelo desarrollista “hacia adentro”. El modelo neoliberal operó sólo como ruptura y rápidamente mostró su total fracaso para transformarse en desarrollo estable y auto sustentable; tal vez porque, en el fondo, abrir y desreglar la economía no constituye un modelo de desarrollo propiamente dicho. Las posibilidades para proponer este modelo post-neoliberal en América Latina no han sido fáciles.

El cuarto proceso desafiante es la definición del tipo de modernidad que podemos y deseamos vivir y generar en estos países de América. Un reto y cuestión que ha estado presente en nuestras latitudes desde el “encuentro” o “desencuentro” con Europa y con cada oleada que llega de “modernizaciones”. Aspiramos simplemente a ser una copia de la “modernidad europea”, una modernidad que rompa con otras modernidades, un “otro” occidente, una América indígena, una modernidad sin tradiciones; todas preguntas muy complejas pero siempre presentes en la historia de Latinoamérica. Hoy también inevitables. La definición del asunto de nuestra modernidad latinoamericana es condición previa para decidir nuestro destino de “desarrollo”.

¹⁰ Garretón, Manuel Antonio. *Las sociedades latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural; en América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, Bogotá, 1999. p.14.

El quinto desafío es pensar, para el siglo que iniciamos, el modo y la naturaleza de la integración latinoamericana, la promesa aún incumplida y muchas veces pretendidamente “suprimida”, de Martí y Bolívar. Las propuestas del Libertador son agudas: la idea de americanidad apunta a la posibilidad de la Solidaridad Continental a través de un Pacto Americano; esa unidad y Solidaridad Continental es necesaria para enfrentar los poderes extranjeros y nuestras propias dificultades; este Pacto además de político se nutre en la base de unas tradiciones, aptitudes y culturas compartidas; en la Liga Anfictiónica perderán influencia las diferencias de origen y de razas, para aspirar a una verdadera reforma social de nuestra América conseguida bajos los auspicios de la libertad y la paz, que gracias a la fuerza de todos concurrirá en auxilio de los países que sufran ante algún enemigo externo o debido a facciones internas fanáticas.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, promovió al final del milenio una investigación colectiva sobre la Agenda del siglo XXI para la Educación en América Latina y el Caribe (1998)¹¹. En este texto, prologado por Carlos Fuentes, se sostiene que las políticas educativas y la educación en la región, enfrentan un conjunto de tensiones y decisiones centrales para orientar la educación hacia el siglo XXI. Las que se destacan son las siguientes: a) privilegiar los asuntos sociales de la educación o los problemas académicos; b) delegar en otros agentes la evaluación y control de la educación o mantener transformada la regulación estatal; c) una descentralización para mejorar el servicio educativo o una descentralización para que los gobiernos nacionales se “desembaracen” del servicio educativo; d) privilegiar los aspectos normativos legales de las reformas educativas o convencer y persuadir a la ciudadanía; e) optar por el papel y función del maestro o apostarle a otros apoyos y ayudas educativas. Pero es en el prólogo de esa agenda del siglo XXI, elaborado por Carlos Fuentes, donde se insiste con más vehemencia sobre la importancia de la diversidad cultural y sus tensiones con el orden económico y político. Para este escritor los dramas de América Latina en vísperas del siglo XXI son profundos y desafiantes: una continuidad cultural que no ha encontrado aún una continuidad económica y política comparable; no hemos logrado la identificación entre la nación y las culturas; le hemos dado preferencia a la ideología, celebramos a la cultura en sus aniversarios y en la plaza pública,

¹¹ PNUD. Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la Agenda del siglo XXI*. Tercer Mundo Editores, Colombia, 1998.

pero no le damos entrada en nuestros salones; algo está podrido en los reinos latinos de América cuando la mitad de la población sobrevive apenas con ingresos de menos de noventa dólares al mes; nuestras diferencias nos siguen separando forzosamente y no hemos podido hacer de esas diferencias virtudes; la sabiduría clásica nos dice que de la diversidad nace la verdadera unidad y la actual experiencia contemporánea nos recuerda que el respeto a las diferencias crea las fortalezas, y su negación la debilidad. Por eso para este ensayista solo será posible una educación latinoamericana que atienda a las particularidades nacionales y regionales del continente, que nos vuelva a devolver la confianza en que es desde nuestra diversidad respetada que nacerá una unidad respetable; unidos porque nos enriquecen nuestras diferencias.

Investigaciones recientes sobre la situación de la educación en América Latina destacan los efectos lacerantes de la pobreza y la inequidad en la región. Pocos temas se discuten de forma tan vehemente y desde diferentes ámbitos, recobrando sentido la búsqueda necesaria de sus causas y posibles soluciones. Los llamados provienen de organizaciones institucionales e independientes tales como la CEPAL o el Foro Social Mundial. “No hay respuestas rotundas. En los últimos años se asiste a una continua serie de Declaraciones Internacionales con motivo de la lucha contra la pobreza: la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Copenhague - 1995); la Cumbre del Milenio de Nueva York (2000) o más recientemente, la de Monterrey (2002). En todas ellas se renuevan los compromisos de reducir la pobreza a la mitad a través de medidas como la educación y la alfabetización; y, mientras, se van sucediendo diferentes años propuestos como límites: el último, el 2015. Mientras esto ocurre, la Ayuda Internacional al Desarrollo continúa siendo descendente: entre 1990 y 2001 había caído un 20%”¹². La persistencia de la pobreza en la región es tan preocupante que afecta al 45% de los habitantes de la región y la extrema pobreza o indigencia al 20% tal como se describe en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (2003). Esto acompañado del incremento de la desigualdad y la reducción del gasto social ha configurado un “grave deterioro en el panorama social de la región”, según la CEPAL.

Algunos de los efectos más sensibles de este deterioro social son la agudización de múltiples formas de exclusión social, incremento de la vulnerabilidad

¹² Martínez Usarralde, María. *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Ediciones Octaedro, España, 2005. p. 147.

social, mayor fragilidad institucional, inestabilidad de los ingresos familiares, pérdida del equilibrio intergeneracional en las oportunidades educativas, el indicador “origen social” sigue siendo determinante con respecto a las oportunidades educativas recibidas, tendencias inquietantes hacia la deserción escolar, estancamiento de las tasas de alfabetización, etc., entre muchos otros.

“Se impone una realidad: en todos los países, un porcentaje muy elevado de estos jóvenes no permanece en la escuela el número de años necesario para adquirir un capital educativo adecuado, que actualmente corresponde como mínimo a esos 12 años de estudio referidos, tal y como se indicó líneas arriba. Frente a esta situación ideal, tal y como indica la PREAL (2001), en varios países algo más de una cuarta parte de la mitad de los niños que ingresan en el nivel primario no llega a alcanzar el quinto grado. Al mismo tiempo, el 10% de la población más rica de 25 años tiene entre 5 y 8 años más de escolarización que el 30% más pobre. Otro de los focos de preocupación y acción preferente consiste en el acceso universal a la educación primaria. Si bien se han incrementado los índices de matrícula, sin embargo, la mayoría de los países de la región no ha alcanzado todavía el 100% de matrícula neta en primaria... Frente a la posibilidad de acceso, acecha el peligro constante de la deserción escolar. Y el que actualmente el 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen antes de completar la educación primaria”¹³.

Sin elevar los niveles de bienestar del conjunto de la población y combatir las profundas desigualdades sociales, es inviable una educación que dignifique la equidad social. Existe un consenso relativo en las ciencias sociales latinoamericanas sobre estos postulados. Las dificultades empiezan cuando se discute sobre los modelos y maneras de realizar esas aplazadas tareas históricas.

En algunos esfuerzos prospectivos se plantean escenarios alternativos para una Agenda Educativa Siglo XXI para la región. Quisiéramos aludir a dos de estos ejercicios teóricos prospectivos.

Para María Martínez Usarralde, habría que abogar por una serie de postulados, que si bien no agotan la complejidad de esa agenda educativa, podrían contribuir a trazar un sendero más respetuoso de la realidad latinoamericana.

¹³ Ibíd. p. 159.

Propone siete posibilidades o postulados necesarios para el amanecer educativo del siglo XXI: a. Establecimiento de estándares realistas para los diferentes niveles educativos y medición de los progresos hasta lograr alcanzarlos; b. Fortalecimiento de la educación infantil; c. Una educación que fortalezca y consolide aquellos programas compensatorios y los programas de “acción afirmativa” o “discriminación positiva” dirigidos a los colectivos que actualmente resultan discriminados por acceso y continuidad escolar; d. Una política que fomente la revalorización y significatividad de los procesos educativos; e. una educación que no olvide una tarea aún pendiente: la mejora cualitativa de la situación de los docentes de la región, bajo el reconocimiento de que la calidad de la formación docente repercute de forma decisiva sobre la calidad educativa de las diferentes regiones; f. Una educación que desarrolle alternativas diferentes referentes a la alfabetización de adultos para hacerles partícipes de su propio desarrollo; g. Una educación que permita a los ciudadanos sentirse protagonistas de su entorno laboral, social, político y cultural.

En el Seminario promovido por la UNESCO sobre “América Latina 2020: escenarios, alternativas, estrategias”¹⁴ se elaboran recomendaciones prospectivas hacia una agenda para educación del siglo XXI. Investigadores como Carlos Tünerman, Jorge Brovetto, Xavier Gorostiaga, Ana Luisa Machado, Daniel Filmus, entre otros, proponen su visión de la educación en el contexto de la región. A esta agenda educativa le son ineludibles los siguientes temas: colocar nuevamente la educación entre las preocupaciones prioritarias del Estado y la sociedad civil; desarrollar proyectos de educación comunitaria que ensayen nuevas formas de educación para el cambio social en América Latina; la eliminación del analfabetismo que es una manifestación lacerante de agudos desequilibrios sociales; el tema de la calidad de la educación y las desigualdades que en cuanto a dicha calidad se ofrecen a los distintos sectores sociales; el respeto de la heterogeneidad cultural, diversificando sus contenidos y modalidades; el sustancial mejoramiento de la gestión educativa y la introducción de métodos avanzados y computarizados; la descentralización y autonomía de los centros escolares; la ampliación de la educación preescolar estatal; el mejoramiento de la formación de los docentes; la recuperación de la investigación educativa; el acento en la enseñanza polivalente y la educación permanente; entre algunos de los temas prioritarios.

¹⁴ López Segre, Francisco y Filmus, Daniel (coordinadores). *América Latina: escenarios, alternativas, estrategias*. Grupo Editorial SRL, Argentina, 2000.

3. VALORACIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN Y PAPEL ÉTICO DE LA EDUCACIÓN

La preocupación por las relaciones entre ética y educación son permanentes en la tradición de la filosofía y el pensamiento occidental. Se inicia en occidente con los primeros pedagogos -los sofistas- y se convierte en tema de las reflexiones de la gran tradición de Sócrates, Platón y Aristóteles. El primer texto sistemático sobre la cuestión es la carta VII de La República de Platón, que sitúa a la educación en el horizonte de la comunidad y no solamente en una condición individual. “La esencia de la educación filosófica consiste, por tanto, en una <conversión>, en el sentido originario, localmente simbólico, de esta palabra. Consiste en volver o hacer girar <toda el alma> hacia la luz de la idea del bien, que es el origen de todo... La Carta séptima revela que la chispa de este conocimiento sólo prende en el alma que, a fuerza de largos años de afanes, llegue a ser lo más afin posible al objeto, es decir, el bien mismo. El efecto vivo de esta <frónesis> consiste en una virtud que Platón llama filosófica para distinguirla de la cívica, ya que se basa en el conocimiento consciente del eterno principio de todo lo bueno”¹⁵.

Para los griegos, los pueblos que reflexionan sobre su destino, se hallan naturalmente inclinados a practicar la educación (*Paideia*). La educación es el ámbito privilegiado mediante el cual las comunidades humanas conservan, transmiten y transforman la peculiaridad de su naturaleza física y espiritual. La educación participa en la vida y mejoramiento del conjunto de la sociedad, tanto en su destino exterior como en su estructuración interna. Por ello es necesario hacer de ella un esfuerzo consciente del conocimiento y la voluntad para la consecución de un fin con sentido. “El Estado (*Polys*) sólo puede basarse en la educación de los ciudadanos para el bien, no en la codicia del poder de los individuos o las clases. Pero a fin de educar a los hombres para el bien es necesario saber qué es el Bien: este conocimiento, tarea de la filosofía, se convierte así en la base de la sociedad justa”¹⁶.

¹⁵ Jaeger, Werner. *Paideia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957. p. 696.

¹⁶ Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *La sociedad: lecciones de sociología*. Editorial Proteo, Argentina, 1969. p. 10.

Para Aristóteles la educación no es un simple objeto <lógico> o <físico>, es claramente una práctica humana, y por este motivo pertenece al ámbito de lo ético, de los saberes prácticos. La educación es la formadora insustituible de las virtudes y los hábitos buenos. También, indicaba este inmenso pensador, cómo la educación misma es la que nos permite distinguir qué tipo de objetos y qué tipo de argumentos son adecuados cuando se reflexiona sobre algo: por ejemplo, distinguir algo que se mueve por sí mismo o a causa de otro, razonar en el nivel de los principios o de sus subordinados, buscar fines y diferenciar de los medios.

Con la modernidad y la ilustración se inaugura otra tradición para la educación: el eje no es la formación de virtudes y hábitos buenos, sino el acento se ubica en la formación de una subjetividad autónoma en el pensar y en el actuar. Se insiste en el aprender a conocer, ser, elegir, teorizar, investigar, argumentar, actuar, etc., de manera estrictamente autónoma. La educación deja de estar en el orden de la ciudad-Estado, como en la mirada griega, una especie de isonomía entre ciudadanía/polys, y se convierte en el proyecto moderno en un elemento de un contrato social abstracto. Encontramos en las reflexiones de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Kant, agudas referencias contra el “amaestramiento o adiestramiento” que contiene una “instrucción” que intente imponer un tipo exclusivo de idea de hombre y sociedad. Para Rousseau hay que impedir a través de una adecuada educación que el hombre social se convierta en totalmente “artificial”; en Kant un “principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro”¹⁷.

En el mundo moderno, la educación es considerada como el proceso de constitución de sujetos sociales, que logran responsabilizarse del ejercicio permanente de la racionalidad. Los principios y reglas que han de regir las opciones educativas se autonomizan de órdenes esencialistas o teologías naturales y divinas. Las visiones de la finalidad última de la educación se sitúan en los campos de la hegemonía, el poder y el consenso.

¹⁷ Kant, I. *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaristas, Bogotá, 1985. p. 7.

“La educación moderna se encontró con una situación de contradicción. Educar era, por definición, socializar. Y socializar era, por definición reprimir la singularidad o, al menos, limitar su libertad. Rousseau llega a afirmar que tenemos que elegir: o educamos al hombre o educamos al ciudadano, porque ambas cosas no se pueden hacer al mismo tiempo. Por otro lado, la educación asegura el consenso de todos al pacto social, y al mismo tiempo permite dibujar un camino de acceso al poder a quienes iban a representar la soberanía popular. De aquí los conflictos pedagógicos que ya se anuncian en el mismo siglo XVIII: educar como enseñar a todos lo común (para que den el consenso democrático), y educar como enseñar a algunos lo especial (para que ejerzan el poder como representantes)”¹⁸.

Es importante destacar cómo para la tradición occidental, la formación moral y ciudadana, además de conformar una tarea problemática, siempre está amenazada por inminentes peligros: la pérdida del sentido futuro de la educación; la imposición de modelos no respetuosos de la autonomía y la diversidad humanas; la reducción de la ciudadanía a una sola visión cultural; la confusión entre moralidad y disciplinamiento; la indistinción entre ajustamiento de “conductas” y acciones humanas con sentido; etc.

Tal vez, por los peligros anteriores, teóricos de la sociedad como F. Quesada, A. Cortina y B. De Sousa Santos, advierten sobre la “hiperrepresentación simbólica”, la diferenciación entre moda y actualidad o la necesidad de ligar el tema a emancipación y subjetividad, cuando abordamos la discusión sobre educación ciudadana¹⁹. Para De Sousa un discurso que sólo hable de ciudadanía puede estar esquivando las formas patógenas de esa experiencia en las sociedades actuales: a. ciudadanía sin subjetividad ni emancipación = normalización disciplinaria foucaultiana; b. subjetividad sin ciudadanía ni emancipación = narcisismo, autismo, consumismo; c. emancipación sin subjetividad ni ciudadanía = despotismo, totalitarismo, reformismo autoritario; d. emancipación con ciudadanía y sin subjetividad = reformismo socialdemócrata; e. emancipación con subjetividad y sin ciudadanía = mesianismo.

¹⁸ Cullen, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós, Argentina, 2004. p.32.

¹⁹ Ver Quesada, Fernando. *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. UNED, Madrid, 2002.; Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial, Madrid, 1998; De Sousa Santos, Boaventura. *De la mano de Alicia*. Ediciones Uniandes, Bogotá, 1998.

Las anteriores tensiones en las relaciones entre educación y ciudadanía, que han caracterizado el proyecto educativo de la modernidad, se han hecho notorias en las discusiones recientes en el contexto colombiano.

En el año 1999 se iniciaron las primeras pruebas para la “evaluación de valores y sensibilidad ciudadana” a estudiantes de séptimo y noveno de la ciudad de Bogotá, aspirando a obtener información sobre tres aspectos: desarrollo del juicio moral frente a dilemas frecuentes que la vida en comunidad plantea; construcción de representaciones sobre ciudadanía; y, conocimientos sobre las normas, estructura y funcionamiento del Estado. Con pretensiones moderadas, sin utilizar la noción de “competencias ciudadanas”, y, muy ligado al asunto del conocimiento de la institucionalidad y la consistencia de la argumentación en valores morales, ingresó en la agenda institucional el tema de la educación ciudadana.

Luego de la conformación de varios grupos de expertos por el Ministerio de Educación Nacional, hemos transitado en los dos últimos años a un discurso gubernamental que prioriza la noción de competencias ciudadanas como fin último de la educación moral, aduce su condición de propuesta integral y operacionaliza su implementación en las aulas. Ejemplos de esta producción bibliográfica son la guía No. 6 sobre Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas del ICFES, y el reciente libro compilado por el profesor Enrique Chau²⁰.

La noción de competencias ciudadanas es definida como “el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hace posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática... las competencias ciudadanas se refieren a saber interactuar en una sociedad democrática”.

Existen al menos tres asuntos cargados de supuestos²⁰ en la definición institucional de competencia ciudadana.

El primero remite al interrogante sobre la clara distinción entre competen-

²⁰ Chau, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Mineducación y Ediciones Uniandes, Bogotá, 2004.

cias y habilidades/capacidades/actitudes; en la definición citada, es la posesión de las últimas, gracias al aprendizaje, que el alumno-ciudadano actúa. En los documentos fundadores de la teoría de las competencias se intenta una distancia de la educación por habilidades y conocimientos: es más importante estar en condiciones de compartir el trabajo en una comunidad que se transforma, que cumplir con un “perfil” que definiría las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en un campo de acción predecible.

El segundo, la condición de ciudadanía es ligada obligatoriamente a la actuación “constructiva” y en una “sociedad democrática”. Las preguntas inmediatas que emergen son: ¿Quién, cuándo y cómo se decide que esa y no otra es una “actuación constructiva”? ¿Qué es actuación constructiva y cuáles acciones quedan excluidas de esa condición? ¿No lleva esta valoración a excluir otras formas de acción y de ciudadanía? En un mundo donde existen tantas teorías de la democracia también se esquivo la remisión a una visión concreta de la democracia; no sabemos si se trata de una democracia clásica, protectora, desarrollista, directa, elitista-competitiva, pluralista, participativa, liberal, republicana, representativa o autogestionaria. O simplemente la democracia “que tenemos”. Como recordara a menudo T. Adorno, cuando las palabras se presentan de forma neutral es porque siempre esconden dominación.

El tercero lo conforma la identificación con el “saber interactuar” en aquella “sociedad democrática”. Se supone que ya está predeterminado ese “saber interactuar”, esas reglas ya están plenamente establecidas. Será necesario simplemente aprenderlas de una especie de manual que las prescribe; unas reglas homogéneas, claras y precisas. Una visión de la educación alejada de la paideia moderna: existe un tipo “ideal” de ciudadano, aceptado supuestamente por todos, al que cada uno obligatoriamente debe asemejarse. ¿En qué lugar quedarían, entonces, las profundas luchas de la humanidad por la libertad y la autonomía? ¿Ese aparente “saber interactuar” no sería, tal vez, la negación misma de la democracia?

En dos obras de inicios del siglo XX -que pueden considerarse textos fundacionales contemporáneos de la discusión sobre educación y formación moral- se retorna a las preguntas fundamentales: ¿se puede enseñar la moral?; ¿es posible educar en moralidad?; ¿qué nexos existen entre sociedad y moralidad?. E. Durkheim en “La educación moral” (1925) y J. Piaget en “El juicio moral en el niño” (1932), abordaron los anteriores interrogantes y postularon algunas

tesis compartidas: a. Parece evidente que la moral se aprende de alguna manera; b. La conducta moral tiene mucho que ver con la forma como ha sido tratado el niño y con el afecto que ha recibido; c. La preocupación por la “adquisición de la moral” en los niños es antigua y se remonta a reflexiones griegas; d. Es posible promover la autonomía moral a través del ejemplo de los adultos; e. El desarrollo y formación moral depende de múltiples factores.

La obra de Piaget representará un hito en las investigaciones sobre el “razonamiento moral”, en oposición a las tesis dominantes en su época que postulaban el ámbito de la moralidad como resultado de procesos inconscientes y sociológicos, que le otorgan una condición bastante relativista a su ejercicio. Piaget indaga a fondo las razones y justificaciones que los niños dan a las situaciones y problemas morales, sosteniendo hipótesis que reivindican el papel de la argumentación en la vida moral: es plenamente posible argumentar sobre quién realiza y qué intención guía la acción moral; se puede valorar de la misma manera, pero justificar de distinta forma; se pueden mantener valores distintos, pero actuar del mismo modo; es posible analizar etapas y fases del desarrollo moral que se expresan en el razonamiento moral; la investigación del desarrollo moral aporta a la construcción de una educación ética.

En el debate contemporáneo coexisten, por lo menos, siete paradigmas de educación moral. Cada uno de ellos exigiría un tratamiento más detenido y complejo, pero intentaremos esbozarlos de forma breve y destacando su finalidad principal.

La educación moral como “inculcar valores o educar el carácter”, que la concibe como prescribir unos valores y respuestas acertadas en que “deben creer” los ciudadanos. Esos valores existen de antemano y deben ser “implantados” como las concepciones correctas sobre lo bueno y lo malo. El resultado será un “carácter bien formado”; los ciudadanos poseerán una especie de “saco de virtudes”.

Otra concepción, en polémica con la anterior, sostiene que la moralidad no se aprende por códigos de urbanidad, ordenanzas o reglas impuestas. La finalidad de la educación, en el ámbito moral, es más bien apoyar en la “clarificación de los propios valores”. Todo ciudadano debe estar en la capacidad, gracias a la educación, para usar sus facultades en la discusión y clarificación de los valores propios y colectivos. No existen de antemano valores mejores,

peores o superiores a otros. La “clarificación” no “inculca, prescribe o dictamina” valores, sino ayuda a elegir los propios, sopesarlos en sus ventajas y limitaciones, y actuar en concordancia con ellos.

Una tercera visión, conocida como educación que “amplía o extiende la conciencia moral”, plantea que el énfasis no puede estar en el “razonamiento moral” como “clarificación de valores”, sino en el reconocimiento de los derechos y exigencias de los demás, así como en las propias responsabilidades. No se trata de mejorar el nivel de discusión o argumentación, sino de construir hábitos, aptitudes, sentimientos y actitudes morales. El centro de la educación moral no es la construcción de valores, sino actitudes para identificar conflictos morales. Aprender a identificar el conflicto sobre lo que es justo e injusto; asumir prácticamente que existen distintos puntos de vista.

La cuarta perspectiva insiste en desarrollar el razonamiento moral “más adecuado”, entendido no como razonamiento individual, sino como crecimiento colectivo. No se trata de resolver dilemas morales hipotéticos, como pueden sugerirlo algunos de los paradigmas anteriores, sino de incrementar los debates y conflictos morales en grupo ante situaciones reales; desafiar tanto la auto-expresión como la acción de escuchar a los demás. Se acentúa la idea de razonamiento “adecuado” en interlocución colectiva, frente a conflictos vividos y soluciones reales.

La quinta propuesta de educación moral, prioriza la incidencia de ésta en la conducta práctica. Pueden existir muchos argumentos, clarificaciones y razonamientos, pero el problema ético central son los verdaderos motivos que inciden en la conducta humana práctica. No se trata de “igualar” el comportamiento con “mejores disciplinas” o “hechos virtuosos”; se aspira a educar para ser agentes responsables de las propias decisiones morales. Tienen que existir algunos criterios precisos que componen la conducta moral. Algunos de esos factores evaluables son por ejemplo: evidencia de actuación con igualdad, preocupación real por los demás; cooperación en la práctica; responsabilidad compartida; empatía nítida con el dolor ajeno; obligación mutua; participación democrática real; entre otros.

La sexta perspectiva de tradición feminista y del cuidado, considera que el objetivo de la educación moral es desarrollar espacios sociales para promover relaciones cariñosas, “para lo cual es necesario aprender a cuidar el afecto, a

acompañar al otro en sus vicisitudes morales, a trabajar con el otro en la búsqueda de un yo “mejor”, y sobre todo, a confiar en los recursos morales del estudiante”²¹.

La última perspectiva, según nuestra clasificación, plantea la necesidad del tránsito de la educación moral como razonamiento, al “gobierno democrático” y las “comunidades justas”. La tesis central es que sólo creando un clima favorable de “comunidad institucional justa” es posible educar moralmente. El clima institucional real es determinante para la formación moral. Para elegir esta tesis para el desarrollo moral se formulan argumentos tan importantes como los siguientes: dado que las reuniones democráticas se ocupan de problemas y soluciones de la vida real, pueden promover de manera más convincente el desarrollo moral, que las discusiones sobre dilemas morales; al equiparar la democracia las relaciones de poder, se estimula a los ciudadanos a pensar por cuenta propia y no depender de éticas heterónomas; si aceptamos el principio de “aprender haciendo” (J. Dewey), el modo más radical de educar en valores democráticos es practicándolos; la manera más probable de corregir los errores es en un clima institucional democrático.

Para algunos investigadores las últimas búsquedas de L. Kohlberg se orientan en este sentido; una especie de tránsito muy auténtico de la discusión moral a la construcción práctica de gobiernos democráticos. “La teoría de la educación moral de Kohlberg derivó de esas reuniones comunitarias, de discusiones acerca de la investigación y de las que siguieron en los programas de comunidad justa en Scarsdale y el Bronx. Como consecuencia de su experiencia en Cluster y en la Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale, llegó a creer firmemente que las escuelas democráticas proporcionaban un rico contexto para construcción conjunta de teorías. Incluso empezó a pensar que en sus primeros trabajos sobre análisis moral había incurrido en una “falacia psicologista” de derivar una teoría de la educación a partir de la investigación psicológica”²².

En medio de las nítidas divergencias de las anteriores perspectivas de análisis, parece que la educación moral contemporánea insiste en algunos núcleos

²¹ Gómez, Jairo H. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Fondo Universidad Distrital, Colombia, 2005. p. 154.

²² Power, F. C. y Higgins, A. *La educación moral: según L. Kohlberg*. Editorial Gedisa, España, 1997. p. 10.

de relativo consenso. El primero, la relación intrínseca entre educación y moral: la moral de alguna manera se enseña y los tipos de enseñanza inciden en la actuación moral. El segundo, la conveniencia de que las discusiones o análisis morales se realicen en clave de contexto o situación concreta. El tercero, el estímulo a los niveles de coherencia y consistencia entre los juicios y las acciones morales. Y el cuarto, la necesidad de incorporar en las investigaciones sobre educación moral los aspectos relativos a los sentimientos morales.

4. NATURALEZA, SENTIDO Y FINALIDAD DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y BIOÉTICA

En su ya decantada historia de fundamentación, la bioética ha logrado ubicar tanto sus problemas centrales como la especificidad de su historia. Su relativa juventud cronológica no ha impedido importantes esfuerzos para comprender y profundizar los problemas relativos a su fundamentación y su historia. “El término bioética fue utilizado por primera vez por Potter en el año 1970. Su objeto de estudio lo constituyen los problemas éticos planteados por las ciencias de la vida, no sólo por la medicina o por las ciencias de la salud”²³; más de “treinta años han transcurrido, desde la fecha en que el profesor emérito de Oncología, en el sur de Dakota, Van Ressaer Potter, utilizó el neologismo de Bioética, en su libro *Bioethics Bridge to the Future* y durante este lapso, el término usado en diferentes contextos, ha sufrido cambios, que obligando a una ruptura de los valores y conocimientos tradicionales, son descritos por el mismo Potter en su artículo, escrito en compañía de Peter J. Whitehouse Deep and Global Bioethics for a Livable Tirad Milenium, publicado en junio de 1998, en el cual describe la bioética como el puente de sobre vivencia que permitirá concluir el tercer milenio con salud, paz, un ecosistema estable y justicia social”²⁴. Desde sus orígenes, la noción de “bioética” se autorepresenta transformado sus propias fronteras disciplinares.

La propuesta de reconstrucción de la historia de la bioética en Colombia,

²³ Gracia, Diego. *Problemas Éticos en medicina*; en Guariglia, O. Cuestiones Morales. Editorial Trotta, Madrid, 1996. p. 277.

²⁴ León Salcedo, Gladys. *Reflexiones sobre la Bioética*; en VV.AA. Fundamentación de la Bioética. Universidad El Bosque, Colección Bios y Oikos, Bogotá, 2002. p. 71.

elaborada por Jaime Escobar Triana, ilustra tanto una periodización como sus dilemas y problemas centrales. Propone cuatro momentos cruciales, con fechas tentativas: a. La “protohistoria” o “prehistoria” como la introducción de la temática, socialización gradual de la misma y pasos iniciales para su formalización (1975-1992); b. La “normalización” de la bioética en Colombia, con la aparición de las primeras publicaciones seriadas y la creación de algunas especializaciones (1995-1997); c. La ampliación de “fronteras y relaciones” de la bioética (1997-2002); d. El nacimiento de programas y grupos consolidados en investigación, producción bibliográfica y pedagogía (2003-2005)²⁵.

Los avatares de esta historia muestran con claridad los dilemas y problemas centrales que acompañan y acompañarán su proceso de fundamentación. Podríamos destacar, sin ningún criterio de prioridad en su enumeración, los siguientes ejes de tensión o dilemas:

- a) La posibilidad de una definición o noción, más o menos consensual de la bioética, o la renuncia a esa posibilidad bajo la afirmación de que “sólo es definible lo que no tiene historia” (Nietzsche). Si se asume el primer camino se intenta aproximaciones a nociones de bioética que se acerquen a las profundas dificultades y complejidad del objeto y método de la bioética: “Es la disciplina que estudia y analiza los problemas éticos de la vida, que surgen diariamente en esta época de predominio de la ciencia y la tecnología e intenta dar respuesta a ellos”²⁶. La manifestación de esta tensión es la emergencia de una diversidad significativa de nociones de bioética, herederas de tradiciones muy divergentes de las éticas contemporáneas, como el principialismo, “la ética casuística, el procedimentalismo, la ética de las virtudes, las éticas feministas y del cuidado, las éticas narrativas, la ética kantiana, el utilitarismo, las teorías basadas en derechos y el comunitarismo”²⁷.
- b) La tensión “interdisciplinar”, “multidisciplinar” o “transdisciplinar” de la

²⁵ Escobar Triana, Jaime. *Historia de la Bioética en Colombia*. Universidad El Bosque, Colombia, 2002.

²⁶ Sarmiento, Yolanda. *Cartilla de Bioética*. Universidad El Bosque, Bogotá, 1998. p. 7.

²⁷ Tealdi, Juan Carlos. “*Los principios de Georgetown: análisis crítico*”; en Garrafa, Volnei, Kottow, Miguel y Saada, Alya (coordinadores). *Estatuto Epistemológico de la Bioética*. Universidad Nacional Autónoma de México y UNESCO, México, 2005. p. 38

bioética, que oscilantemente la sitúa en el ámbito de las ciencias (“ciencia de la complejidad”; “ciencia de la vida”) o de la ética (“ética teórica”, “ética aplicada”; “deontología”; “control moral de la tecnociencia”; “teoría de la justicia”) o de la filosofía (“disciplina”; “saber”; “pensar”; “reflexión”; “especulación teórica”). Pero también los esfuerzos para comprender la bioética en esos complejos escenarios “entre”, “a través” o “más allá” de disciplinas o saberes, tales como “ethos y biós”, o como ese diálogo perenne entre ciencia y ética.

- c) La tensión de la “diferenciación” o “especificidad”, que reconoce sus diálogos y relaciones con las ciencias, la filosofía, la ética, el derecho, la política, etc; pero su necesaria “distinción” de todas ellas. La persistencia de su esfuerzo por mantener una especificidad autónoma o su subsunción en otras áreas del saber.
- d) La conveniencia o no de diferenciar el orden del desarrollo histórico de la bioética y el orden de su fundamentación. “Son inversamente proporcionales. El orden del desarrollo histórico asimila a la bioética con una ética aplicada, estrechamente vinculada a las ciencias de la salud... El orden de la fundamentación, por el contrario, comprende que, en su sentido auténtico, el asunto de la bioética es, no de espaldas a sus orígenes, una ampliación de esos orígenes, hasta elevarse por una preocupación profunda por las posibilidades de la vida, esto es, por su sentido, su calidad y dignidad”²⁸. “Desde el punto de vista conceptual, este primer período es poco crítico en cuanto que se asume sin discusión que la bioética es una ética aplicada a la medicina y a las ciencias de la salud... En una palabra, se asume que la bioética es exactamente aquello que se ha recepcionado y que se trabaja en países como Estados Unidos y Canadá, España y la Unión Europea”²⁹. Esta tensión se expresa en la tensión entre el orden histórico (la bioética como ética aplicada a las ciencias de la salud o a la medicina) y el orden de fundamentación (las bioéticas desbordando fronteras pre-establecidas y ligadas a la complejidad de la vida).

²⁸ Maldonado, Carlos. *Pensar la bioética es, sencillamente, pensar la vida*; en VV.AA. *Fundamentación de la Bioética*. Colección Bios y Oikos, Universidad El Bosque, Colombia, 2002. p. 77.

²⁹ Escobar Triana, Jaime. *Historia de la Bioética en Colombia*. Opus. Cit. p. 26.

- e) Las decisiones relativas a criterios filosóficos como: ética secular y civil o mediada religiosa y teológica; pluralista y diversa o única y homogénea; autónoma o heterónoma; minimalista o ética de “máximos” (“la bioética deja de ser una herramienta de análisis minimalista” J. Escobar Triana); de la vida humana o de todos los “seres vivos”; universalista o contextualista; organicista o biosicosocial; entre otras decisiones fundamentales.
- f) La discusión sobre la ampliación de las fronteras e intensificación de relaciones de la bioética pasa por dos interrogantes: la existencia o no de criterios para designar áreas más afines que otras a la bioética, y la necesidad o no de la priorización de esas relaciones afines. “El Programa de Bioética del Bosque comienza a ser conocido por las relaciones interesantes que establece entre cuestiones antes separadas y totalmente inexploradas en nuestro medio. Por ejemplo, entre bioética y derechos humanos, bioética y medio ambiente, bioética y ciencia, tecnología y sociedad, bioética y conflicto armado, bioética y ciencias sociales”³⁰. En nuestro caso, la priorización y valoración de unas ricas relaciones entre bioética y educación.

La intensificación de las relaciones entre educación y bioética hace parte del proceso de fundamentación y desafía los interrogantes sobre áreas afines y criterios de priorización. Acompaña especialmente el tercer momento de su historia en Colombia, que según la propuesta de periodización de Jaime Escobar T., hace parte de ese momento histórico de “Ampliación de fronteras y relaciones de la Bioética” (1997-2002). “Como resultado de esta tercera etapa en la historia de la bioética, se ha logrado constituir grupos de trabajo y de investigación en bioética con productos escritos. Estos grupos han tenido fundamentalmente tres momentos: uno, vinculado a la enseñanza y la pedagogía: El mejor producto de este primer momento se condensa en torno a la creación de la Colección “Bioética y Pedagogía” editada por la Universidad El Bosque”³¹. Se inicia la divulgación de la bioética a través de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque y gracias a acciones en educación a distancia se logra extender la bioética a cerca de 25.000 maestros en todo el país. Fruto de esta labor la colección especializada en “Bioética y Pedagogía”,

³⁰ Ibid. p. 31.

³¹ Ibid. p. 37.

cuenta con ocho fascículos de apoyo para la formación educativa. Aparece la conciencia del invaluable papel socializador de los maestros y la urgencia de emprender acciones orientadas a conquistar su conciencia bioética. No basta desarrollar o construir un saber, es obligatorio aprender a enseñarlo/aprehenderlo de acuerdo a sus peculiaridades.

En 1998, el bioeticista español Diego Gracia, culmina su texto sobre fundamentación de la bioética en un llamado de atención a los aspectos de su enseñanza. Realiza unas conclusiones sucintas sobre su experiencia en la enseñanza de la ética médica y postula un enfoque “socrático” de esta enseñanza.

Destaca la posibilidad de proponerse tres objetivos de enseñanza (conocimientos, habilidades y actitudes) y concibe estas últimas (actitudes) como el auténtico fin de todo proceso moral. Defiende “una enseñanza de la ética médica a tres niveles, el pregraduado y el posgraduado, cada uno de ellos con tres tipos de cursos, y la formación continuada. En total se trata de siete tipos distintos de enseñanza: la ética médica básica, la ética clínica, la ética profesional, la ética de la especialización, la especialización en ética, el doctorado en ética médica y la formación continuada. Pueden parecer muchos, excesivos tipos de enseñanza. Y quizá lo son. Pero todos tienden a un único objetivo: ayudar al médico en el proceso de toma de decisiones, y hacer que de este modo la calidad de su asistencia mejore, tanto objetiva como subjetivamente. Para el logro de una medicina de calidad no se necesita sólo que el médico sea un buen médico, sino que además sea un médico bueno; es decir, que su actividad profesional no sólo sea técnicamente correcta, sino además éticamente adecuada”³². Lo anterior es posible si nuestro enfoque se acerca a la perspectiva socrática o mayéutica, cuyo entendimiento cabal se sitúa en las nociones de “conversión” y “mayéutica”. “Todo proceso pedagógico que no consigue la metánoia, el cambio, la Umwendung, la conversión; es decir, todo proceso docente que no transforma de algún modo la existencia, no hay duda que es puramente externo y libresco. Ahí se ha perdido el núcleo y ha quedado sólo la envoltura. Se dirá que hay procesos docentes en que esa transformación no es necesaria ni posible. Quizá sea verdad. En el caso de la filosofía, sin embargo, resulta imprescindible. Y en el de la ética, también... La mayéutica socrática tiene por objeto hacer

³² Gracia, Diego. *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Editorial El Búho, Colombia, 1998. p. 183.

alumbrar lo mejor que uno tiene dentro de sí mismo... El profesor ha de tener conocimientos y habilidades. Pero ha de tener ante todo carisma, el don de la mayéutica... El verdadero maestro es aquél que nunca utiliza el argumento de autoridad, que permite que todo se pueda y se deba discutir, que está abierto al diálogo, que está convencido de que los argumentos de los demás son respetables y deben ser tomados en serio, que no es dogmático, ni fundamentalista, ni autoritario, ni histérico”³³. Lo que se plasma en una pedagogía práctica que trabaja con grupos pequeños, interactivos y participativos, con discusión continua de lo expuesto, utilizando el debate como método, poniendo más énfasis en el análisis de la actividad cotidiana que en la resolución de dilemas extremos o excepcionales. Una pedagogía que exprese el carácter integrador, dialogante y transdisciplinar de la bioética.

Algunos de los motivos que desencadenaron la reciente ampliación de fronteras de la bioética y en especial de su urgente comunión con la educación, pueden ser los siguientes: la conciencia de la necesidad de sensibilizar a la sociedad en su conjunto y al Estado en particular, de la urgencia y pertinencia del debate bioético; la dificultad pedagógica en la socialización de los problemas, temas, conceptos y métodos propios de la bioética; la conveniencia pedagógica de la presencia de la bioética de todos los espacios de la educación básica y universitaria; el papel de la bioética en la formación profesional e integral; la importancia de los maestros en la formación integral de sus estudiantes; los criterios bioéticos para priorizar la investigación pública y privada; las íntimas relaciones entre el fomento de los derechos humanos y la bioética; las contribuciones a la convivencia que podría aportar una visión más ética de la educación; las discusiones sobre la finalidad del desarrollo y los dilemas científico-tecnológicos que éste plantea; entre muchos otros motivos.

Estos motivos diversos ya evidencian la íntima y necesaria conexión entre bioética y educación. Sin adecuados procesos pedagógicos es improbable sensibilizar y advertir a la sociedad y el Estado sobre la importancia y pertinencia actual de la bioética. La emergencia reciente de la bioética exige nuevos procesos y dificultades en su socialización educativa. Las peculiaridades pedagógicas de la enseñanza de la bioética. La presencia de la bioética con un sentido formativo en los diferentes niveles educativos, puede fortalecer la formación pedagógica,

³³

Ibid. p. 188 - 193.

integral y ética. El irremplazable papel de maestros en la formación ética a través del ejemplo. La necesidad de introducir criterios bioéticos en la evaluación y sentido de las investigaciones contemporáneas; aún más urgentes en el contexto actual de la investigación latinoamericana. Las plausibles contribuciones de la bioética en la formación en convivencia y derechos humanos. La necesidad de extender el sentido educativo de la ética hacia horizontes también bioéticos, tales como el valor y sentido de la vida. La prioridad de repensar el sentido profundo del auténtico desarrollo humano.

La educación y las culturas se han ido convirtiendo en claves insoslayables para reflexionar sobre el significado del quehacer bioético en la condiciones de América Latina y el Caribe.

En el contexto de la educación superior, intentado explorar algunas causas sobre los vínculos entre bioética y universidad, Alfonso Llano Escobar, sugiere por lo menos cuatros, que él considera, sustantivas: a. El mundo cultural y académico universitario, sin que se lo proponga, le crea problemas a corto y a largo plazo a la sociedad, especialmente los derivados del divorcio entre ciencia y ética, entre tecnología y valores humanos; b. En la universidad se ha sentido de forma peculiar el quiebre del positivismo científico y la investigación en seres humanos, que le exigen respuestas y soluciones adecuadas a la finalidad última de la universidad; c. La bioética como método interdisciplinario para orientar la “valoración de conductas y facilitar la toma de decisiones, como promotora de una nueva responsabilidad civil y de un movimiento en pro de la supervivencia de la humanidad”³⁴, la tierra y el cosmos, nació en el corazón de la academia y parte de su compromiso es aportar con sus profesores y egresados a todas las instancias institucionales que contribuyan al desarrollo de la bioética (comisiones de bioética, comités hospitalarios, organismos nacionales e internacionales, etc.); d. Si la bioética quiere convertirse en una disciplina sólida y legítimamente académica, tiene que vincularse a la academia para encontrar en ella la profundización y fundamentación que exige, entre ellos los recursos pedagógicos necesarios para su desarrollo y difusión.

En diversas direcciones la bioética, la universidad y la sociedad mantienen

³⁴ Llano Escobar, Alfonso. *Relaciones entre bioética y universidad*; en Pontificia Universidad Javeriana. Orientaciones Universitarias “Bioética y Universidad”, No. 35, Bogotá, 2004. p. 11.

relaciones de complementariedad y tensión. La bioética contribuye a que las universidades actualicen su naturaleza fundacional y su función social en el mundo contemporáneo. Al mismo tiempo, el interés de los actores sociales se incrementa por los problemas relacionados con la vida y la academia debe otorgarle a estos asuntos un carácter prioritario. La universidad debe promover una investigación bioética autónoma y dialogante, pero sus desarrollos actuales exigen atender al contexto social, económico, político y cultural de cada sociedad específica. Probablemente es impertinente en el contexto de América Latina una bioética que no atienda en su agenda el inmenso clamor por equidad, solidaridad y justicia social. “La investigación y la docencia de la bioética en las universidades deben darse a partir de los problemas que conforman sus entornos particulares en diversas regiones y culturas, pues de otra manera la universidad puede convertirse en un instrumento a través del cual las culturas o clases sociales dominantes imponen a otras, más frágiles, los criterios de representación y de relación con el mundo”³⁵. Mientras ciertas visiones “academicistas” conciben a la bioética como un simple diálogo entre disciplinas, su práctica real reconoce que también es una conversación entre distintas realidades y sectores de la sociedad.

Este provisional recorrido por la naturaleza, sentido y finalidad de las relaciones entre educación y bioética, nos evidencia una hipótesis y cierto estado de ánimo. La hipótesis ratifica la necesidad imperativa de explorar expresamente estas relaciones educación/bioética. El estado de ánimo nos emplaza a esa incierta y fértil experiencia de cómo los significados que adjudiquemos a la bioética y la educación marca como una huella indeleble nuestra comprensión de estas relaciones.

“El aprendizaje en la comprensión de significados es una cosa seria y rigurosa que no surge espontáneamente de la creatividad natural y la emoción. Ello exige expertos pedagogos, amorosos maestros, en el sentido de Maturana, que sean capaces no sólo de informar, sino de orientar y cultivar, de contribuir a la formación y capacitación de personas que piensen con autonomía, tomen decisiones, se relacionen positivamente con los demás y cooperen con ellos... Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo

³⁵ López, Edgar Antonio. *El lugar de la bioética en la universidad*, en Pontificia Universidad Javeriana. Orientaciones Universitarias “Bioética y Universidad”, No. 35, Bogotá, 2004. p. 53.

ante el neófito. Ante el tiempo nublado, tiempo de desprecio que nos rodea, hacer posible la cultura de la vida, es también por excelencia un desafío pedagógico en búsqueda de alternativas³⁶.

Rememorar en cada uno de nuestros pasos vitales, la afirmación del pensador colombiano Rafael Gutiérrez Girardot, con que se inicia este escrito: “Universidad y dogma se excluyen”.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *La sociedad: lecciones de sociología*. Editorial Proteo, Argentina, 1969.
- Calderón, Fernando (coordinador). *¿Es sostenible la globalización en América Latina?* F.C.E, Chile, 2003.
- CEPAL. *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Edit. Alfaomega, Colombia, 2000.
- Chaux, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Mineducación y Ediciones Uniandes, Bogotá, 2004.
- Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Cullen, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós, Argentina, 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. *De la mano de Alicia*. Ediciones Uniandes, Bogotá, 1998.
- Escobar Triana, Jaime. *Historia de la Bioética en Colombia*. Universidad El Bosque, Colombia, 2002.
- Galvis, Cristian. *La educación en Derechos Humanos y en Bioética*; en VV.AA. Ensayos en Bioética: una experiencia colombiana. Colección Bíos y Ethos, Ediciones El Bosque, Colombia, 2000.
- Garretón, Manuel Antonio. *Las sociedades latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural; en América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, Bogotá, 1999.
- Gómez, Jairo H. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Fondo Universidad Distrital, Colombia, 2005.

³⁶ Galvis, Cristian. *La educación en Derechos Humanos y en Bioética*; en VV.AA. Ensayos en Bioética: una experiencia colombiana. Colección Bíos y Ethos, Ediciones El Bosque, Colombia, 2000. p. 50.

- Gracia, Diego. *Problemas Éticos en medicina; en Guariglia, O. Cuestiones Morales*. Editorial Trotta, Madrid, 1996.
- Gracia, Diego. *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Editorial el Buho, Colombia, 1998.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.
- Kant, I. *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaristas, Bogotá, 1985.
- León Salcedo, Gladys. *Reflexiones sobre la Bioética*; en VV.AA. *Fundamentación de la Bioética*. Universidad El Bosque, Colección Bios y Oikos, Bogotá, 2002.
- Llano Escobar, Alfonso. “*Relaciones entre bioética y universidad*”; en Pontificia Universidad Javeriana. *Orientaciones Universitarias “Bioética y Universidad”*, No. 35, Bogotá, 2004.
- López Segrera, Francisco y Filmus, Daniel (coordinadores). *América Latina: escenarios, alternativas, estrategias*. Grupo Editorial SRL, Argentina, 2000.
- Maldonado, Carlos. *Pensar la bioética es, sencillamente, pensar la vida*; en VV.AA. *Fundamentación de la Bioética*. Colección Bios y Oikos, Universidad El Bosque, Colombia, 2002.
- Martínez Usarralde, María. *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Ediciones Octaedro, España, 2005.
- PNUD. Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la Agenda del siglo XXI*. Tercer Mundo Editores, Colombia, 1998.
- Power, F. C. y Higgins, A. *La educación moral: según L. Kohlberg*. Editorial Gedisa, España, 1997.
- Quesada, Fernando. *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. UNED, Madrid, 2002.
- Sarmiento, Yolanda. *Cartilla de Bioética*. Universidad El Bosque, Bogotá, 1998.
- Tealdi, Juan Carlos. “*Los principios de Georgetown: análisis crítico*”; en Garrafa, Volnei, Kottow, Miguel y Saada, Alya (coordinadores). *Estatuto Epistemológico de la Bioética*. Universidad Nacional Autónoma de México y UNESCO, México, 2005.
- Tunnermann, Carlos. *La universidad de cara al siglo XXI*; en ICFES. *Reinvención de la universidad*. Icfes, Colombia, 1994.
- UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Editorial Santillana, España, 1996.

DERIVACIONES BIOÉTICAS DEL CONCEPTO ZUBIRIANO DE PERSONA PARA EL PROCESO EDUCATIVO¹

Iván Jesús Lesport Esmeral²

INTRODUCCIÓN

Hay tantas cosas en el mundo...
Úrsula Eslava, Sobre la insatisfacción.

*D*erivaciones bioéticas del concepto zubiriano de persona para el proceso educativo». Parecen muchas cosas: filosofía, pedagogía y bioética, en un solo texto, puede resultar en un revoltijo de anotaciones inconexas, o en una mera revisión de relaciones entre saberes. Conjugar de alguna manera esos tres saberes es el intento de este trabajo, y sin embargo, no pretende abordarlos en su integridad, proyecto inmanejable, sino que recurre a la obra de un filósofo concreto, es más, a lo que entiende como la esencia de esa obra, y que utilizará como pivote para articular una reflexión acerca de todas esas ciencias.

Pero, ¿por qué Zubiri? Porque Zubiri resulta un autor sorprendentemente interesante. Un escritor aburrido, a veces incluso desesperante, a quien en ocasiones se le nota un tonillo de beato escondido, criado en el seno de la tradición

¹ Trabajo de investigación realizado dentro de la línea "Bioética y Educación" en la Maestría en Bioética, Universidad El Bosque.

² Iván Jesús Lesport, M.D., Universidad Nacional de Colombia. M.Sc. en Bioética de la Universidad El Bosque.

más cerrada de Occidente –el catolicismo–, nacido en el país menos europeo de Europa –España–. Sin embargo Zubiri resulta un escritor adelantado a su tiempo y a sus orígenes, tanto carnales como intelectuales. Propone una noción sorprendente: una metafísica compleja, estructural y dinámica, que menciona a Dios como un deseable fin pero no recurre a él como explicación, incubada por un filósofo y teólogo. Claro, la propuesta zubiriana, como todas las propuestas, incluso la más nueva, bebe de la historia, pero lo importante de una idea es su validez, por encima de su novedad.

Zubiri resulta un anuncio de la complejidad, en tanto construye su pensamiento desde múltiples puntos, y lo presenta como una compleja estructura; en tanto propone como capitales a las nociones de respectividad, dinamismo, azar, fronteras móviles, evolución del conocimiento y la tecnología;³ e incluso en tanto adorna su propuesta con un acento frecuentemente definitivo : Zubiri reconoce, o si ustedes prefieren *concede* a la complejidad un carácter revolucionario y transformador. El pensamiento complejo con el que Zubiri quiere construir su filosofía, es tal vez el más importante vínculo que podemos establecer entre ella y la bioética, impregnada de complejidad por necesidad y nacimiento. La realidad como una infinita estructura compleja, como una suma de *sistemas esencialmente inestables y con múltiples equilibrios, marcados por la flecha del tiempo –irreversibilidad– y altamente sensibles tanto a su entorno como a las condiciones esenciales que imprimen un determinado sello a su evolución*⁴, es el eje de la propuesta zubiriana.

Pese a todo, siendo la relación con la complejidad el motivo del interés en la obra zubiriana, no será el centro evidente del texto a continuación, y ello por varias razones. La primera de ellas es una razón de honestidad intelectual: Zubiri aborda la complejidad, y con lujo de detalles, pero en algunos campos, como en el de los límites entre lo humano y lo animal, pretende reglamentar a lo complejo, y fracasa: Zubiri anuncia la complejidad, pero ella lo supera; lo que no es óbice para explotar su obra –no todo es complejidad, por lo menos en el sentido del quehacer académico–. La segunda razón es una razón de practicidad: el tema

³ Los sistemas complejos se revelan, así, como la dimensión más importante de toda la realidad conocida... Véase Maldonado, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque - Editorial Kimpres, Bogotá, 2002. p.11

⁴ *Ibid.* p.11

de la complejidad resulta, y perdónese me la redundancia, demasiado complejo para este escrito. El territorio de la pedagogía y la bioética es suficientemente nuevo y por ende un tanto agreste, para acometer en el mismo espacio el tema de la complejidad, por más que esté íntimamente relacionado con los otros dos. Sobre la base de lo anterior, el tema de la complejidad se mencionará solamente al principio y al final del documento, sacrificando un poco de profundidad en aras de la claridad, y en buena parte, del reconocimiento de los propios límites. La bioética tiene tantas cosas que abarcar, y necesita acometerlas con el enfoque de la complejidad; pero incluso la complejidad, cuando se pretende estudiarla, obliga a hacerlo paso a paso, fraccionando de manera artificial, *expresamente artificial*, a los conceptos que le atañen.

El enfoque del texto a continuación estará orientado entonces a la importancia, a la influencia que pueda tener la obra zubiriana en el tratamiento de los temas pedagogía y bioética, o mejor aún, en la faena que se desarrolla en esos campos. Como ya se dijo, se trata de un territorio de reciente exploración, por lo que el tratamiento será más bien de tipo lineal y progresivo, pleno de aclaraciones y precisiones definitorias que pueden resultar a veces fatigosas, pero nunca innecesarias.

Dividido el texto en cuatro capítulos, se dedicará el primero a precisar conceptos y establecer relaciones y tipos de relación entre filosofía, pedagogía, educación y construcción de la persona; el segundo capítulo se dedicará a la presentación sintética de la propuesta y la persona zubiriana; el tercer capítulo pretende reunir a los dos anteriores en el tratamiento de la persona como educando; y el cuarto capítulo toca –a buena hora por demás– el tema de la pedagogía y la bioética en el marco de las ya descritas propuesta y persona zubirianas, antes de pasar al momento de las conclusiones que espera resulten, a más de interesantes, valiosas en términos de utilidad tanto para la pedagogía como para la bioética.

El abandono aparente del tema bioético durante tantas páginas es producto de la necesidad de proceder por etapas, aclarando cada punto antes de pasar al siguiente, propio de un campo del conocimiento que todavía está en los primeros estadios de su desarrollo, y por lo tanto, pleno de conceptos ambivalentes y por ello resbaladizos. La bioética deliberadamente se ha dejado para el final porque es el objetivo del trabajo, y por lo tanto, debe tratarse como la última etapa del camino recorrido, como meta y como hallazgo. Así que es momento

de empezar ese itinerario, y abandonar el tema de la bioética con la intención de reencontrarlo más adelante.

I. DE LA FILOSOFÍA A LA EDUCACIÓN

Finalmente, es al interior de un proyecto pedagógico en donde el saber se justifica por el placer de saber.

Rómulo Gallego Badillo, El acto pedagógico.

1. EL PROBLEMA DE LOS TÉRMINOS

Una de las diferencias que tienen las ciencias sociales con respecto de las ciencias puras o las ciencias aplicadas estriba en la dificultad de sus conceptos. Raíz cuadrada, momentum, masa, temperatura, carga mecánica o nivel de decibeles significan la misma cosa en cualquier momento. En cambio enfermedad, libertad, bien o mal o justicia, significan distintas cosas para distintos autores en distintos campos. Y ello sucede porque todos esos conceptos se refieren al hombre, y deben resultar ambiguos, como lo es el objeto a que se refieren.

La actividad pedagógica no es la excepción a la regla. Incluso se escriben volúmenes dedicados exclusivamente a aclarar los conceptos anexos a la palabra educación. *En todos los lugares del mundo la literatura pedagógica carece de claridad (...) quien anda a la búsqueda de conocimientos científicos para la solución de los problemas educativos no puede resignarse a esta situación (...) en este libro he resumido los resultados de mis largos años de esfuerzo por aclarar algunos de los conceptos básicos de la ciencia de la educación*⁵. Así reza el texto de Brezinka sobre los conceptos educativos, que pretende ilustrarnos a todos sobre el verdadero sentido de términos como “acción social”, “influjo”, “objetivo del aprendizaje” y “educabilidad”. Loables intenciones, sin duda, pero imposibles, y carentes de humildad tanto como de realismo. Ya nos resignamos, en nuestra época posmoderna, a renunciar a la verdad última, fracasada la vía de la fe y la vía de la razón, no como solución para cada hombre,

⁵ Brezinka, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Editorial Herder, Barcelona, 1990. p.09.

pero si como solución *para todos los hombres*. No hemos podido, ni podremos alguna vez, terminar de definir al hombre: no podemos, de un momento a otro, definir contra toda duda, a su proceso dirigido de formación.

El problema de los difusos conceptos lastra todo texto que se refiera al ser humano, y no se avista posibilidad real de resolverlo. En principio estamos obligados a descartar la idea de una autoridad que nos dé definiciones definitivas, inapelables y augustas: esa autoridad no existe. Por otro lado, la idea de fijar los conceptos que se darán por buenos para determinado texto, *considerada en totalidad*, nos obligaría a escribir documentos no solo farragosos, sino también interminables. Así que resulta obligatorio recurrir a otra imprecisa noción, la del *mínimo decente*, que para el caso significaría precisar los conceptos que se consideran, por una parte inciertos, y por otra imprescindibles para el tema.

Si bien no entra en los alcances de este trabajo la pretensión de fijar los conceptos de ideas tan aplastantes como las de ciencia, hombre o bien, se intentará, en su momento, establecer algunos límites, siempre temporales, para su uso. De momento, y con el exclusivo propósito de eludir discusiones sobre política de equidad sexual, tan solo se precisa el uso que se hará del vocablo hombre para referirse a la especie humana, sin distinción alguna de género, a menos que se indique lo contrario. Sin embargo, existe todavía la ineludible, e inmediata, obligación de delimitar, por lo menos en parte, tres conceptos tan enormes como imprescindibles para el tema que se va a discutir: los conceptos de filosofía, pedagogía y educación.

2. LA FILOSOFÍA COMO UNA BÚSQUEDA DEL SABER

Cuando uno revisa el *Diccionario de Filosofía* de Nicola Abbagnano⁶ se encuentra con diecinueve páginas donde se pretende resumir un vistazo general a un importante número de definiciones de la palabra filosofía, las que se reconocen como limitadas, y descritas a grandes rasgos. La frase inicial del capítulo: *La disparidad de las filosofías se refleja, obviamente, en la disparidad de los significados de "Filosofía"*; resume magníficamente lo elusivo del concepto

⁶ Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. [Edición original de 1964]. p.537-555.

filosofía, cuando se pretende acorralarlo para definirlo. El problema se repite cada vez que se pretende consultar una fuente que no *pretenda* erigirse como única, y tal vez la mejor definición que uno pueda encontrar corresponda a un viejo diccionario enciclopédico: la filosofía es una *actitud mental o tendencia hacia la explicación del Universo y del hombre sumido en él*⁷.

En este orden de ideas, un verdadero filósofo no pretende crear la realidad. En cierto modo, tampoco pretende descubrirla, como a un continente desconocido, porque la realidad siempre ha estado allí, hemos vivido en ella y de ella, y la hemos utilizado. Un filósofo pretende descubrir la realidad en el sentido de explicarla, en el sentido de hacernos entender como funciona la vida que vivimos, hasta donde podemos entenderla, o hasta donde se atreve a explicárnosla, siempre con la reserva de quien propone un modelo que nadie puede comprobar a saciedad, que nadie puede probar en un laboratorio.

La filosofía es *conocimiento*: amor a la sabiduría es su nombre. La filosofía es también *universalidad*, porque para poder entender completamente, hay que entenderlo todo. Y por último, la filosofía es *humanidad*, porque se construye por y para el ser humano. Para efectos de este texto, la filosofía es *la labor que persigue comprender al universo, desde el único punto de vista de que podemos disponer, que es el humano*. Toda división en su objeto de estudio es puramente funcional, y una noción de *filosofía primera*, concebida como *la disciplina que trata de la esencia de la realidad total y entraña una concepción total de la vida y del Universo*⁸ es simplemente la noción elemental de toda la filosofía.

La filosofía es, entre muchas otras cosas sobre las que distintos autores nos podrían ilustrar, estas tres esenciales: *conocimiento, universalidad, humanidad*. Solo uno de ellos, el conocimiento, se relaciona de manera directa con la pura educación, pero sobre eso se hablará más adelante. Por demás, no podemos tomar un campo del interés filosófico, y aislarlo de los otros. La filosofía es un conjunto, complejo y de límites imprecisos, pero integrado, y en permanente búsqueda de la totalidad. Justamente por su pretensión de universalidad, la filosofía es un sistema, que necesita ser coherente, y comprender de manera

⁷ Diccionario Enciclopédico Lexis/22 Vox. Círculo de Lectores, Barcelona, 1976. p. 2373.

⁸ Según el concepto aristotélico. Véase Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Opus cit.

coherente la realidad en la que existe. La ambición de universalidad, de totalidad, empieza en sí misma.

3. LA EDUCACIÓN COMO TRANSMISIÓN DEL SABER

Como se ve, el concepto de filosofía esta unido al concepto de hombre. No ocurre lo mismo con el concepto de educación. La educación ya existe para los animales, porque los animales también transmiten –necesitan transmitir– el saber: el saber desempeñarse en su medio. Por supuesto, no todos los animales educan, existe un saber que se transmite de manera hereditaria, como el de las hormigas, y otro que se enseña, como el de los lobos. Y, también por supuesto, la educación animal no es igual a la educación humana: transmite una protocultura experiencial, ahistórica, sin maestros como tales⁹. Pero es claro que, en su manera particular y primitiva, los animales –por lo menos los animales superiores– educan a sus individuos en formación, tal como lo hacemos nosotros.

La educación, en sentido estricto, no es esencialmente humana, y tampoco esencialmente universal. Por supuesto, el hombre no puede tener una educación exactamente igual a la que tienen los animales. Más allá de la teoría, es casi imposible pensar en un desarrollo humano carente de elementos como el símbolo y la formalidad, asociados a la idea de cultura y ausentes en lo que denominamos protocultura del animal superior. Nosotros tenemos maestros que se dedican a enseñar, e incluso tenemos maestros que se dedican a enseñar conceptos simbólicos como la obediencia a determinados preceptos morales. Pero para enseñar no se necesita pensar, *se realiza independientemente de cualquier relación con el saber*¹⁰. Cuando esa educación, simbólica y formal, se reduce a lo que conocemos como ‘educación propia de sociedades primarias’, esto es, educación que se limita a transmitir y fijar ciertos conocimientos de la

⁹ Véase de Zubiría Samper, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. p.17-37.

¹⁰ “Se ha hablado de la naturalidad o espontaneidad del hecho educativo que, precisamente por estas sus características, se realiza independientemente de cualquier relación con el saber. (...)...la educación no es sino transmisión de experiencias de las generaciones más ancianas a las más jóvenes, acompañada por el auspicio de que los jóvenes puedan alcanzar, en el tiempo más breve posible, el grado de cultura de los más ancianos”. Véase Diccionario de Ciencias de la Educación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990. p.1435.

cultura, estamos desarrollando una forma humana de la necesariamente limitada educación animal: experiencial en tanto se reduce a imitación y experiencia supervisada; y ahistórica en tanto carece de una descripción y reflexión sobre su propia evolución.

La educación operacional, la producción de funcionarios y operarios, no es otra cosa que nuestra versión de la educación con la que los cachorros de león aprenden a acechar y las pequeñas jirafas aprenden a buscar las ramas de hojas tiernas: una educación para la supervivencia. A veces parece difícil trazar la frontera entre animales y hombres, pero es claro que esa educación no nos ayuda a hacerla más clara; sino que tan solo nos deja como animales más eficientes. Y corremos el peligro de sentirnos satisfechos con ser y fabricar seres humanos plenamente, pero también meramente funcionales, *programados desde el óvulo, operacionales desde el inicio, profesionales desde la cuna... "sin estados del alma" y orgullosos de serlo*¹¹.

Necesitamos transmitir la cultura, pero no podemos limitarnos a eso. La educación puramente funcional es necesaria y aún imprescindible, pero no suficiente. La educación que se limita a cumplir su función de transmitir equivale a estancamiento, y luego atraso: es intolerancia, dogmatismo, tradición congelada. Cuando nos limitamos a reproducirnos 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. Como las panteras (que todavía existen), pero también como los dinosaurios (que ya dejaron de existir).

4. LA PEDAGOGÍA COMO EL SABER SOBRE LA EDUCACIÓN

Vistas las cosas de esta manera, la relación entre la obra intelectual de un filósofo y sus efectos en la educación no resulta muy clara, y ello se justifica en que esa relación, en sentido estricto, no existe. La educación, en su sentido más básico, es incluso anterior al hombre y existe ya para los animales superiores, pero los animales superiores, *hasta donde sabemos*, no especulan acerca de

¹¹ Pennac, Daniel. *Los señores niños*, Editorial Norma, Bogotá, 2000. p.203-204

ella, y mucho menos le construyen soportes sistemáticos teóricos. En contraste, la educación humana necesariamente debe pasar por el filtro de la pedagogía: ciencia, arte, *teoría de la educación*¹².

Estamos hablando aquí de dos ideas que se encuentran, pero que no se superponen. La educación, concebida en su esencia, es una herramienta, es una técnica. La educación para la supervivencia, la educación inconsciente de sí misma, reducida a mero entrenamiento, nos es necesaria, pero no nos diferencia de esos otros seres vivos, cuya existencia nos atrevemos a sojuzgar. Es posible aprender, y es posible enseñar, sin pensar en lo que se está haciendo. ***Pensar la educación, eso es pedagogía.*** Y la pedagogía si que es propia, exclusiva del ser humano.

La pedagogía esta presente en todo proceso educativo humano, sean o no conscientes de ello uno o todos los participantes, y cada uno de los actos y de las omisiones de educadores y educandos implica una concepción del proceso educativo a la que ajustamos nuestra conducta. Sin embargo, esa concepción implícita es a veces –muchas veces– fragmentaria e inconexa, cuando no es asumida deliberadamente por lo menos por uno de los implicados. El educador debería saber porqué enseña, y el alumno debería saber porqué aprende; pero por supuesto, el educador debería saberlo primero.

La práctica educativa siempre ha sido objeto de algún análisis, pero ese análisis no siempre ha sido extenso a todos los participantes, y no siempre ha sido independiente. Si se considera que sólo hasta 1657 aparece la *Didáctica Magna* de Comenio y hasta 1806 la *Pedagogía General* de Herbart¹³, que son los hitos originales de nuestras modernas concepciones de ciencias educativas, no nos ha de extrañar que, en medio de tan complejas condiciones culturales

¹² Desde Herbart, quien la definió así en su *Pedagogía General* de 1806. La discusión sobre el uso de los términos Pedagogía versus Ciencias de la Educación, vacila entre el temor a la fragmentación y el deseo de interdisciplinariedad. Véase Best, Francine. *Avatares de la palabra pedagogía*, Perspectivas, París, volumen 18 N° 02 (1988) p.163-172. Véase también Diccionario de las Ciencias de la Educación, Editorial Nuevas Técnicas Educativas / Editorial Santillana, México, 1984 p.476-477.

¹³ Existe diversidad de opiniones sobre la interpretación histórica de la evolución de la actividad educativa, pero es general el reconocimiento sobre la importancia de los dos textos mencionados. Véase Diccionario de las ciencias de la educación, opus cit., y también *Avatares de la palabra pedagogía*, opus cit.

como las existentes en periodos históricos como la Grecia y Roma clásicas, amén del Medioevo,¹⁴ la educación no fuera cosa distinta de la simple transmisión de conocimiento¹⁴, en un contexto filosófico, funcional o religioso, pero siempre un contexto inmóvil, siempre un contexto incuestionado *por el estudiante*, donde la posibilidad de revolución cultural se consideraba, ya prohibida, ya innecesaria, ya privilegio de las grandes mentes de los hombres maduros que debían haber conservado su capacidad para el pensamiento original resistiendo el yugo de un sistema educativo diseñado para someterlos a un modelo que se consideraba ideal.

El análisis de la práctica educativa mencionado arriba, se hizo siempre en función de la filosofía, la política o la fe, pero nunca independientemente, en función exclusiva de la pedagogía. Inclusive ahora, se proponen modelos en los que la pedagogía es *un elemento asociado* a la antropología, la sociología y la psicología¹⁵ e incluso, como lo denuncia Francine Best en el artículo repetidamente citado, una rama subsidiaria, una simple aplicación de la psicología.

La educación es una actividad, una actividad concreta, una práctica. Pero merece, por lo menos, que su soporte teórico le sea exclusivo y no subsidiario. Un esquema que coloca a la pedagogía como centro de la teoría de la educación, en íntima colaboración con otras disciplinas, resulta más adecuado que uno que la coloca en posición de simple aportante, uno más, entre muchos otros. Es cierto, desde hace mucho tiempo nuestra civilización esta signada por la transdisciplinariedad, pero cada actividad práctica de esa civilización necesita un referente central, un 'padre' que esté claramente identificado, en medio de la multitud de 'adultos' más o menos responsables.

Habría que hablar de elementos de la pedagogía, de ciencias auxiliares o ciencias relativas, de complejidad, de interdisciplinariedad, de transdisciplinariedad, como acordemos llamar al esquema que podamos establecer. Pero siempre haciendo la salvedad de que la educación tiene una ciencia, necesita una ciencia, y esa ciencia se llama pedagogía.

¹⁴ Con mayor o menor crueldad, con mayor o menor justificación, pero siempre con modelos limitados, perseguidores de ideales indiscutidos e indiscutibles en su momento histórico. Véase de Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994. p.43-48.

¹⁵ Como el modelo propuesto por la Pedagogía Conceptual. Véase de Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, opus cit. p.38-39.

La pedagogía *es* reflexionar, no hacer una escueta lectura de otras reflexiones. No se trata, por supuesto, de que cada maestro funde su propia escuela, pero se trata en cambio de que cada maestro la elija, la conozca y la adapte. Cuando las instituciones de formación del personal docente conciben su función como la *presentación* de las doctrinas pedagógicas, seguida de la *instrucción* en la pedagogía ‘práctica’ que permitirá a los futuros maestros enseñar una determinada disciplina escolar, estamos haciendo educación, porque estamos formando a profesores que entienden la enseñanza como mero endoso de conocimientos. Es una vuelta a la escolástica, donde los que hacen no piensan y los que piensan no hacen, como lo expresa Francine Best¹⁶: *...a la nobleza universitaria le incumbe la ciencia de la educación; el aspecto práctico (y sin embargo teórico) (...) se encomienda a las escuelas normales del magisterio.*

Ha existido una tendencia a separar la teoría pedagógica de la práctica educativa, reduciendo la enseñanza de la ‘pedagogía’ a la transmisión de una técnica, sin discusión, ni fundamentación real, con el paradójico resultado de que *educamos* profesores en el más lato sentido de prepararlos para la supervivencia laboral. Se les enseñan las teorías pedagógicas tradicionales como una materia de las que los estudiantes colombianos acostumbran llamar “costura”, para que tengan una idea pomposa de sí mismos y del origen de su ocupación, pero sin entrar jamás a controvertir esas teorías, a pensar sobre ellas. ¿Cómo puede un *técnico en educación* aspirar a realizar una labor pedagógica?

En el transcurso de este documento, nos referiremos siempre a educación humana, y la consideraremos siempre necesitada de la mediación pedagógica. Pero seguirá utilizándose el término educación para referirse a la práctica de la enseñanza irreflexiva, meramente instrumental y transmisora. Esa precisión, que parece apenas obvia, y exclusivamente protocolaria, persigue remarcar la necesidad de la reflexión que debería preceder y acompañar permanentemente a una actividad tan decisiva como la de influir deliberadamente en la formación de una persona humana. Porque la educación humana debería ser siempre pedagógica, y no incidental, oficial ni estáticamente; sino deliberada, íntima y dinámicamente pedagógica.

¹⁶ Best, Francine. *Avatares...* opus cit.

¹⁷ Ferraz Fayos, Antonio. Zubiri: *el realismo radical*, Editorial Cincel, Madrid, 1991. p.09

5. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

Sin embargo, hasta el momento no hemos relacionado a la filosofía con la educación, más allá de decir que la educación del hombre es necesariamente pedagógica, y que la pedagogía como la filosofía son conocimientos esencialmente humanos. Incluso esta descripción podría ser demasiado optimista: si la educación es praxis y la pedagogía es teoría, todo acto de *enseñanza* es un *acto educativo efectivo*, pero no siempre *acto pedagógico consciente*, porque, como ya se ha dicho, la concepción del hombre, el conocimiento y el mundo que subyace a todo acto educativo resulta muchas veces incoherente, parcial e incluso contradictoria en sus elementos.

Para ser esencialmente humana, la educación necesita de la pedagogía. Recordemos: la educación sin teoría es propia de todos los animales superiores, incluido el hombre. *Para ser evolutiva, o mejor aún, autoevolutiva, la educación necesita de la pedagogía.* Sin hacerse preguntas, sin interrogarse sobre las posibilidades y sobre la realidad que las sostiene, es imposible desarrollarse, solo podemos adaptarnos, y no demasiado bien ni demasiado temprano. *Para ser suficiente, la educación necesita de la pedagogía.* Sin inquirir sobre las capacidades del educando, nos limitaremos a desarrollar el programa de las capacidades de sus antepasados, desperdiciando muchas veces las cimas posibles de una vida. Para tener **orden**, y también para tener **sentido**, necesita la educación de la pedagogía, y si no cuenta con ella, se reduce a una práctica intuitiva, desconectada de un esquema, irreflexiva y animal.

La educación necesita de la pedagogía, pero a su vez, la pedagogía necesita intimar con los actores del acto de enseñanza, empezando por el actor que producirá pedagogía: el hombre. ¿Por qué, entonces, no hacemos depender a la pedagogía de una cualquiera de las ciencias del hombre? Porque solo la filosofía es lo suficientemente compleja y lo suficientemente no instrumental como para desempeñar ese papel.

La antropología es la doctrina acerca del hombre, con todas las consecuencias que de ello podamos derivar. La antropología investiga sobre la idea del hombre, e interpreta sobre la idea del hombre, pero es la filosofía la que teoriza acerca de ella. Es también la filosofía la que teoriza acerca del mundo en que ese hombre se desenvuelve, y sobre las posibilidades y maneras que tiene de conocerlo. Por lo tanto, corresponde a la filosofía parir la base de toda teoría

pedagógica, y sólo sobre esta teoría pedagógica es posible construir un modelo pedagógico coherente.

La psicología nos enseña como educar, la teoría de la comunicación nos guía en el modo de conectarnos, la ética nos advierte sobre lo que enseñamos y los fines que perseguimos, la administración nos permite organizar un sistema educativo y la política nos permite negociarlo con la sociedad. Pero solo la filosofía nos ofrece una base para concertar todos esos elementos, nos permite concebir una idea general de lo que estamos haciendo.

Toda filosofía es un sistema conceptual en el que toman cuerpo tres ideas matrices: la idea de realidad –o de ser–, la idea de conocimiento y la idea de hombre. Esas ideas son la respuesta a los tres problemas básicos que la filosofía se plantea y son como ejes coordenados que permiten articular otras ideas-problema: mundo, Dios, esencia...¹⁷: es la definición de filosofía que nos propone Ferraz Fayos en su estudio acerca de Xavier Zubiri. Esa interesante definición, que por cierto coincide completamente con las líneas generales trazadas arriba, nos presenta a la filosofía como un marco donde es posible articular otras ideas-problema como mundo, Dios, esencia... y pedagogía. La filosofía es la base, el marco, la referencia, para todo conocimiento que persiga plantear teorías acerca del hombre.

Si la educación necesita de la pedagogía, la pedagogía a su vez necesita de la filosofía. Aun cuando no se la mencione por su nombre, en casi cualquier texto pertinente se menciona la necesidad de una posición ante la realidad, y esa posición sólo nos las ofrece la filosofía:

Sin dar respuesta a esta pregunta, no es posible enseñar conscientemente. ¿Qué busco con la enseñanza? ¿Hacia dónde voy? ¿De qué manera pretendo incidir en el aprendizaje o la formación de mis estudiantes? Como puede verse, estas preguntas desbordan el marco estrictamente pedagógico y no pueden ser resueltas sin una previa postura ante el ideal de individuo y sociedad, en cuya formación se participa como docente¹⁸.

¹⁸ De Zubiría-Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, opus cit. p.19.

¹⁹ Muñoz Martínez, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la

*La pedagogía es una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo; la pedagogía es por tanto, un acto valorativo: significa toma de posición*¹⁹.

Para ser coherente, para ser universal, para ser íntegra, la pedagogía requiere de un marco filosófico. Hay que insistir, sólo a partir de la filosofía es posible construir una posición ante la realidad, porque sólo ella intenta abrazarla de manera primaria, esencial. Otros autores reconocen de manera expresa la necesidad de una fundamentación filosófica, pero con algunas imprecisiones que vale la pena señalar, específicamente en la obra de Ricardo Nassif, que se tomará como ejemplo. En primer lugar, se habla de una *filosofía de la educación*²⁰, pero la filosofía no puede relacionarse de manera directa con la educación, porque como ya vimos, la educación, en sentido estricto, carece de teoría, y solo mediante la pedagogía puede llegar a tener conocimiento de lo filosófico. Por otro lado, se mencionan dos campos de la filosofía, en la que confluyen... *tanto lo natural como lo humano*²¹ e incluso se aclara que la pedagogía requiere básicamente de “*filosofía de lo humano*”²². Acierta Nassif en la necesidad de la filosofía, pero yerra de medio a medio cuando pretende separar al hombre de la naturaleza: el hombre es un ser especial, desde nuestro especial punto de vista, pero no por ello deja de ser un ser natural. Yerra también al pretender separar a la naturaleza del hombre: la pedagogía debe construirse sobre un horizonte integral, no limitarse a la esfera de lo humano; por más que sea una ciencia del hombre, es una ciencia del hombre en el mundo. Y yerra luego al considerar a la filosofía como una más entre las ‘ciencias auxiliares de la pedagogía’ en el excelente resumen de las posibles relaciones entre los dos conocimientos²³: la filosofía ya no tiene a la pedagogía bajo su égida, pero sigue siendo la ciencia maestra que le traza una imagen general de la realidad.

No se pretende con la expresión ‘ciencia maestra’ subordinar la pedagogía a la filosofía: el problema no es de subordinación, sino de necesidad. Se dijo arriba que la educación necesita de la pedagogía para tener sentido, tal vez

¹⁹ Muñoz Martínez, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura, Bogotá, 1998. p.44.

²⁰ Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*, Editorial Cincel, Bogotá, 1992. p.73.

²¹ *Ibíd.* p.61.

²² *Ibíd.* p.61.

²³ *Ibíd.* p.61-62.

sea mejor decir que ese sentido está dado, en un contexto más amplio y más completo, por la filosofía. Pero la filosofía necesita de la pedagogía para llegar a la educación, y de esa manera volver a expresarse en la realidad que empezó interpretando. Y, en últimas, es el ser humano el que necesita de la educación, la pedagogía y la filosofía, en pro de alcanzar todo el desarrollo del que puede ser capaz.

Por otro lado, la necesidad de la filosofía como referente, no marca precisamente un retroceso para la pedagogía. La educación no fue otra cosa en su origen, que la manera, la *técnica*, para obtener el hombre hermoso y bueno, en términos éticos, físicos y de pensamiento, que le proponían los filósofos. O mejor, que le dictaban los filósofos –si se lo proponen, ya no hay servidumbre, sino complementariedad, e incluso necesidad–. Si a partir de los filósofos griegos no se trataba ya de mera educación ‘natural’ sino de pedagogía ‘reflexionada’, esa reflexión todavía carecía de un carácter esencial y se trataba de una reflexión instrumental. Se habla incluso de una *servidumbre de la pedagogía con respecto a la filosofía*²⁴. Pasar de la esclavitud a la orientación, resulta siempre un importante avance, y la pedagogía debería sentirse satisfecha de ocupar una relación de complementariedad con la filosofía que la arrojó en los primeros momentos de su desarrollo.

Como no debe suceder con ninguna de las ramas del conocimiento que la pedagogía *utiliza* pero no absorbe²⁵, la pedagogía no debe considerarse en ningún modo absorbida por la filosofía. La transdisciplinariedad, hecho irrefutable, de obligatoria aceptación en nuestro tiempo (y probablemente en cualquier tiempo), no se contradice en nada con la vida propia de cada una de las ciencias participantes. La especial relación de orientación que existe entre la filosofía y la pedagogía, el hecho de que la filosofía la haya arrojado en algún tiempo, como a otras teorías, no implica que continúe arrojándola: tal vez pueda decirse que la enmarca, la ubica, la precede en la historia, pero no la absorbe, ni la disminuye.

Queda claro entonces que la filosofía es la base formal de una actividad pedagógica. Pero no es solo eso. Recordemos que el desarrollo del ser humano

²⁴ Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas... opus cit. p.1441-1444.

²⁵ Como la psicología, la sociología, la política, la administración, etc.

no funciona solo desde el horizonte de los necesarios análisis pedagógicos: es un proceso vital, que transcurre por vías impensadas, ajenas o rebeldes a nuestros muy bien pensados modelos y programas. A esa parte íntima, doméstica, nuclear del proceso evolutivo individual, también pertenece la filosofía. No se trata tan sólo de la manera en que el hombre enseña, sino también de la manera en que el hombre aprende (*o crece*), de la manera en que el hombre decide aprender (*o crecer*).

6. FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DEL SER HUMANO

La idea que el hombre tiene de sí mismo es la brújula que le indica la dirección de sus actos, la manera en que construye su desarrollo. El hombre desenvuelve su vida de acuerdo a la concepción que tiene de ésta: se entrega a la corriente, o se rebela contra ella, se comporta como salvador o como víctima, propone o acepta, impone o comparte. A ello se refieren conceptos como autoposición, autointerpretación, autoconocimiento, como lo explica Hans Scheuerl en su *Antropología Pedagógica*:

Pues lo que el hombre es, lo que hace, sus cualidades, dependen obviamente de manera fundamental de su autointerpretación: ya sea que él mismo se interprete como 'poseído' por demonios o pulsiones, como un ser 'controlado desde fuera' por mecanismos psicológicos o sociales o como una persona autorresponsable, como materia o como sujeto activo, como un 'mono desnudo' provisto de una inteligencia técnica o como imagen de Dios, su interpretación tiene eventualmente consecuencias que llegan hasta su conducta cotidiana, por ejemplo, frente a un semejante, frente a un socio comercial, frente a un adversario político o a un subordinado, frente a un discípulo o frente a un niño²⁶.

La propuesta de Scheuerl es una propuesta antropológica y no filosófica: es un diagnóstico y no un modelo. Pero claro, es un diagnóstico que nos aclara muchas cosas, y reconoce el elemento deductivo: la antropología recurre a una investigación empírica contrapuesta a una interpretación especulativa. No pretende ser una antropología integradora ni un análisis de casos, sino

²⁶

Scheuerl, Hans. *Antropología Pedagógica*, Editorial Herder, Barcelona, 1985. p.12.

una Antropología Pedagógica Histórica, sobre un trazado imaginario, porque la imagen del hombre esta presente en la estructura e intención de todas las pedagogías. Sin embargo, existen inconvenientes: ¿Se debe elegir la imagen de los grandes pensadores, o la imagen ‘promedio’? ¿Esa imagen del hombre es ideal, típica, intuitiva? *La ciencia no crea imágenes del hombre, sino que las descubre. Y trata de elaborarlas y aclararlas*²⁷. Scheuerl se abstiene de ofrecernos la última palabra, pero nos ofrece en cambio un recorrido sobre las imágenes pedagógicas, desde el mundo griego, que soporta su tesis.

La imagen del hombre que el hombre tiene, define la manera en que se forma, y la manera en que forma a otros. La imagen del hombre que una sociedad tiene, define la manera en que administra la formación de sus asociados. Pero más allá, la imagen del hombre define la manera en que cada uno dirige su vida. Esa concepción incluye, por supuesto, un amplio abanico de influencias, y distintos horizontes de visión: la religión, la política, la sociología, la ecología. Pero ninguno de ellos alcanza la amplitud del horizonte filosófico (con la posible excepción de la religión, claro, considerando el caso de un jesuita y no el de un evangelista que, ocupado en su definitiva misión redentora, no se hace demasiadas preguntas sobre los otros elementos de lo que considera la realidad).

Tal vez uno de los mejores modelos de la relación íntima entre concepción del mundo y desempeño vital sea el estudio de Max Weber sobre la ética protestante y el espíritu del capitalismo²⁸: maravilloso ejemplo de la idea del mundo divino –no digamos el mundo divino *per se*, su sola idea es suficiente– afectando al vulgar y material mundo económico. Los valores atribuidos desde la religión a conceptos como la riqueza, la prosperidad, el trabajo duro y el progreso individual, definen la situación política, económica y social de cada individuo, y de la sociedad que conforma. La idea de la autoposición que encontraremos en los textos de Xavier Zubiri y Fideligno Niño, la vemos aquí analizada en sus efectos tanto para el sujeto como para el grupo, a partir de la autointerpretación que la dota de sentido, que dota a cada vida de su propio, íntimo sentido. Nótese que la autointerpretación no solo afectará la respuesta –el enfrentamiento humano a la realidad- sino la misma *definición* de esa rea-

²⁷ Ibid. p.25.

²⁸ Weber, Max. *Ética protestante*, Albor Libros, Madrid, 1999. [Edición original de 1904].

lidad por aquel que la define, para poder actuar en relación por ella, y limitado, modelado, por esa relación.

A partir de una comparación analítica sobre fuentes como las Sagradas Escrituras del cristianismo, los textos de los padres del protestantismo como Lutero y Calvino, y eximios representantes de lo que podría ser el ‘hombre común’, como Benjamín Franklin, Weber nos demuestra como conductas similares pueden tener valoraciones completamente opuestas según el trasfondo de la visión del mundo que se tenga; pero que más allá de la visión original y sus causas, pervive una concepción de lo que debe ser la vida de un hombre, ya no mediada por factores como los religiosos, y que incluso recurre a la creación de nuevos argumentos para justificar opiniones heredadas de quienes vivieron en mundos enormemente diferentes. El hombre no solo ve el mundo, y lo aprende y enseña, a través de los lentes de la visión filosófica, sino que luego se ve forzado a filosofar para entender su propia visión del mundo.

Es cierto que se secaron las raíces dogmáticas, tan distintas entre sí, de la moralidad ascética, tras enconadas luchas; pero ese primitivo enraíce en aquellos dogmas no sólo ha dejado potentes huellas en la moralidad posterior “antidogmática”, sino que sólo por el conocimiento de aquel prístino contenido ideal comprendemos como iba vinculada la moralidad con el pensamiento ultraterreno que dominaba a todos los hombres más interiores de la época, y sin cuyo poder omnipotente no hubiera podido realizarse renovación ética alguna que de modo serio aspirase a influir en la vida. Es natural que no nos interese, por ejemplo, lo que de un modo teórico y oficial se enseñaba en los compendios morales de la época –a pesar del evidente alcance práctico que poseían por la influencia de la disciplina eclesiástica, la cura de almas y la predicación–, sino algo totalmente distinto: indagar cuáles fueron los impulsos psicológicos creados por la fe religiosa y la práctica de la religiosidad, que marcaron orientaciones para la vida y mantuvieron dentro de ellas al individuo²⁹.

...los impulsos psicológicos creados (...) que marcaron orientaciones (...) y mantuvieron dentro de ellas al individuo. El hombre se forma de acuerdo a su concepción del mundo, si; pero es necesario que se haga consciente de esa

²⁹ Weber, Max. *Ética protestante...* opus cit. p.111.

concepción, y se interrogue acerca de ella, para que no sea simple siervo de esos impulsos psicológicos que adquirió sin preguntarse por su corrección ni por su coherencia. Es la labor pedagógica hacer al hombre dueño consciente de sí, *director* auténtico de su propia visión de su persona y de su realidad, para que pueda ser realmente, el administrador de su vida.

II. PERSONA ZUBIRIANA

Mostradme un filósofo español y yo os mostraré un torero alemán.

Chascarrillo de cóctel.

1. XAVIER ZUBIRI APALATEGUI (1898-1983): UNA RESEÑA BIOGRÁFICA

Existen muchos prejuicios activos en el campo de la filosofía, los reconozca o no la academia. Se desconfía de los filósofos demasiado conocidos –como Fernando Savater–, y se ignora a los demasiado desconocidos –como Octavi Fullat–. Existen calificativos nacionales, y siempre esperamos más de un pensador austriaco que de uno boliviano. Existen ideas en boga: hoy se discute con reverencia sobre el Francis Fukuyama que defenestraremos en cinco o quince años con aire de suficiencia, como la hacemos con Paracelso a tantos siglos de distancia. Miramos con distintos ojos la totalidad del pensamiento de un autor por una característica específica: posición política o teológica, conclusiones afines, visión social, enfoque utilitario.

Los prejuicios académicos, como todos los prejuicios, cuentan con una explicación, y tienen una razón de ser, más o menos falaz, pero existente. Es muy probable que un escritor que publica para la revista popular *Carrusel*® tenga la tendencia a ‘abaratarse’ el nivel de la discusión, pero no es seguro que lo haga, y si lo hace, puede hacerlo como quien elige tocar *Para Elisa* en una verbena y Rachmaninov ante un auditorio de expertos. De la misma manera, es probable que nadie lea a determinado autor por simple incompetencia del mismo; es probable que la educación y la oferta cultural en Austria arrojen como frutos a mejor preparados pensadores académicos que aquellos que crecieron en Cochabamba, y así con los demás casos, pero lo que es *probable* no llega a ser *cierto*, y algunas veces *ni siquiera* es verdaderamente probable. Nada que

no sea la solidez de los argumentos está directamente asociado con la calidad o pertinencia de un pensamiento.

Xavier Zubiri es blanco evidente de muchos de esos prejuicios: español, es fruto de una tierra que no goza de renombre como cuna de profundos pensadores. Poco conocido, aunque mucho en España y con un importante número de seguidores asociados al seminario Xavier Zubiri repartidos por el mundo, está sin embargo a enorme distancia de personajes como John Rawls o Peter Singer. Comprometido por su historia y en parte por sus textos con la fe cristiana tradicional, recibe el abrazo de los círculos católicos, entregado con tanta irreflexión como el rechazo de los círculos anticlericales. Metafísico en esencia³⁰, se recibe con desconfianza en esta época de certeras incertidumbres.

Xavier Zubiri Apalategui nació en España y no en Alemania. A pesar de que España no es reconocido como un país de filósofos, Zubiri hizo filosofía: una filosofía a veces pacata, a veces enredada, a veces mesiánica, pero también sistemática, coherente –que es una manera de decir fiel a sí misma– y ambiciosa. Filósofo y teólogo, estuvo vinculado a la vida eclesiástica como diácono, hasta que solicitó una dispensa destinada a contraer matrimonio con quien fuera antes su alumna. Esos años de estudios teológicos bajo el amparo de la Institución Católica Romana dejarían una profunda huella en el autor Zubiri, calificado como neoescolástico en su metodología, comprometido con la idea de un Dios origen y destino del hombre; lo que junto con la influencia de la fenomenología conforma las principales raíces de su formación. Doctor en teología a los 22 años y doctor en filosofía a los 23, era ya a los 28 años dueño de la cátedra de filosofía en la Universidad de Madrid; sin embargo, esa vida académica tan venturosamente iniciada se desarrollaría de manera hartamente accidentada por cuenta de la censura y la soterrada persecución del régimen franquista, lo que convirtió a Zubiri en un romántico ‘outsider’ académico, ocupado durante la mayoría de su vida adulta en dar lecciones particulares por fuera del círculo universitario oficial³¹. Ese forzoso aislamiento, relativo en todo caso, animó la

³⁰ Calificativo dado por diversos autores, como Julián Marías en su *Historia de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, edición original de 1941, p.452-453; o Juan Manuel Burgos en su *El personalismo*, Ediciones Palabra, Madrid, 2000, p.146-147.

³¹ Sobre el recorrido vital de Xavier Zubiri, puede consultarse el texto escrito por su consorte, Carmen Castro Vda. de Zubiri: *Biografía de Xavier Zubiri*, Edinford, Málaga (España), 1992. También es posible encontrar fuentes abreviadas como la página de Roberto Hernández Xavier Zubiri: El hombre y su obra, disponible en Internet a través de la Universidad del País Vasco.

marcada independencia de su pensamiento, pero también lo convirtió de alguna forma en un autor de culto, lo que resulta muy parecido a decir un autor de ghetto, aprisionado en el círculo de un grupo encerrado en sí mismo.

A diferencia de populares –en el ámbito académico– autores como los citados Singer y Rawls, Zubiri se caracteriza por la intención total de su propuesta. Es distinto acometer frontalmente el tema de la esencia del ser humano, que acceder a el *subsidiariamente*, con el válido propósito de establecer lo estrictamente necesario para el tema central de la discusión: léase teoría de la justicia, valor de la vida humana, eutanasia, aborto, derechos personales, derechos de los animales, macrobioética, técnicas pedagógicas, pedagogía liberadora, etc. Xavier Zubiri es un filósofo fundante, que propone una filosofía global, primera, para la que no es posible ignorar el espinoso nombre de metafísica. Que ella sea útil o no, es un asunto a considerar, pero hay que recordar que todavía necesitamos ese tipo de filosofía, distinta a la *también* imprescindible filosofía ‘específica’, como la de los sonados autores citados: el hecho de que no partan de la esencia, de que recurran al acerbo filosófico existente como un marco donde tratar el preciso punto de su interés, no hace menos importante su labor. La hace menos resbaladiza tal vez, menos peligrosa cuando resulta tan difícil aceptar a un filósofo fundante en una época que no admite las seguridades.

La esencia del pensamiento zubiriano está justamente en su concepción del mundo, una concepción que se define alrededor de dos conceptos cardinales: realismo y estructura. El mundo existe, en una realidad intrínseca y estructurada que no depende del hombre, y esa realidad estructurada está habitada por *sustantividades*, un concepto desarrollado a partir de la crítica del concepto aristotélico de *sustancia*, para el que se considera un enfoque drásticamente distinto. Si la sustancia es una esencia con muchos accidentes dependientes, la sustantividad es un sistema de notas que se determinan entre sí, interdependientes y dotas de una cierta corporeidad, una realidad relativamente cohesionada, pero abierta a otras realidades, una sustantividad que alberga tanto como pertenece a otras sustantividades³².

Si los admiradores de Zubiri insisten en la radical novedad de su pensamiento, sus detractores insisten en considerarlo confuso y poco ‘útil’. Lo

³² Sobre la estructura de la realidad en Zubiri, léanse sus textos *Sobre la esencia*, *Sobre el Hombre* y *Estructura dinámica de la realidad*, todos publicados por editorial Alianza, Madrid, en ediciones repetidas en la última década.

verdaderamente importante no es lo utilitario, ni lo novedoso de la propuesta zubiriana, sino lo interesante que pueda ser en sí misma. Toda idea es una elaboración, desarrollo o contraposición de otra u otras, y muy probablemente todo lo que se diga, o buena parte de ello, ya ha sido propuesta con mayor o menor acierto por otro autor que simplemente desconocemos; Zubiri no es la excepción a esa regla, y la originalidad de su pensamiento debe mucho a la percepción y elaboración de ideas tan antiguas como nuevas: si bien el mismo Zubiri afirma que *la diferencia radical que separa a la filosofía y a las ciencias no procede del estado del conocimiento científico y filosófico*³³, cuando uno mira la idea de sustantividad estructural, tan capital en su pensamiento, se da cuenta que no sería posible sin la asociación entre la viejísima sustancia aristotélica y nuestros posteriores descubrimientos científico-técnicos sobre la microestructura del mundo.

Resumir la propuesta de Zubiri es simple: la filosofía de Zubiri nos propone una idea de la realidad, una idea de la persona, y una idea de la relación que existe entre las dos: eso es una filosofía, tan ambiciosa y tan primigenia como puede serlo.

Vamos pues, a hablar de la filosofía de Xavier Zubiri.

2. UNA FILOSOFÍA FUNDANTE

Se ha descrito a Xavier Zubiri como un filósofo fundante, y se ha utilizado para él el término metafísico: se trata sin lugar a dudas de un asunto problemático, pero a la vez se trata de un asunto capital, porque justamente en ello está la raíz del interés que pueda tener la propuesta zubiriana.

La metafísica es cada vez una rama menos popular del conocimiento. Nadie quiere saber como es la esencia de la realidad, porque en realidad nadie *puede* saberlo. El postmodernismo y la ciencia flamante son enemigos de la metafísica: aquel nos despojó de las seguridades, ésta nos amenaza con develar como falsos nuestros más caros esquemas.

³³

Véase el prologo original de Xavier Zubiri para el texto de Julián Marías, *Historia de la filosofía*, opus cit. p. XXVIII.

A la metafísica le queda lo que siempre ha tenido, el modelo, sólo que asumido como tal: una explicación, más o menos coherente, más o menos posible, más o menos ambiciosa. El problema es que asumirlo en demasía implica el devalúo de la metafísica y el camino a una metafísica utilitaria, que no esencial. Todavía necesitamos establecer esos modelos generales de la realidad, aunque ya no existe la posibilidad de declararlos autoritariamente como indiscutibles y definitivos.

Hay que insistir, la filosofía utilitaria es útil *–faltaría menos–* e incluso válida, pero nos priva de la posibilidad de otras visiones del conocimiento, como la tecnología podría robarnos recursos para la ciencia, si no existe quien se decida, *motu proprio*, a trabajar en ello. Necesitamos exploradores que realmente trabajen como tales, persiguiendo la explicación *por la explicación*, no *para la aplicación*. Corresponde a un momento posterior del trabajo filosófico la adaptación de esos fundamentos: el momento de la filosofía utilitaria, la que se preocupa por encontrar respuestas específicas para problemas específicos. Antes de eso, seguimos necesitando de la metafísica.

Páginas atrás se hablo de la división de la filosofía como un asunto meramente funcional, sin embargo, se recurre ahora a los conceptos de *filosofía primera*, *metafísica* o *filosofía fundante*, utilizándolos como sinónimos, para resaltar el aspecto general, primario, radical; el estudio filosófico de la estructura íntima de las cosas en contraste con la búsqueda de soluciones particulares, análogo al estudio de las ciencias puras en contraste con las ciencias aplicadas. Si Zubiri traza una diferencia entre metafísica y filosofía primera³⁴ aquí no vamos a entrar en este debate que supera los alcances del texto y nos referiremos a esas funcionales divisiones de la filosofía como sinónimos, en el sentido de buscar la naturaleza general de las cosas, de intentar una explicación de la realidad, coherente e integral, de buscar una respuesta a la pregunta sobre la esencia de las cosas, al *qué es* en el núcleo del *cómo es*.

Incluso el más reciente movimiento filosófico que ha tomado a la persona como su nombre y ha pretendido colocarla en el centro de su pensamiento –el

³⁴ “Aunque esto parezca una exageración (...) la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía. (...) Pero la metafísica... es algo más”. Sobre el concepto zubiriano de metafísica en relación con la filosofía, véase Zubiri, Xavier. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Editorial Alianza, Madrid, 1994. p.16-26, o mejor aún, todo el capítulo.

personalismo— no ha hecho una definición muy precisa de *lo que es persona* y se le ha criticado justamente por proponer unos aportes más retóricos que específicos y por limitarse a un concepto religioso y específicamente católico sin una previa argumentación amplia³⁵, que además superaría los límites del propio movimiento. Mounier aclara que no puede definir a la persona por que no cabe en ninguna proposición y lo que propone son características o tipos de personas pero no una definición de la persona como tal³⁶.

Si esos problemas de definición suceden en el terreno de la filosofía, parece lógico que los pedagogos no se hayan hecho, generalmente, reflexiones muy profundas sobre el concepto de persona, y parece lógico porque sus reflexiones son reflexiones utilitarias. Cuando un filósofo ético se pregunta sobre qué es persona lo hace siempre para algo: para saber cuándo comienza la persona, cuándo termina la persona, qué derechos tiene la persona, cuáles son las características que ‘hacen’ a una persona en términos de derechos. De la misma manera, un pedagogo se pregunta qué es persona en términos de educación: de fines de la educación, de medios de la educación, de la persona como sujeto educativo; generalmente recurre a otra fuente, a las discusiones más originarias, como las que propone la metafísica, para extraer los conceptos básicos, sobre los cuales desarrollará su argumentación.

Por eso, justamente, porque la pedagogía necesita un horizonte general sobre el que construir, es inevitable recurrir a la construcción intelectual de un filósofo fundante, y eso es lo que es Zubiri. Claro, pretender abarcarlo todo, por lo menos en su esencia, no significa que se logre, y la filosofía zubiriana dista de ser inexpugnable, como pueden sugerirlo las reflexiones previas, un tanto grandilocuentes. Pero no se exige a los pensadores perfección, nos contentamos con que tengan validez.

³⁵ Véase Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. p. 912-913.

³⁶ «Sólo se definen los objetos exteriores al hombre y que se pueden poner ante su mirada. Ahora bien, la persona no es un objeto» [Emmanuel Mounier, *El personalismo*, Acción Cultural Cristiana, Madrid, 1997, p.10] Citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.60.

3. UNA PERSONA NECESARIAMENTE HUMANA

Dentro de la concepción del mundo que Zubiri nos propone, ocupa el hombre un lugar de privilegio, construido sobre bases muy interesantes. En medio de una amplia concepción del mundo y de los seres vivientes, Zubiri traza una línea divisoria para el hombre. Esa línea parece originarse en tres factores:

3.1 Pragmatismo

Una cierta practicidad que encaja en su visión de la existencia: el pragmatismo no aparece como argumento expreso dentro de la obra zubiriana, pero está íntimamente ligado con la posición realista de Zubiri. Ahora bien, dentro de la vida diaria y en los campos ajenos a la filosofía sí que está completamente justificado.

Si uno revisa la legislación colombiana, y probablemente la de muchos países, el concepto de persona (natural, no jurídica) equivale exactamente al concepto de hombre³⁷. La ley no se complica: no *conocemos* personas no humanas. Los filósofos éticos nos insisten en que un ente cualquiera podría ser una persona si cumpliera con determinadas características, y esa afirmación es cierta, pero hasta el momento no se ha presentado el caso. Zubiri reconoce implícitamente al antropocentrismo como un asunto de necesidad, aunque no lo valide como argumento: *La especie humana es la única rigurosamente definible. No es, pues, un azar el que de hecho sólo del hombre se haya dado una rigurosa definición por el género próximo y la diferencia específica*³⁸.

Todos los pedagogos describen a la persona, pero no la definen –porque no lo necesitan– y se limitan al hombre –porque no trabajan en otro campo–. Por ello el antropocentrismo zubiriano representa desde este punto de vista un problema de concepción filosófica, pero no de uso académico.

³⁷ Dentro de este criterio el artículo 74 de nuestro estatuto civil señala que «son personas todos los individuos de la especie humana, cualquiera que sea su edad, estirpe y condición». Narraño Ochoa, Fabio. *Derecho civil: Personas y Familia*, Librería Jurídica Sánchez R., Bogotá, 1996. p.115.

³⁸ La nota es del propio Zubiri, en *Sobre la esencia*, p 243, citado en Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, Nº 180 (dic 1964) p.420.

3.2 Antropocentrismo esencial

Zubiri sustenta expresamente la idea de una posición especial para el humano dentro del universo con su tesis de la hiperformalización: Si la *formalización* es la *creciente autonomía estructural y funcional* exhibida por los seres vivientes, para el hombre, la creciente definición del proceso de enfrentarse a la realidad cruza un límite, pasando de la *habitud estímúlica* a la *habitud inteligente*, y ese límite se denomina *hiperformalización*³⁹.

El antropocentrismo esencial, al contrario del pragmatismo, está justificado dentro de la propuesta zubiriana, pero no lo está por fuera de ella; y mirándola bien, esa propia justificación interna es una tautología que se muerde la cola, sin asirse a ningún soporte que la haga más sólida. La hiperformalización, tan precisamente descrita y tan estudiada, no deja de ser un límite arbitrario en el sentido de que no existe posible comparación con fenómenos contrastantes: no podemos saber, a ciencia cierta, como es la percepción de la realidad por entes distintos del hombre. La posibilidad única de conocer, medianamente, al ser humano, que justifica el antropocentrismo en lo práctico, lo hace injustificable en lo esencial.

3.3 Teocentrismo

El teocentrismo, explicación histórica del antropocentrismo, aparece como una posible justificación subterránea: no es reivindicada por el autor, ni considerada válida desde la academia.

Zubiri nunca nos dice que el hombre sea especial por decisión divina, pero si nos dice que existe, subsiste y tiene sentido por causa de Dios. “*Dios ha creado un mundo en cuanto tal...*” “*La existencia humana patentiza a Dios... en el mismo ser del hombre se da la patencia de Dios*” “*En este sentido es Dios fundamento de todo, y ciertamente fundamento del existir humano. El hombre no puede sentirse entonces más que religado*” “*El hombre tiende a Dios, que es su destino, pero mejor el hombre depende de Dios...*”: repetidas referencias

³⁹ Véase Niño Mesa, Fideligno. *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998. p.57-58 y 106-119. Las fuentes originales de los términos están en los textos de Zubiri *Inteligencia sentiente* y *Sobre el hombre*, publicados por Editorial Alianza, Madrid.

del compromiso teológico zubiriano⁴⁰, que evidencia una concepción metafísica antropocéntrica por teocéntrica, profundamente analizada, pero medularmente así. La influencia divina aparece ya madura en un texto relativamente temprano de Zubiri como *Naturaleza, Historia, Dios*, y persiste sólidamente en un texto tardío como *Sobre el sentimiento y la volición*: Zubiri tuvo una evidente evolución en su pensamiento tanto como en su vínculo eclesiástico personal, pero mantuvo siempre su íntimo compromiso con la idea de una deidad determinante de todo lo que existe⁴¹.

4. UNA PERSONA NECESARIAMENTE REAL

Se ha dicho arriba que si la persona zubiriana es necesariamente humana, ello se deriva en buena parte de la posición realista del autor. El realismo, la idea de un mundo que existe de manera independiente del espíritu que lo percibe, es una constante en la obra zubiriana, pero con una serie de precisiones que la particularizan. Nuevamente viene a la mente el tema de la practicidad, pero más aun el de la coherencia en una posición filosófica integral, más acá del idealismo, más allá del materialismo. Porque si el realismo de Zubiri considera a la realidad independiente de la persona, también considera que sólo la persona es capaz de percibirla como realidad, y por consiguiente, interactuar con ella como realidad y no como una serie de estímulos más o menos inconexos⁴². Sobre las correcciones al concepto original de sustancia y la vida espiritual que implica la consideración de la persona divina como elemento esencial de la metafísica zubiriana, ya se habló antes.

En oposición, o mejor, a diferencia tanto del materialismo como del idealismo, Zubiri nos propone una realidad tan independiente como atada al con-

⁴⁰ Tomadas todas a su vez de citas de Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.425-429.

⁴¹ Sobre la concepción general del problema de Dios, véase la tesis de la religación, en *Naturaleza, Historia, Dios*, Editorial Alianza, Madrid, 1987. p.427-433. Sobre la persistencia y desarrollo del tema, véase el capítulo Dios y la libertad, p.155-191 y el texto completo *El problema del mal*, p.195-320; en *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.

⁴² "El hombre es una realidad constructa, como todos los seres, que se distingue por ser esencia abierta a las cosas como realidades, lo que constituye formalmente la inteligencia" (*Sobre la esencia* p.413-414). Citado en Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.422-424.

cepto de ser personal. El rescate de la realidad como el aspecto contrastante, el rescate de la realidad como entorno y como esencia de todas las cosas, que no maldición limitante ni defecto tirano.

Un entorno real donde se desenvuelve una persona real. Una persona real y por lo tanto a la vez respectiva y sustantiva. La respectividad y la sustantividad, características de todas las cosas, de la realidad en pleno según la propuesta zubiriana, implican la individualidad compleja (para la sustantividad) y la esencial interrelación dinámica y afectante con otras sustantividades (para la respectividad). *El hombre se enfrenta a las cosas como realidades, porque él no es el centro del universo. Al enfrentarse al universo, el hombre tiene potencias y posibilidades, las cosas se le presentan como recursos e instancia*⁴³. El mencionado antropocentrismo de Zubiri coloca al hombre en un lugar de privilegio, diferenciándolo en esencia de todos los otros seres vivos, pero ese lugar de privilegio no es igual a un lugar de superioridad o centro. A diferencia de todos los demás, el hombre está *situado* en la realidad⁴⁴, en el sentido de que la percibe como tal, mientras que los demás seres están *colocados* en ella; pero esa privilegiada situación sigue siendo *en* la realidad y no *sobre* ella.

5. UNA PERSONA DISTINTA DE OTRAS

5.1 De personare a persona

Una persona no puede pasar inadvertida. La palabra persona proviene del verbo latino *personare*: producir ruido por algún medio, derivado en *persona* para designar el artilugio que simultáneamente magnificaba la voz e identificaba un personaje para los actores del teatro clásico grecorromano⁴⁵. La persona se vuelve entonces un *agente*, un actor capaz de desempeñar un papel en la trama de la vida: un concepto que todavía resulta capital en su definición, particularmente para hablar de ética y especialmente de ética utilitarista y autonómica.

⁴³ *Naturaleza, Historia, Dios*, opus cit. p.445

⁴⁴ Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.424-425.

⁴⁵ Naranjo Ochoa, Fabio. *Derecho civil...* opus cit. p.115. Las referencias sobre esta etimología de persona son múltiples, pero son pocas las que se refieren al previo *personare*. Zubiri, por su parte, propone un origen más antiguo y más oriental.

5.2 La definición clásica de Boecio

Pero el concepto clásico de persona ha sido el propuesto por Severino Boecio hace ya mil quinientos años, en su *De Consolatione Philosophie*: «*persona est naturae rationabilis individua substantia*»: una sustancia individual de naturaleza racional. A pesar de que es el referente común a casi todos los autores, se le ha criticado justamente su carácter sustancial, en el sentido de inmovilidad o inercia. Boecio precisa el uso del término sustancia en el sentido griego de *ypòstasis*, diferenciándolo de subsistencia (*ousiosis*) con el enfoque que se anota:

“subsiste lo que no tiene necesidad de accidentes para existir, pero tiene función de sustancia lo que proporciona a los otros accidentes un objeto que les permite existir; de hecho, subyace a éstos, en cuanto que está sujeto a los accidentes... Los individuos no tienen sólo subsistencia, sino también sustancia, puesto que no tienen necesidad de los accidentes para ser y proporcionan a los accidentes la posibilidad de ser, en cuanto son sujetos” (...) “*el hombre posee una esencia, es decir, una ousìa; una subsistencia, es decir, una ousiosis; una ypòstasis, es decir, una sustancia y un pròsopon, es decir, una persona; una ousìa o esencia porque existe, una ousiosis o subsistencia porque no es inherente a algún sujeto, una ypòstasis o sustancia porque desarrolla una función de sujeto para otras realidades que no son subsistencias u ousioses, y una pròsopon o persona porque es un individuo racional*”⁴⁶.

La dificultad del concepto sustancia como algo independiente de los accidentes pero que a la vez está sujeto a ellos parte, pues, desde los primeros tiempos en que se discutió el concepto persona, igual que la idea de la razón como determinante de la idea de persona. Compuesta por elementos que pueden ser acusados de insuficientes pero no de deleznales, la noción básica de lo que es una persona parte de la sencilla pero capital definición de Boecio.

5.3 El problema de la esencia de la persona

De cualquier manera, erigido en dominancia el concepto de sustancia como una esencia a la que se añaden accidentes, aparece el subsiguiente problema de

⁴⁶ Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990. p.1481.

identificar cual es la esencia de la sustancia persona. La primera confrontación sucede entre la idea de la persona como esencial sustancia, aduciendo razones de estabilidad provenientes del concepto aristotélico; contra la idea de la persona como esencial relación, a partir de la doctrina cristiana de la Trinidad divina, defendida por los Padres de la Iglesia Católica y particularmente por Santo Tomás de Aquino. El debate entre sustancia y relación subsistiría hasta los siglos de la diosa razón, cuando aparece la distinción del tipo de relación que se considera esencia personal: la **autorrelación** promulgada por Descartes (*pienso luego existo...*), Locke (*una entidad consciente de sí misma*) y Kant (*el hombre representa su propio yo...*); en contraposición a una **heterorrelación** promulgada por Hegel, Husserl y Scheler, que conecta al hombre no ya consigo mismo sino con la realidad que lo rodea.

La cuestión, por supuesto, lejos de resolverse, cada vez se complica un poco más. Las ideologías políticas atizan el fuego, entre el individualismo capitalista y la absorción por la masa totalitaria, que pretendió resolver con poca fortuna el movimiento del personalismo europeo de mediados del siglo pasado. Al bajar la marea, emerge nuevamente la razón como elemento primordial, con los capitales aportes de Jean Piaget, sistematizador de una interpretación evolucionista del desarrollo personal⁴⁷.

Zubiri insiste en el conjunto, en la totalidad del ente persona. El problema de la esencia siempre ha sido un problema de uso: para definir comienzo y fin de la persona, para definir el papel de la persona en el orden espiritual de la teología trascendental. Siendo igualmente utilitarios, en pedagogía nos interesa el conjunto, porque la actividad educativa se ejerce siempre sobre el conjunto personal, y no sobre alguna parte de él.

5.4 El uso utilitario en los filósofos utilitaristas

La corriente del utilitarismo ha resultado dominante en la filosofía del siglo XX, especialmente en cuanto a la filosofía ética, para la que se promueve una

⁴⁷

Existe demasiada bibliografía acerca de la evolución del concepto persona como pretender anotar una lista mínimamente representativa que sustente el muy general panorama anotado. Como textos básicos y de amplia cobertura, habría que incluir: Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, opus cit. p.909-912 (913); *Diccionario de Ciencias de la Educación*, opus cit. p.1481-1488; *Historia del pensamiento*, Sarpe S. A., Madrid, 1988, entre muchos otros, amén de las frecuentes anotaciones históricas de Zubiri en sus textos.

ética de la responsabilidad que reemplace a la fallida ética de la convicción. La idea de la responsabilidad, precisamente, ha causado el que esta filosofía fije su atención en el concepto de *persona como agente* capaz de asumir responsabilidades en tanto es dueño de sus decisiones y de sus actos.

Dos autores resultan imposibles de ignorar como soporte y antecedente de la ética utilitarista: John Locke e Immanuel Kant, de quienes se cita a continuación la definición de persona del primero y algunas consideraciones alrededor de esa misma definición del segundo:

«Un ser pensante e inteligente, provisto de razón y de reflexión, y que puede considerarse asimismo como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares»⁴⁸.

«...el ser humano, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no meramente como medio para uso caprichoso de esta o aquella voluntad, sino que debe ser considerado siempre al mismo tiempo como fin en todas las acciones, tanto las dirigidas hacia sí mismo como hacia otro ser racional (...). Los seres cuya existencia no depende de nuestra voluntad, sino de la naturaleza, tienen sólo un valor relativo cuando se trata de seres irracionales, y por esto se llaman cosas; pero los seres racionales se denominan personas, porque su naturaleza ya los señala como fines en sí mismos, es decir, como algo que no puede ser usado como medio»⁴⁹.

La idea de la persona como un ser racional y autoconsciente es desarrollada a partir de estos autores, entre otras fuentes y consideraciones, por filósofos éticos tan reconocidos como Hugo Tristram Engelhardt y Peter Singer. Nótese que para estos autores, y si somos estrictos, también para sus antecedentes, el carácter humano de la persona es meramente incidental y no esencial, porque para actuar como agente, no se necesita ser humano, sino racional y autocon-

⁴⁸ [Essay Concerning Human Understanding, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editora Nacional, 1980, p.492] Citado en Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.101.

⁴⁹ [Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Santillana, Madrid, 1996, p.50-51] Citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.30.

ciente, o mejor, en términos de Engelhardht, entidades conscientes de sí mismas, racionales, libres de elegir y poseedoras de un sentido de preocupación moral⁵⁰. Si para la pedagogía el carácter humano es determinante, por razones eminentemente prácticas, para analizar las implicaciones bioéticas de la pedagogía, habrá que recordar esa distinción, porque, en sentido estricto, si en la práctica toda persona es un ser humano, no todo ser humano es una persona.

En una disquisición sobre las notas esenciales de la sustantividad humana, Zubiri también toma en cuenta los conceptos anotados, cuando declara: «*Se sabe que es esencial al hombre ser inteligente y ser racional*»⁵¹, pero considera que no es ello suficiente definición, que ello no constituye la esencia del hombre, que lo importante es el conjunto.

Zubiri insiste en la idea de hombre inteligente y racional, pero no la diferencia, por lo menos en ese texto, de la idea de persona. En el orden de ideas del utilitarismo ético, orden por demás soberbiamente sustentado, *es esencial a la persona ser inteligente y racional, no lo es para el hombre*. Un retrasado mental profundo no resulta por ello menos humano, pero su calidad de persona sí puede ser, y es, objeto de discusión.

5.5 La metamorfosis interna de Zubiri

Boecio logró la asombrosa hazaña de sintetizar en seis palabras las dos ideas capitales de la noción persona: individualidad y racionalidad. Zubiri controvierte a ambas, pero no de una manera simple sino compleja, no las niega sino que las precisa. El individuo sigue siendo individuo particular, una sustantividad con una estructura propia, pero a la vez parte de una estructura superior y alojamiento de estructuras inferiores. Por otra parte Zubiri no se centra en el concepto razón, tan discutido, tan difícil; y lo critica por cerrado, por cientifista; en su lugar propone la inteligencia sentiente, más que cooperante, imbricada con el resto de esa estructura que define como una que es la de la persona/ser humano.

⁵⁰ Engelhardht, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, Editorial Paidós, Barcelona, 1995, véase todo el capítulo V, p. 151-204. Sobre Peter Singer, véase *Una vida ética*, opus cit. en especial los capítulos VIII, XII y XIII.

⁵¹ *Sobre la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 2001. p.62.

6. UNA PERSONA EN EL MARCO DEL PERSONALISMO

Existe una corriente filosófica que ha pretendido abordar y resolver el problema de la persona, a la que, por cierto, se le ha puesto en duda la calidad de escuela filosófica en pleno derecho. Se trataría más bien de una tendencia filosófica, pero ese es un asunto que no resulta importante ahora, como si lo es el asunto de su interés. *El personalismo se caracteriza por colocar a la persona en el centro de su reflexión y de su estructura conceptual*⁵².

El personalismo propone un núcleo de aspectos pertinentes al tema pedagógico, algunos de ellos además coincidentes con la propuesta zubiriana: 1) *Una visión del mundo de tipo ontológico o metafísico*, 2) *El hombre tiene la capacidad de conocer una verdad que, al mismo tiempo, le trasciende*, 3) *Además de ser inteligente, la persona es libre*, 4) *La persona es una realidad sustancial*, 5) *Existe una naturaleza humana*, 6) *En el hombre hay una dimensión ética que resulta esencial*, y por último, 7) *La dimensión religiosa*⁵³. El personalismo reclama algunos distintivos de novedad: 1) *Insalvable distinción entre cosas y personas, y necesidad de tratar a éstas últimas con categorías filosóficas propias*, 2) *Importancia radical de la afectividad*, 3) *La relación*, 4) *Primacía absoluta de los valores morales y religiosos*, 5) *Corporeidad. Sexualidad. El hombre como varón y mujer*, 6) *El personalismo comunitario*, 7) *La filosofía como medio de interacción con la realidad cultural y social*, 8) *Unión entre fe y cultura, entre filosofía y cristianismo*, y 9) *La modernidad*⁵⁴.

¿Por qué no tomamos entonces como referente para hablar de la persona en pedagogía a una corriente filosófica que se dedica exclusivamente a tratar de ella? Por muchas razones. Aparte del carácter bastante dudoso que tienen, a primera vista, algunas de las proposiciones anotadas arriba, llama la atención en los textos del personalismo el pobre soporte de muchas de sus tesis, derivado de la anteposición de los fines a los métodos. El personalismo, filosofía utilitaria como la que más, aparece como la invocada solución de un problema: la crisis intelectual ante la trascendencia y la crisis política internacional, aunados al aislamiento del individuo entre el individualismo liberal y los totalitarismos de

⁵² Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.08.

⁵³ *Ibíd.* p.168-180.

⁵⁴ *Ibíd.* p.180-194.

toda laya⁵⁵. Con una falta de rigor que contrasta con autores como los citados Singer y Engelhardt, la corriente central del personalismo se apresura a fijar sus determinaciones mientras está todavía en los argumentos, descalificando gratuitamente a quienes entre sus propios seguidores lleguen a conclusiones distintas a las aprobadas por la doctrina católica oficial.

Habida cuenta de que algunos autores han pretendido colocar a Zubiri entre el grupo de los personalistas españoles⁵⁶, vale la pena hacer la distinción, ante un trabajo que, aunque no carente de lunares, está signado por una voluntad de fundamentalidad, amén de una muy distinta dirección, generalmente fundante y por tanto no comprometida con las esperadas conclusiones de ningún partido.

7. UNA PERSONA USADA, UNA PROPUESTA USADA

Habida cuenta de que en lo futuro la exposición se centrará de manera más evidente en los temas centrales de persona, pedagogía y bioética, vale la pena aclarar el **uso** de la propuesta zubiriana, que no se ha expuesto sino someramente, y en lo que nos atañe solamente. No se pretende aquí discutir a fondo, hacer una crítica filosófica, mucho menos una apología, y tampoco un resumen. *La reflexión pretende... comprender a Zubiri mismo. Una mera exposición de su pensamiento caería necesariamente en la repetición fastidiosa de lo que él, con mucha mayor claridad y precisión, ya ha dicho en sus libros*⁵⁷.

Quien desee profundizar tiene por supuesto la alternativa de acudir directamente a los textos, los originales del autor, y los aportados por sus estudiosos, que suman entre todos un número bastante importante. Zubiri es prosista que dista de ser ameno o fácil, pero una vez que se supera la barrera de los neologismos y se acostumbra uno a la escritura a veces críptica, a veces mesiánica, se encontrará con una propuesta intelectual que vale la pena consultar, e incluso explotar como se propone este trabajo.

⁵⁵ Ibíd. p.24-27. Para una mejor comprensión, es recomendable revisar los antecedentes, p.11-24.

⁵⁶ Ibíd. p.146-147.

⁵⁷ Rivera, Jorge. *El origen de la filosofía en Xavier Zubiri*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 222 (jun 1968) p.552.

8. LA PERSONA ZUBIRIANA

8.1 Persona biestructural

Ya se ha dicho antes que uno de los soportes capitales de la propuesta zubiriana es su concepción estructural de la realidad, que está descrita como sistemática al tiempo que dinámica. También se ha dicho que la sustantividad estructural con la que reemplaza a la sustancia aristotélica debe mucho, por demás, a los avances en la física que estaban lejos del alcance de los pensadores griegos. La distinción entre sustancia y sustantividad es, desde ese punto de vista, subsidiaria, pero ello no la hace menos definitiva.

A más de modelo, la estructura es un símbolo: un símbolo de equilibrio. Si se revisa la obra zubiriana se encontrará una insistente presentación de una concepción tripartita de las cosas y de los conceptos, y ello podría derivarse del rechazo simultáneo de una concepción *monolítica* y por lo tanto sustantiva, inmóvil, aestructural; y de una concepción *binaria* y por lo tanto partidaria de niveles y rangos. La triada es sistemática pero no jerárquica, y con cada triada Zubiri nos hace una tácita declaración de principios, en consonancia con la expresa presentación del mundo que nos hace en el resto de su obra⁵⁸.

Si la triada tuvo inicialmente una significación religiosa, ahora esa analogía es reemplazada por la analogía estructural. Si la triada religiosa derivada de la Trinidad cristiana implicaba una cosmogonía teológica, la triada zubiriana parece implicar una cosmogonía estructural. Tal vez se trate de las dos cosas, pero esa sería una suposición bastante atrevida –incluso insoluble–, aunque también intrigante. En últimas, lo que nos atañe es la descripción de una persona –que luego trataremos como educando– en esa cosmogonía: una estructura que es a su vez miembro de una estructura más grande.

8.1.1 Estructura con notas

La persona zubiriana, inmersa en un complejo sistema universal, es sin embargo dueña relativa de su propio universo, universo sistemático constituido

⁵⁸ La idea de la triada como símbolo estructural no es mía ni fruto de investigación bibliográfica. Está extraída de comentarios del profesor A. Lukomski durante las sesiones de trabajo en la maestría de Pedagogía y Bioética.

por distintos tipos de notas que en su conjunto determinan al hombre. Zubiri insiste en la consideración que habrá que tener con cada una de esas notas: cada elemento de la estructura-persona es determinante de ésta, cada uno de los ladrillos ha de ser tenido en cuenta por quien quiera comprender a la entera construcción, paso necesario para poder luego influir sobre ella. Toda división es formal, pero la existencia, y sobre todo la ejecución, la actividad, *la vida*, es estructura íntimamente una. La nota esencial es una nota móvil, cambiante, imprecisa, etérea, inasible, esa que el hombre no conoce, pero de la cual el hombre es dueño⁵⁹. Aquí se insistirá en la importancia de los elementos para el conjunto.

8.1.2 Nota de una estructura

Pero el hombre-persona, emperador de su pequeño universo individual, es a su vez ciudadano de una serie de universos de distinto rango, en los que ejecuta misiones de muy variado calibre, desde la que lleva a cabo en el universo familiar hasta la que desarrolla en su planeta o en su cosmos. Actor que ha de resultar definitivo, por lo que hace o por lo que deja de hacer, pero siempre actor en un escenario que le trasciende, *que no depende de él para ser, aunque pueda verse afectado por sus actos*. Actor que debe responder ante el entorno que le sostiene y le posibilita la existencia y por ende la actuación. No es necesario darle muchas vueltas a la idea para encontrar el germen que será útil en bioética, en macrobioética. Aquí se insistirá en la importancia del conjunto para el elemento que se asienta en él, pero no como un pasajero –elemento anexo, incidental– sino como una fibra en un tapiz –elemento integral, ingrediente fundido en lo complejo–.

8.2 Personeadad y personalidad

La concepción de una capacidad de ser persona *exclusiva* de la especie humana resulta tan discutible como la concepción de la capacidad de ser persona, en pleno derecho, para la *totalidad* de esa especie humana. Por eso no vamos

⁵⁹

“¿Dónde se encuentra la nota esencial? (...) Pero la esencia no está constituida por una o unas notas sino por todas. (...) Pero, como quiera que sea, esas notas existen so pena de que la realidad no fuera lo que es. Y digo que ellas son el sistema constitutivo, son las que poseen la función fundante respecto de las demás notas constitucionales, por ejemplo, del albinismo”. Zubiri, Xavier. *Sobre la realidad*, opus cit., p.62.

a tratar esos temas, que además, de momento no nos atañen. Lo interesante aquí es la idea de potencialidad, de una estructura apta para alojar y desarrollar al sistema-persona que propone Zubiri; y sobre esa estructura, la idea del gobierno del propio individuo. Si en la óptica zubiriana el carácter personal es connatural al hombre, éste no se ejerce efectivamente desde la formación inicial del plasma germinal. Zubiri acuña la idea de personeidad constitucional de la sustantividad humana, contrapuesta a la personalidad, *modulación de la personeidad gracias a las acciones que el hombre va realizando a lo largo de su existencia*⁶⁰. Un ser que se autoposee, pero sobre todo que se autoforma, se autoconstruye permanentemente. No es una idea especialmente novedosa⁶¹, pero es importante tomada dentro del ambicioso modelo zubiriano, soportando la idea de la autoconstrucción en una precisa estructura previa que le permite desarrollarse. Permite poner en tela de juicio muchas ideas sobre la responsabilidad de educadores y educandos, de individuos y sociedades, pero ese es un tema para el capítulo de la aplicación pedagógica, y sobre todo, de la visión bioética: El dilema del equilibrio en la pedagogía.

8.3 La complejidad de la inteligencia sentiente

Aunque se haya dicho que el centro de toda la propuesta zubiriana consiste en la idea de la inteligencia sentiente⁶², ello dista mucho de ser cierto, ni siquiera cuando se piensa en la aplicación pedagógica, para la cual la inteligencia sentiente es, distinto del aporte más importante, el más evidente y el mejor desarrollado. Pero no es otra cosa que una aplicación de su concepto de realidad sistémica, dinámica y respectiva. Si la realidad es *sistémica*, no queda más alternativa que entender todo proceso como complejo, conjunto. Si la realidad es *dinámica*, hay que entender todo proceso como permanente, y en permanente combinación con otros. Si la realidad es *respectiva*, hay que

⁶⁰ Zubiri, Xavier. *Sobre el hombre*, opus cit., p.129 ss. Citado en Niño Mesa, Fideligno. *Antropología pedagógica*, opus cit., p.129.

⁶¹ Según San Gregorio Nacianceno: «cada uno de nosotros se hace por propia decisión... y somos en cierta forma nuestros propios padres, puesto que nos hacemos a nosotros mismos tal cual deseamos» citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.174. San Gregorio nació en el 335 y murió en el 390 d.C.: la idea es antigua, y mantiene su validez después de muchos siglos.

⁶² "...el punto a nuestro juicio más hondo y decisivo de la filosofía de Xavier Zubiri: la intelección sentiente como modo primario de acceso a la realidad". Rivera, Jorge, opus cit., p.552.

esperar siempre un intercambio efectivo entre todas las cosas que conforman la realidad. Todo eso es inteligencia sentiente.

Si se define a la interacción de los organismos vitales con la realidad a la que pertenecen como constante de tres momentos básicos, *Suscitación – Modificación Tónica – Respuesta*, Zubiri, acorde con su cosmogonía estructural, los deriva en *Inteligencia Sentiente – Sentimiento Afectante – Voluntad Tendente*. Zubiri realiza una distinción estructural, que no temporal, entre inteligencia, sentimiento y voluntad, pero dentro de una estructura más grande: se trata de una simple lección de anatomía, para la que estudiamos por separado cada hueso, cada músculo y cada nervio, con actitud de carniceros, pero sin olvidar jamás que ninguno de ellos actúa, y ni siquiera existe, con independencia de los otros. En esa tónica, traza Zubiri el mapa de sus tres momentos de la actividad humana, cada uno de ellos analizado en pro de una mayor complejidad –y por lo tanto una mayor precisión– que la que admite para los animales, para los que considera suficiente los primeros conceptos anotados. Existen dos condiciones generales para las versiones humanas de la interacción con la realidad en Zubiri: una frontera móvil y un lazo firme con la realidad, como sigue:

- El momento de suscitación en el ser humano corresponde a una aprehensión de la realidad como realidad, esto es, como de suyo, inteligentemente. Inteligir nace en percibir, en sentir, pero no se separan los dos momentos: percibo, pero como realidad, y a ello se le llama *inteligencia sentiente*.
- Esa percepción de la realidad, se extiende a la modificación tónica, que tiene un nuevo componente, ya no solo afección estímulo sino real, esto es, con un elemento tónico aunado a uno afectivo, que se entiende como *sentimiento afectante*.
- A su turno, la respuesta ya no es reacción, sino opción. Pero opción imbricada en las tendencias ‘reactivas’ animales, que se llama *voluntad tendente*.

Esos cambios son los que constituyen a la habitud intelectual, por los que el hombre trasciende de lo estímulo a la realidad, y a partir de ella, se abre al mundo. Esa habitud, con todo lo inteligente, tiene un origen biológico antes que teórico, porque es cuestión de supervivencia y posibilidades; no es, en su momento aprehensivo, representación, sino presentación de la realidad, y es

distinta, en tanto intelección, de conocimiento y de ciencia⁶³. Imbricación e inevitable referencia a la realidad, en todas las esferas. Una visión comprensiva de la vitalidad humana, plena de aciertos y de falencias, una versión de la actividad humana en consecuencia con la concepción de estructura dinámica de la realidad.

Sin embargo, no logró Zubiri un nivel uniforme de profundidad en el desarrollo de su modelo, sobretodo en cuanto se refiere al tema de sentimiento y voluntad, claramente desfavorecido cuando se le compara con el modelo de la inteligencia sentiente. El hecho de que haya publicado una trilogía de textos relacionados con la inteligencia, y ninguno relacionado con la voluntad y el sentimiento⁶⁴, nos hace pensar que se trató de un asunto de tiempo, pero de cualquier modo, cuando se revisa el texto capital sobre esos temas, que por demás no fue publicado *por* Zubiri en sentido estricto, es evidente un pensamiento que está todavía en etapa de maduración, en tanto se evidencia inacabado, a veces voluble, a veces confuso, a veces contradictorio, a veces con un sabor a sesgo religioso. He ahí, probablemente, la causa de la frecuente elevación de la inteligencia sentiente a cima del pensamiento zubiriano, en desmedro de esas otras áreas, que por insuficientemente desarrolladas no resultan menos interesantes. Sin embargo, no es éste, nuevamente, un estudio sobre Zubiri a profundidad, por lo que los puntos del esquema que atañen al tema pedagógico, de manera positiva tanto como negativa, serán mencionados en el capítulo pertinente.

⁶³ Véase Niño Mesa, Fideligno, *Antropología pedagógica*, opus cit., p.110-115. También es recomendable la citada página electrónica de Roberto Hernández Xavier Zubiri: *El hombre y su obra*.

⁶⁴ *Inteligencia sentiente/Inteligencia y Realidad* (1980/1991), *Inteligencia y logos* (1982), *Inteligencia y razón* (1983), todos publicados por Alianza Editorial. Sobre el sentimiento y la volición, ya citado, es un libro póstumo, 'fabricado' a partir de notas de conferencias en un periodo de unos quince años.

III. PERSONA ZUBIRIANA COMO EDUCANDO

Son naturalezas hermosas y fuertes, (...) que se mantienen a pesar de una mala formación. Mas no basta con que nuestra formación no nos estropee, es preciso que nos haga mejores.
Michel de Montaigne, Del magisterio

1. UNA EDUCACIÓN ESTRUCTURAL

No existe una cosa tal como la Pedagogía Zubiriana. Zubiri no era un pedagogo, si bien fuera un maestro; y escribió poco y a ratos sobre pedagogía, aunque salpique de apuntes pertinentes la mayoría de su obra, dirigida principalmente a otros asuntos. Sin embargo, su concepción filosófica, su concepción de la realidad y de la manera en que es percibida, resultan sustento apetecido para la aplicación pedagógica. La Pedagogía Zubiriana es una construcción en proceso de definirse: ha encontrado sus cimientos y está dedicada a la tarea de interpretarlos para poder crecer sobre ellos.

La primera y tal vez la más básica noción zubiriana susceptible de aplicación pedagógica es la ya anotada noción de la realidad como una estructura no jerárquica. Unidad, imbricación, opuesta a sujeción y a complementariedad, en un modelo de desarrollo pedagógico. Se podría hablar de una evolución signada o evidenciada por tres modelos, bautizándolos como la Pedagogía Tradicional, la Pedagogía Conceptual de la Fundación Alberto Merani y la Pedagogía Zubiriana, aun en proceso de formación.

Aquí es necesario hacer una pausa, y enfrentar el problema de la imprecisión de los nombres elegidos para identificar a esos modelos. Para establecer un esquema como el que se propone, se requieren algunas consideraciones:

1.1 Una clasificación de las corrientes pedagógicas

Existen probablemente miles de clasificaciones concebidas para las corrientes educativas, pero cuando se las mira en conjunto es interesante denotar que comúnmente los autores disertantes exponen un panorama general de

las corrientes que conciben⁶⁵, mientras los autores proponentes exponen un esquema comparativo entre sus propuestas y las propuestas que pretenden corregir o mejorar, entre las cuales frecuentemente se incluye a la Pedagogía Tradicional, reconociendo en pocas ocasiones a ese concepto como impreciso y variable⁶⁶.

La clasificación que aquí se propone tiene una intención comparativa, y escoge a la Pedagogía Tradicional y a la Pedagogía Conceptual en función del contraste que pueden exhibir con respecto a la Pedagogía Zubiriana como tema central de este trabajo, específicamente en cuanto se refiere a la mayor o menor parcelación del educando humano que consideran válida para su modelo. La segunda razón por la cual se ha optado por estas corrientes pedagógicas estriba en el hecho de que comparten un carácter en cierto sentido móvil, impreciso, ya sea por encontrarse en proceso de definición –como la Pedagogía Zubiriana–, en plena evolución –como la Pedagogía Conceptual–, o –como la Pedagogía Tradicional– tratarse de una noción esencialmente inexistente, artificial, imaginaria.

1.2 La Pedagogía Tradicional

La Pedagogía Tradicional no existe, es una cómoda construcción para disparar los dardos de todas nuestras posibles críticas. Si bien la tradición es en esencia un fenómeno insidioso, que *se impone, se establece y se produce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacer ver como eterno lo que sólo es temporal*⁶⁷; esa tradición es una realidad distinta para cada momento histórico y contexto cultural. El uso del término como una noción general y precisa, aplicable a todas las circunstancias, no es otra cosa que un proceso de aplastamiento conceptual, que pretende comprimir unos cinco mil años de historia educativa en un cuerpo de evidentes prácticas defectuosas –a nuestros ojos–.

⁶⁵ Educación Liberadora, Enfoque No Directivo, Pedagogía Institucional, Corriente Antiescuela, Educación y Concientización y Pedagogía Popular, como las tendencias pedagógicas trascendentes en Colombia en el siglo XX, en Moreno M., Heladio. Pedagogía y educación, Impreandes Presencia, Bogotá, 1996. p.11-34.

⁶⁶ De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994. p.50-51.

⁶⁷ *Ibíd.* p.50.

En el intento de dotar de concreción al concepto de Pedagogía Tradicional que se utilizará en este trabajo, es oportuno recurrir a una figura histórica que delimite ideológica y temporalmente a tan inasible concepto, y esa figura va a ser la de John Locke, que funge el doble papel de revolucionario en su momento y fundador de un modelo que posteriormente será considerado reaccionario: la preeminencia de la razón como noción esencial de la Pedagogía Tradicional. Un concepto y un autor que fueron considerados supremos hace un par de siglos⁶⁸.

Entendámonos: Locke no es el primero que pone a la razón en un pedestal, pero si uno de sus más importantes defensores, por demás con lujosos argumentos. Teórico del liberalismo político, crítico del innatismo⁶⁹ y el racionalismo, su pensamiento busca adherirse a la experiencia concreta⁶⁹. Si le cede a la experiencia –interna o externa– el privilegio de aportar las ideas producto de la sensación o la reflexión, considera a la razón como la facultad que diferencia al hombre sobre las bestias, en relación con la cual las cosas que le son contrarias no pueden ser, en tanto es el juez supremo de todas las cosas⁷⁰. Tanto es así, que propone una educación moral basada en la razón ya que *hay que impedir que nazcan y se desenvuelvan en los niños hábitos de terquedad, rebeldía, soberbia, dominio, etc. Ha de irse en contra de las inclinaciones perversas*: la idea es el dominio de los apetitos y la consecución de la virtud por medio de la razón. Sometiéndose a la razón de sus preceptores, el educando aprende a someterse a su propia razón, cuando la posea cabalmente⁷¹.

Ese endiosamiento de la razón, compartido por Descartes y todos los autores de la Ilustración, es lo que nos permite elegir a Locke como símbolo de la Pedagogía Tradicional, máxime cuando un acercamiento a sus propuestas, como la de conocer al hombre para luego pensar en la manera de potenciar sus

⁶⁸ “Frente a él, las Consideraciones en torno a la educación, de Locke, descansaban encima de la Biblia. Locke encima de la Biblia. Nathan clavó la mirada en aquel libro: qué cosa más abyecta...”. En McCaughrean, Geraldine. *El hijo del pirata*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p.11. La novela esta ambientada en 1717. Locke (1632.-1704) publicó sus *Pensamientos sobre la educación* en 1693.

⁶⁹ Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión de 2001. p.333.

⁷⁰ Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Sarpe S. A., Madrid, 1984. p195, 223-224.

⁷¹ Moreno, Juan Manuel et al. *Historia de la educación*, Biblioteca de Innovación Educativa - Paraninfo, cuarta edición, Madrid, 1986. p.276-277.

capacidades, como la de utilizar la educación de la élite como punta de lanza para la educación total, como la de razonar la educación moral al nivel de los más pequeños⁷²; nos muestran que Locke y la Pedagogía Tradicional no son ese abominable súmmum de horrores que nos hemos acostumbrado a imaginar.

1.3 La Pedagogía Conceptual

La Pedagogía Conceptual es la teoría pedagógica formulada por miembros de la Fundación Alberto Merani y que orienta pedagógicamente al Instituto Alberto Merani. A diferencia de las otras dos propuestas en comparación, es una construcción clara, específica, aunque todavía en proceso de evolución y desarrollo. Justamente por ese carácter específico pero transicional es el perfecto punto de comparación entre los otras dos tan particulares y difusas nociones.

Aunque concebida en buena parte para enfrentar el dilema de la educación de los excepcionalmente dotados, la Pedagogía Conceptual controvierte la esencia de la práctica educativa actual, a la que se acusa de arrojar al infante conceptos inmanejables para él, conduciendo al aprendizaje memorístico, irreflexivo y transitorio como única alternativa. Pretende entonces remediar ese erróneo enfoque mediante una práctica educativa que parta de las nociones básicas a las complejas, de lo asible a lo abstracto, pero que a más de ello se dirija a un ser humano más allá de lo meramente cognitivo⁷³. Porque la Pedagogía Conceptual no pretende ser una teoría pedagógica para superdotados, sino una teoría pedagógica en pleno derecho, aplicable a todos los educandos en todas las condiciones.

Por supuesto, como toda teoría pedagógica, parte o se afina en una concepción del ser humano, original o apropiada, sobre la que construye su propuesta. La Pedagogía Conceptual se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana, que la explica como unidad dinámica con tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, armados por instrumentos y operaciones mentales⁷⁴. Para este ser humano complejo, se promete una atención eficaz en todos sus

⁷² Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, opus cit. p.342.

⁷³ De Zubiría Samper, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. Véase particularmente el capítulo CONTEXTO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO. EDUCACIÓN Y CULTURA.

⁷⁴ De Zubiría Samper, Miguel. *¿Qué es Pedagogía Conceptual?*, Educación y Cultura, N° 59, Bogotá, Diciembre/2001 – Enero/2002. p.36.

niveles, desarrollando competencias respectivamente afectivas, cognitivas, y expresivas. Sin embargo, y tal vez en razón de sus particulares educandos excepcionalmente dotados a nivel cognitivo, se sugiere un acento en la esfera afectiva⁷⁵, contraviniendo la idea de equilibrio y atención integral que necesitamos para la generalidad de los sujetos de la educación.

1.4 La Pedagogía Zubiriana

Ya se dijo arriba que Zubiri no era un pedagogo. Era un filósofo y un maestro, pero no un pedagogo; y escribió sobre la realidad y su percepción, no sobre la enseñanza. A despecho de un artículo publicado originalmente en 1926⁷⁶ y una larga serie de comentarios incluso en sus obras sobre otros temas, la casi totalidad de la teoría pedagógica zubiriana proviene de sus estudiosos, los cuales nos ofrecen una pléyade de textos entre artículos y libros al respecto.

Adelantándonos al próximo capítulo, hay que decir de una vez que Zubiri no era tampoco un bioeticista, es más, que la bioética le sorprendió en su madurez, cuando resulta tan difícil acomodar el pensamiento a nuevos moldes, y que la difusión del pensamiento bioético se ha sucedido mayormente después de su muerte. Sin embargo, así como explotamos su pensamiento para la pedagogía, es válido explotarlo en pro de la bioética.

Una excelente revisión sobre los textos originales de Zubiri o centrados en él esta disponible para el interesado en el texto *Socialidad de la realidad personal*⁷⁷, de reciente publicación, aunque sin embargo, la lista anotada dista de ser exhaustiva y es posible encontrar un buen número de artículos que no figuran en ella⁷⁸. Toda la construcción de la Pedagogía Zubiriana, aunque se

⁷⁵ Ibíd. P.35-39.

⁷⁶ Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Revista de Pedagogía, Año V, N°55, Madrid, 1926, p.289-295.

⁷⁷ Suárez Medina, Gabriel Alfonso. *Socialidad de la realidad personal*, Pontificia Universidad Javeriana – Cargraphics, Bogotá, 2001.

⁷⁸ Martínez M., José Antonio. *Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual*, Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.137-149.

Marquín Argote, Germán. *Aportes de Zubiri a la historia de las mentalidades*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 62-63 (ene/jun 1995) p.103-118.

Niño Mesa, Fideligno. *Pedagogía y política desde una inspiración zubiriana*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 61 (oct/dic 1994) p.61-89.

Ruiz López, Luis Enrique. *Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.287-304.

cimente en la obra de Zubiri, es posterior y secundaria a ella, y pendiente de encontrar su forma definitiva.

Hechas estas breves reflexiones sobre los tres modelos elegidos para trazar una comparación sobre la visión estructural del sujeto educativo, es posible presentar un bosquejo ordenado con un criterio evolutivo, que no cronológico, puesto que por lo menos las raíces de la Pedagogía Zubiriana son anteriores a las de la Pedagogía Conceptual. Así las cosas, se asignará un esquema de niveles para la Pedagogía Tradicional, uno de complementariedad para la Pedagogía Conceptual, y uno de imbricación para la Pedagogía Zubiriana, como sigue:

- 1) NIVELES: Un esquema donde la *inteligencia rectora* dirige, la *voluntad instrumento* decide y los *sentimientos imperfectos* son mantenidos bajo control. El objetivo es el **dominio**.
- 2) COMPLEMENTARIEDAD: Un esquema donde inteligencia, sentimiento y voluntad son complementarios y aun necesarios, pero distintos. El objetivo es el **equilibrio**.
- 3) IMBRICACIÓN: Unidad estructural donde pueden identificarse los elementos. El objetivo es el **reconocimiento**.

Como puede verse, aunque a grandes rasgos se comparte la idea de inteligencia, sentimiento y voluntad como notas del ser humano, y por ende, del educando humano, sólo la Pedagogía Zubiriana los considera como una unidad que es imposible de fragmentar y por lo tanto de afectar por áreas, de manera aislada. Toda acción educativa tiene un efecto complejo, y debe considerarse ese complejo efecto en el momento de proyectarla y de calificarla. Reconocer a cada uno de los elementos combinados es paso imprescindible para tenerlos en cuenta y trabajar *con ellos*, no a pesar de ellos ni por encima de ellos, es propuesta esencial de la Pedagogía Zubiriana.

2. EL PROBLEMA DE LOS MATERIALES Y LOS OBJETIVOS: UNA EDUCACIÓN PERSONAL

Uno de los grandes problemas de la pedagogía es la dificultad que tiene en definir sus materiales y sus objetivos, que no son otros que el hombre en

sociedad, y lo que ese hombre y esa sociedad aspiran a lograr. Dicho así resulta tema muy sencillo, pero cuando se le mira con cuidado resulta tema tan difícil como el que más: los borrosos límites de un material que no se puede definir por completo, y de unos objetivos que no pueden ser predeterminados pero tampoco pueden permanecer en eterno suspenso.

La persona zubiriana es un *material* cuidadosamente descrito, en la línea que proponía Locke: conocer al hombre para poder fortalecer y desarrollar sus facultades. Ello no equivale a dictar al educando su camino, pero tampoco a dejarlo sin guía alguna. El educando exige respeto, pero también ayuda. El respeto por la autonomía no implica abandono.

El equilibrio entre la dictadura y el abandono es el difícil desafío de la pedagogía, que no puede refugiarse en la estrategia de Poncio Pilatos: lavarse las manos descargando la carga en una utopía audaz pero irresponsable:

Muchas veces me imagino que hay un montón de niños jugando en un campo de centeno. Miles de niños. Y están solos, quiero decir que no hay nadie mayor vigilándolos. Sólo yo. Estoy al borde de un precipicio y mi trabajo consiste en evitar que los niños caigan a él. En cuanto empiezan a correr sin mirar a donde van, yo salgo de donde esté y los cojo. Eso es lo que me gustaría hacer todo el tiempo. Vigilarlos. Yo sería el guardián entre el centeno⁷⁹.

La práctica educativa no puede conformarse con no hacer daño, y tampoco con prevenirlo, es necesario además hacer algún bien. Con toda prudencia, con mucho cuidado y paso a paso, pero sin paralizarse ante la responsabilidad. Todos los defenestradores de la escuela nos señalan los defectos de la práctica educativa, pero rara vez nos ofrecen alternativas, excepto la de renunciar a influir, y en consecuencia privar a nuestros educandos de la instrucción, de la guía, de la compañía a que tienen derecho.

Entregar herramientas no equivale a obligar a usarlas. Enseñar una concepción del mundo no es errado, en tanto no se la declare como final e inapelable.

79

Salinger, J. D. *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial, Madrid, 2000. p.185

Hay que enseñar, pero también hay que enseñar a dudar de lo enseñado⁸⁰, porque lo que afirma la autoridad del enseñante puede menoscabar la autonomía del enseñado⁸¹, cuando se establece un esquema vertical cerrado de verdades indiscutibles. Si una concepción del mundo ofrecida como opción no es un crimen, tampoco lo es ofrecer alternativas de vida, presentar como factible un abanico de destinos vitales abierto para cada persona. La persona zubiriana es un material profusamente estudiado, ambiciosamente definido, pero abierto a objetivos completamente indefinidos, accesibles, infinitos.

Es tan peligroso el riesgo de modelar artificialmente una personalidad, como el riesgo de desperdiciar su talento, o coartar su desarrollo. La práctica educativa debe facilitar el desarrollo de esa personalidad individual, no limitarlo, pero tampoco dejarlo sólo.

El desarrollo de la personalidad individual es el fin último de toda acción educativa, que se reconoce a sí misma como uno más entre los elementos en juego para lograr ese desarrollo. Sólo que es tal vez el único elemento sujeto de posible planeación, y relativa homogenización: si la sociedad puede planificar el curso de uno de los factores capaces de moldear el desarrollo de la personalidad de sus asociados, adquiere la enorme responsabilidad aneja a ese privilegio. No existe otro objetivo asociado de la práctica educativa, y la Pedagogía Zubiriana, como lo hiciera la pedagogía aristotélica hace tantísimos años y en tan distintas circunstancias, propende por la *plenitud de lo humano en el hombre*⁸². En palabras de Zubiri, el hombre tiende a algún bien, y su bien es la *plenitud de su sustantividad*⁸³.

⁸⁰ «Pues, tanto como saber, me agrada dudar» Dante, Infierno, XI, 93, citado en Montaigne, Michel de. Ensayos I, Ediciones Cátedra, Madrid, 1996. p. 204.

⁸¹ «La autoridad de los que enseñan perjudica a menudo a los que quieren aprender». Cicerón, De la naturaleza de los Dioses, I., 15, citado en Montaigne, Michel de. *Ensayos*, opus cit. p.203.

⁸² Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1951. Citado en Unvivo M., Julio Esteban, *Escuela de Formación Pedagógica para Docentes Universitarios - Fundamentos del modelo pedagógico*, Universidad Libre, Bogotá, 2002. p.21.

⁸³ Zubiri, Xavier. *El problema del mal, en Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992. p.252-253.

3. UNA EDUCACIÓN ANCLADA EN LA REALIDAD

Una pedagogía zubiriana, como toda teoría pedagógica, está hecha en principio para ser aplicada y no discutida con los alumnos. Claro, no se trata de fría manipulación, y habrá que discutir lo que se está haciendo con quienes lo reciben, pero primero debe ser metabolizado por quienes lo practican. Antes de enseñar, el maestro debe aprender, y la discusión debe empezar por el educador, pero no terminar en él. *El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual*⁸⁴.

Si bien no deberá imponerse al educando un modelo del mundo, debe ofrecérsele, y debe abrírsele; pero sobre todo, debe demostrársele como posible, y mejor aun, como auténtico, porque de ello derivará conceptos como responsabilidad, tolerancia, convivencia, respeto, vida de la tierra.

La educación latinoamericana ha sido puesta históricamente como la esperanza de redención para el continente, y sin embargo, los enormes esfuerzos, y los enormes progresos realizados en ese campo, sin poder calificarse como infructuosos, tampoco han derivado en los frutos que se esperaba de ellos. El aplastante aumento numérico en la cobertura educativa, tanto en número de educados como en años de educación cursada, lamentablemente ha estado atado a un descenso en la calidad de esa educación. Se trata de un sistema educativo que ha sido reformado pero no renovado, que “*constituye un sistema ampliado y modernizado, cuya filosofía y objetivos siguen respondiendo a los requerimientos e ideales del siglo XIX y cuyas rigideces aumentan en forma creciente*”⁸⁵. La Pedagogía Zubiriana propone renovar radicalmente tanto la noción como la realidad del sistema educativo, claro, sin necesidad de recurrir

⁸⁴ “En el fondo, pues, la intuición intelectual es el método de que toda pedagogía se viene sirviendo sin percatarse tal vez de su enorme trascendencia filosófica. El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual. Al afirmar que ésta ha de ser intuitiva no pretendemos, por tanto, que haya de ser empírica, sino justamente todo lo contrario. El verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a sus discípulos a ver el “sentido” de los hechos, la “esencia” de todo acontecimiento. La intuición se tiene o no se tiene, no cabe refutarla ni forzarla. En estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en el “punto de vista” adecuado para que “vea” el objeto”. Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Primeros escritos (1921-1926), Editorial Alianza, Madrid, 2000.p.367-368.

⁸⁵ Weinberg, G., *El universo de la educación como sistema de ideas*, en Zea, L. (coord.), América Latina en sus ideas, Siglo XXI, México, 1986. Citado en Niño Mesa, Fideligno. *Hacia una pedagogía de la realidad en perspectiva zubiriana*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 26 N° 49-50 (enero/dic 1989) p.224

al tono apocalíptico ni redentor que pareciera sugerir la cita. Pero por supuesto, ello requiere en principio ubicarse en la realidad desde la pedagogía.

3.1 El rol dentro de la realidad en que participamos como educadores y educandos

Volvamos a repetirlo: la realidad zubiriana es una realidad estructural, un sistema cerrado en términos de teoría de las presiones de los gases, pero abierto en términos de la no posibilidad de aislamiento. Una realidad donde no pueden existir los eremitas: exactamente lo contrario de aquella realidad que concebía la educación monacal y la escolástica, prisioneras en sus preciosos mundos privados, desconociendo el evidente hecho de que el resto del mundo les afectaba y era afectado por ellas.

El maestro debe entender que nada de lo que haga es indiferente, pero tampoco total, y ni siquiera suficiente. El alumno debe entender su abismal importancia como pieza infinitesimal del gigantesco sistema universo. El universo de posibilidades y de riesgos, y de responsabilidades; que se deriva de ello, es inabarcable, pero exige ser tenido en cuenta.

El hombre no soporta sino que determina sus posibilidades dentro de la circunscripción que las cosas ejercen sobre aquellas. Eso es lo que se llama situación, distinta de la mera ubicación, común a los seres *—que suponemos—* carentes de inteligencia⁸⁶. El hombre no crea la realidad, pero si desarrolla una actividad creativa en ella, esencialmente determinante, amén de determinada. La relación de educandos y educadores entre sí y con el resto de aquello que constituye la realidad, es una relación compleja, nunca aislada, nunca lineal, nunca simple. Es imposible salir del escenario en que actuamos nuestra vida, es imposible evitar tropezarse con los otros actores.

3.2 La tónica de la realidad en que participamos como educadores y educandos

Un sistema donde todas las cosas pueden afectar, implica hacerse consciente de esa afección, y conocerla, para no reducirla a un misterioso estorbo que por

⁸⁶ Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 180 (dic 1964) p.424-425.

no poder ser manejado debe ser ignorado. El maestro debe reconocerse como sensible, y también el alumno, pero debe reconocer, tanto como su derecho a sentir, el derecho del otro.

Se toca aquí otra vez el tema de los sentimientos y la razón, o el de los juicios de valor, que están muy cercanos aunque no significan lo mismo. Se concibe al sentimiento como lo opuesto a la razón, como lo ausente de razón. La idea de los sentimientos como separados de la razón es tan insostenible como la idea de los sentimientos ajenos a la percepción de la realidad: uno no se separa de su razón por un sentimiento, aunque a veces decida renunciar a la conclusión puramente lógica para tomar una decisión, ignorando deliberadamente el juicio racional. Si no se reconocen a los sentimientos como imbricados con la razón, no se los puede reconocer como valiosos, sino como un peligroso defecto que nos hace menos capaces: *la emoción sin razón es ciega*⁸⁷. Y si simplemente no se reconoce a los sentimientos como reales, se los convierte, ahora sí, en una peligrosa debilidad: nada más peligroso que lo desconocido, nada más inconsciente que cerrar los ojos para negar la existencia de un terreno que forzosamente hemos de recorrer.

Reconocer al sentimiento no implica elevarlo a la categoría de referente supremo: ello sería caer en el mismo error del racionalismo extremo, y terminaría, como históricamente se ha demostrado, en una reacción antisentimental producto del rechazo de un modelo vital inasible y próximo al ridículo: recordemos el final del movimiento romántico en la Europa del siglo XIX. Zubiri reconoce un elemento subjetivo en el modo de sentir que es el sentimiento, el atemperamiento a la realidad. Pero nos recuerda que *tiene como referente a la realidad*: se siente acerca de algo, la interacción entre el sintiente real y la realidad que lo soporta es condición del sentimiento⁸⁸.

Resulta por supuesto insostenible la idea de educar los sentimientos. La educación sentimental consistiría en reconocer, en identificar, en permitir los sentimientos; los propios y los del otro, los del compañero educador y los del compañero educando, sin elevarlos a eventos sagrados ni denostarlos como

⁸⁷ Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus - Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.15.

⁸⁸ Sobre el tema del sentimiento, véase Zubiri, Xavier. *Reflexiones filosóficas sobre lo estético, en Sobre el sentimiento y la volición*, opus cit. p.321-392.

falencias, signos de debilidad. Tener en cuenta el campo de la autoestima de profesor y alumno es elemento esencial de esa tarea.

3.2 Las opciones y las posibilidades en la realidad en que participamos como educadores y educandos

Si la volición de Locke procedía enteramente de la experiencia interna, *la reflexión*⁸⁹; la volición de Zubiri parece proceder de todo menos de ella, ya que el proceso del juicio no aparece claramente definido en su modelo del acto de la voluntad⁹⁰. Quizá el punto más débil del modelo de la persona zubiriana; el análisis acerca de la voluntad olvida el momento del juicio racional, o lo deja de lado en su empeño de intentar un rescate de las tendencias y apetitos como elementos de esa voluntad, rescate brillante por contraste. Además, Zubiri afirma que la voluntad es esencialmente querer⁹¹, como si la voluntad estuviera en el deseo, y ello es insostenible; la voluntad está relacionada con el apetito y con el acto, pero la esencia de la voluntad es, ineludiblemente, la decisión. Para los efectos de este texto, y en ausencia de argumentos contrarios válidos, por lo menos en la obra zubiriana, *voluntad es elección*.

Sin embargo, existen aportes interesantes del modelo zubiriano de la voluntad. El primero de ellos es el ya mencionado rescate de las tendencias, no como un error, no como una debilidad que nos rebaja hacia el mundo animal, sino como una característica, un elemento compartido con ellos y parte esencial de nuestra realidad personal. Análogo a lo que sucedía con los sentimientos, el problema con las tendencias no está en su existencia sino en su desconocimiento.

El segundo aporte zubiriano en el tema de la voluntad es la vuelta a la idea de la libertad como una consecuencia de la voluntad, y por lo tanto una

⁸⁹ Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, opus cit. p.214

⁹⁰ a) un despertar al querer, un momento de patos, b) una contemplación panorámica de lo querido, un momento de alerta, c) una parcialidad, un momento de preferencia. Pero también existirían d) un momento de espectancia consagrado a la vigilancia de lo accesible o inaccesible, e) un momento de urgencia, que define el tiempo de decidirse, f) un momento de arrojamiento, que define el tiempo de poner manos a la obra, g) un momento de firmeza, que define la constancia en el acto de lo decidido y finalmente h) un momento de fruición. Véase Zubiri, Xavier. *Acerca de la voluntad, en Sobre el sentimiento y la volición*, opus cit. p.60. Puede observarse la ausencia del momento del juicio racional dentro del proceso de la voluntad.

⁹¹ *Ibíd.* p.41-47.

responsabilidad que no se puede descargar en las circunstancias externas. La libertad es primero una propiedad del sujeto que una posibilidad del medio. Somos libres porque tenemos voluntad, no usamos la voluntad porque la libertad nos lo permita. La libertad es una consecuencia de la voluntad, no una condición para ella⁹².

La idea de la libertad es justamente la más interesante que se puede tomar en este campo de la propuesta de Zubiri. Si la educación de la voluntad es un imposible esencial, no sucede lo mismo con la libertad. La voluntad es una facultad –o una potencia, o un principio– demasiado esencial a la persona humana, para ser educable. Por el contrario, la libertad, *que no es más que el aspecto modal de la índole y el ejercicio de la voluntad*⁹³, es, en su calidad de modo y no de esencia, susceptible de educación, y allí construye Zubiri su propuesta, nunca bautizada así, para la educación de la voluntad.

Cuando uno busca textos sobre la educación de la voluntad, corre el riesgo de encontrarse con textos de recetas de autoayuda barata, o por el contrario, textos de sugerencias profundamente coherentes, pero no explicitadas. Zubiri habla de educar la voluntad, pero no dice como, aunque si dice como se desarrolla y potencializa la libertad:

- LA NATURALIZACIÓN DE LA LIBERTAD: *De ahí que las tendencias, en un ser como el hombre, si bien no son formalmente libres, si bien en muchos casos son participativamente libres, la verdad es que en todo caso son exigítivamente la raíz de una libertad... naturalmente, en un cierto momento, las tendencias más libremente favorecidas son las más radicalmente exigítivas de su acto. Eso es lo que yo llamaría la naturalización de la libertad*⁹⁴.
- LA POTENCIACIÓN DE LA LIBERTAD: Desde un *mínimum de libertad*, la libertad de arrepentirse o ratificarse en lo pasado, sigue una *organización de las tendencias*, que influye en la libertad futura, luego una *funcionalización de la libertad*, que compromete o no a la libertad futura y por último

⁹² Ibíd. p.119-120.

⁹³ Ibíd. p.120.

⁹⁴ Ibíd. p.143-146.

una *habitudinalidad de la libertad*, que establece o no la costumbre de ser libre⁹⁵.

Si el ejercicio de la voluntad es una responsabilidad, la educación de la voluntad es un atrevimiento, y allí está uno de los desafíos de la enseñanza. La autonomía de la voluntad, entre la razón y el capricho, no nace, pero tampoco se implanta o se modela.

Es muy difícil establecer que debe hacer un maestro en cuanto a la voluntad de sus alumnos. No existe un libro de recetas, no porque no se haya escrito, sino porque no puede existir en nuestra dinámica y específica realidad. El gran desafío del maestro está anotado arriba, y es un desafío enorme: *hay que trabajar en la costumbre de ser libres*⁹⁶.

IV. EDUCANDO ZUBIRIANO Y BIOÉTICA

*No soy ni hombre ni mujer
sólo soy una persona.*

José María Cano, Mecano / Mecano

1. EL PROBLEMA DE LAS DEFINICIONES

Si se recuerda que al iniciar este trabajo se mencionaba la dificultad de precisar los conceptos apropiados para términos como educación, pedagogía, filosofía; resultará fácil entender la enorme dificultad que entraña la definición de la palabra bioética. Si parece fácil encontrar multitud de textos que tratan sobre el tema bioético, también es cierto que la mayoría de esos textos ofrecen definiciones puramente etimológicas –*la ética de la vida*–, en repeti-

⁹⁵ Ibíd. p.147-149.

⁹⁶ Los últimos cuatro párrafos de este capítulo están tomados de un texto previo, la relatoría Acerca de la voluntad, presentada como requisito de trabajo de la maestría en Pedagogía y Bioética, los días 5 y 6 de abril del año en curso. Se han reciclado sin variación por considerarlos válidos en este contexto.

das ocasiones limitadas al campo de la salud⁹⁷, y en muchos casos nociones ampulosas e imprecisas en su ambición de cubrirlo todo. Y es que la bioética es esencialmente ampulosa e imprecisa: excesivamente amplia si accedemos a ella por el camino del *bios*, fuente de inacabables discusiones si lo hacemos por la ruta del *ethos*.

La vida es demasiado grande, la ética muy difícil de calificar, y encima le agregamos biotecnología, justicia social, ambientalismo, principio y fin de la persona, ejercicio de las profesiones clínicas, situación moral de los vivientes no humanos, etc. Se ha descrito a la bioética como una ciencia transdisciplinar, y luego como una ciencia de la complejidad: su sola clasificación como una ciencia es ya un enorme problema.

Pero la bioética es necesaria. No podemos decir muy bien que es, en una definición de veinte palabras, que no llegue a ser una descripción ni un discurso; pero podemos decir que es necesaria. Su carencia de fronteras, su ambicioso alcance y su falta de certezas son característicos de nuestro tiempo. El posmodernismo, asiento de la indefinición –o de las demasiado elaboradas definiciones– es el momento histórico de la bioética.

Hemos profundizado tanto en cada una de nuestras ciencias, que ya no resulta posible a ninguna persona abarcarlas todas para poder balancearlas y comunicarlas, ni siquiera desde un punto de vista general: esa misión le corresponde ahora a una entidad académica, y ella es la bioética. Por supuesto, la educación y su rectora la pedagogía están incluidas en el campo de la bioética, y por distintas vías: la bioética de la educación y la educación de la bioética. Si bien la segunda vía es un problema que se plantea exclusivamente a la teoría pedagógica, la primera en cambio es anterior a ésta y compromete la esencia pedagógica, así como su trasfondo filosófico. Por eso se ha recurrido en este trabajo a la obra de un filósofo.

⁹⁷ “Bioética: estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de la salud, en la medida en que esta conducta se examine a la luz de valores y principios morales”. *Encyclopedia of Bioethics*, citada en Organización Panamericana de la Salud. Bioética: Temas y Perspectivas, Publicación Científica N° 527, Washington, 1990. p.ix

Ya se dijo antes, Xavier Zubiri no trabajó en bioética, y ni siquiera podemos estar seguros de que haya conocido con alguna suficiencia a esa corriente de conocimiento. Sin embargo, su obra filosófica puede ser y ha sido objeto de explotación en el campo bioético, a través de un autor tan reconocido como Diego Gracia, decano de la bioética española y figura insoslayable de la bioética hispanoamericana. Incluso se le menciona como soporte principal de una escuela bioética⁹⁸. Así que si Zubiri es válido para la bioética clínica, ¿por qué no ha de serlo para la pedagogía y la bioética?

2. EL PROBLEMA DE LAS RELACIONES

Las relaciones de conocimiento entre filosofía, pedagogía y bioética aparecen ahora como tema de discusión. Ya se sustentó de algún modo la relación fundamental que existe entre filosofía y pedagogía, que más allá del carácter histórico abarca la esencia de ambas ciencias. Pretender ahora incluir a la bioética dentro de la ecuación exige definir si será aceptada como miembro de derecho, o si se concebirá una relación indirecta mediada por alguna de las otras dos disciplinas. Hay que pensar en la calidad del vínculo de la bioética –conocimiento nuevo, aunque anclado en la historia– con la pedagogía y la filosofía –antiguos saberes con una prolongada evolución–.

2.1 Filosofía y bioética (y también medicina)

Para muchos la bioética es simplemente una forma de filosofía. Incluso, una rama subsidiaria de la ética, que a su vez sería una rama subsidiaria de la filosofía. Nada más alejado de la realidad, incluso la realidad virtual de las discusiones académicas.

Es cierto que la bioética bebe de la filosofía, y de la ética, y del enorme acervo histórico que ambas nos han legado. Pero no son ellas las únicas raíces de la bioética, la cual también procede –y sigue procediendo– de la ecología, la política, la biología, la medicina, la sociología, y casi de cualquiera de las

⁹⁸ Escuela principalista de validez universal pero no absoluta y jerarquizada, que incorpora a los 4 principios de la escuela norteamericana el principio de Tolerancia. Véase Cely Galindo, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, Centro Editorial Javeriano CEJA, Bogotá, 1997. p. 27-31.

ciencias sociales tanto como de las naturales, que de alguna manera se entrelazan con ella y entre sí. La bioética es el epítome de la complejidad que se alimenta de otros saberes. Y no sólo se alimenta de ellos, no se limita a ser una *síntesis* de conocimiento. La bioética es una *génesis* de conocimiento, a partir de la integración y desarrollo del conocimiento previo, junto con una realidad que diariamente ofrece una nueva cara.

Es manido recurso argumental la presentación de la medicina como salvadora de la ética de la primera mitad del siglo XX, a partir del resonante artículo de Stephen Toulmin de 1982, referencia insoslayable en la historia, no de la bioética, sino del *papel* de la bioética en el concierto del conocimiento, en lo que puede hacer de la bioética algo más que un caprichoso nombre para una forma de ética, una forma de filosofía aplicada. Fijaros en que Toulmin no se apoya en los bien conocidos tópicos de los cambios tecnológicos, en los nuevos problemas que ameritan nuevas decisiones; en suma, en los cambios *al interior del ejercicio médico*; sino en los que el ejercicio médico *per se pudo producir en el pensamiento ético*: establecimiento de fines vitales para el trabajo ético, recuperación del estudio de casos como fuentes para modelar el pensamiento ético, vuelta a la ética deontológica en el sentido del deber hacer, de una virtud que se expresa en la práctica más allá de la contemplación o la argumentación⁹⁹.

En la misma tónica de Toulmin, esto es, la discusión de aquello propio de la medicina que es capaz de afectar a la formulación o la concepción de otros saberes, proponía Michel Foucault a la cruda inmovilidad de la muerte como cimera de la terrenalidad de la medicina que le permite erigirse como polo a tierra del conocimiento que tiene el hombre del mundo que le sostiene y de sí mismo. De la supresión de la existencia humana nace el amarre del hombre a la realidad de esa existencia que alguno de sus iguales ha perdido¹⁰⁰.

Pero por supuesto, reconocer la importancia de aquella calidad esencial de la medicina que la posibilita como moderadora del pensamiento humano,

⁹⁹ Toulmin, Stephen. *How Medicine Saved the life of Ethics*, Perspectives in Biology and Medicine, volumen 25 N° 4 (1982) p. 736-749.

¹⁰⁰ "Lo sensible, inagotable para descripción, y que tantos siglos han querido evitar, encuentra al fin en la muerte la ley de su discurso; es ella la que fija piedra tangible, el tiempo que vuelve, la hermosa tierra inocente bajo la hierba de las palabras". En Foucault, Michel. *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI Editores, México, 1977. La edición original en francés data de 1963.

no implica cerrar los ojos ante los peligros que esa moderación puede arrastrar consigo. Si la medicina ha sido capital en el desarrollo de la bioética, es momento de que la bioética esté atenta en prevenir la excesiva medicalización de sus esquemas. Los procesos de pensamiento, los métodos de resolución de problemas probados como válidos en el campo de la bioética clínica, no pueden extrapolarse sin más a otros escenarios, como se insistirá más adelante al tocar el tema de los principios bioéticos. Análogo a lo que se dijo antes con respecto a la filosofía y la pedagogía, le toca a la bioética salir del refugio con que le ha arropado la medicina, tal vez ofreciéndole aislamiento aunado a su protección. No se trata de renunciar al punto de vista de la medicina, simplemente se trata de abrir ese campo de visión.

La filosofía aportó a la bioética, amén de todo su saber, la estructura general del conocimiento, la manera de decir y de pensar, pero la bioética aporta a la filosofía una relación íntima con la dinámica de la vida, que es su terreno natural, del que participa de una manera distinta pero tan importante como la filosofía. La bioética, ciencia de la vida, anima vigorosamente a la teoría filosófica que le ha servido antes de soporte.

2.2 Pedagogía y bioética

Ya se dijo antes que se trata de una relación de doble vía: la educación en bioética, la bioética de la educación. La educación en bioética es ya un problema difícil de la teoría y la práctica docente: se propende por una vuelta de la ética al currículo de todos los estudiantes, particularmente de los que se preparan para la docencia, pero se reconoce a esa inclusión como insuficiente, aunque no por ello menos necesaria¹⁰¹.

Es curioso: la conducta ética, la convicción ética, no son susceptibles de ser enseñados, tan sólo es posible discutir y teorizar sobre ellas: la ética no se puede enseñar. Pero la bioética sí. El enorme porcentaje que tiene de ciencia positiva hace de la bioética un material más asible, que resulta a la par más

¹⁰¹ “La formación ética es una demanda inaplazable, no sólo para los educandos, sino sobre todo, y prioritariamente, para los mismos educadores. La presencia de una materia de ética profesional en los currículos pedagógicos, sin duda, no va a llenar el vacío por sí sola; pero sin ella, no podrá afrontarse seriamente tan gravosa ausencia”. En Altarejos, Francisco et al. *Ética docente*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998. p.12

complejo que la ética elemental, y más *atractivo* que ella. Por otro lado, la contextualización dada por esas ciencias positivas permite, o mejor, facilita la privilegiada posición del discípulo ante la verdad que se le desea hacer presente, línea fundamental de la única propuesta zubiriana clara y exclusivamente pedagógica¹⁰². Igual sigue quedando a la autonomía la decisión de llevar o no una vida ética, pero la bioética, anclada tan profundamente en la vitalidad de lo cotidiano, es una enorme fuerza a favor de esa decisión.

Pero el problema estriba en que la educación en bioética es un terreno que se conservó virgen hasta hace muy poco tiempo, particularmente en el territorio de la educación básica y media, justamente el periodo del ciclo educativo donde se realiza en gran porcentaje la formación del educando, antes que la información del mismo. La única experiencia reportada de un trabajo sostenido en este campo corresponde a la labor realizada por la Universidad El Bosque a partir del segundo semestre de 1997 y hasta el momento, labor que ha permitido *extender la bioética a más de 20.000 maestros en todo el país, los cuales tienen claras incidencias sobre los estudiantes y los padres de familia*¹⁰³. Un módulo de trabajo que presenta aspectos fundamentales de la bioética y pone en práctica –por medio de talleres– al método principialista¹⁰⁴ como mecanismo de resolución de conflictos en la escuela, ubicado en el ciclo de estudios de postgrado de docentes en ejercicio, con evidentes pruebas de entusiasta recepción por parte de los mismos que debe derivar en una multiplicación de los principios bioéticos en sus propios educandos y los segmentos de la sociedad que están bajo su influencia, el germen de una *socialización de la bioética*, objetivo último de todo el programa¹⁰⁵.

¹⁰² “En el fondo, pues, la intuición intelectual es el método de que toda pedagogía se viene sirviendo sin percatarse tal vez de su enorme trascendencia filosófica. El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual. Al afirmar que ésta ha de ser intuitiva no pretendemos, por tanto, que haya de ser empírica, sino justamente todo lo contrario. El verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a sus discípulos a ver el “sentido” de los hechos, la “esencia” de todo acontecimiento. La intuición se tiene o no se tiene, no cabe refutarla ni forzarla. En estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en el “punto de vista” adecuado para que “vea” el objeto”. Véase Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Primeros escritos (1921-1926), Editorial Alianza, Madrid, 2000. p.367-368.

¹⁰³ Programa de Bioética – Universidad El Bosque. Historia de la Bioética en Colombia, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002. p.40.

¹⁰⁴ Véase al respecto el punto 3.1 El problema de los principios, unas páginas más adelante

¹⁰⁵ Escobar Triana, Jaime. *La enseñanza de la bioética general en la construcción de una ética civil* – Experiencia de la Universidad El Bosque, Investigación Educativa y formación docente, Bogotá, año 1 25 N° 1 (mayo de 1999) p. 736-749.

Sin embargo, seguimos hablando de un campo en el que falta mucho por explorar, empezando, por supuesto, por la necesaria evaluación del trabajo pionero mencionado unas líneas más arriba, que requiere pasar la prueba del tiempo y la evaluación de agentes externos, que necesita un análisis que avance más allá del simple registro de la innovación, que proponga métodos de trabajo que sean propios de la pedagogía, y no adaptaciones, más o menos logradas, de los métodos del hospital trasladados al salón de clase. No hay que olvidar que la educación *en* bioética, y su primera etapa, la educación en bioética *a los maestros*, es la base necesaria para un trabajo en la bioética *de* la educación que pretenda ser algo más que la mirada zoológica de un observador externo que interpreta, nunca suficientemente, fenómenos ajenos a sí mismo cuyo sentido esencial se le escapa. Poner la primera piedra no es suficiente, hay que construir sobre ella.

Una segunda vía de encuentro entre la bioética y la pedagogía es esa vía inversa, la que trata sobre la bioética de la educación. El punto de encuentro aquí es, por supuesto, el concepto de persona, sujeto central de ambas disciplinas. No sobra llamar la atención sobre el hecho de que la bioética, aunque se preocupe por la totalidad de la vida, únicamente puede conversar con la vida humana, de momento. La bioética calificará, entonces, los conflictos y fortalezas que pueda tener la práctica pedagógica en su encuentro con la autonomía y otros principios éticos. La educación que llevamos a cabo, sustentada en la pedagogía que damos por correcta, ¿respeto al estudiante? ¿Lo beneficia? ¿No lesiona sus intereses en modo alguno? ¿Es equitativa con los alumnos, los maestros y la sociedad? ¿Es justa para la sociedad de los vivientes? Enormes y numerosos interrogantes que corresponde a la bioética resolver, trabajando hombro a hombro con la pedagogía. El aula, lugar por excelencia de la práctica educativa, es un espacio de conocimiento, pero también un espacio de comunicación, de relación, de poder, de autonomía, de vitalidad personal, y el lugar natural de la reflexión bioética.

3. BIOÉTICA EN UNA PERSPECTIVA ZUBIRIANA: UNA BIOÉTICA PERSONAL ALOJADA EN UN MUNDO DINÁMICO

La bioética desde el punto de vista de Zubiri es una realidad personal, y la concepción de una realidad estructural y dinámica es una construcción desde el punto de vista de la persona, porque sólo se considera a la persona capaz de

percibirla en su esencia, en ese carácter. Por lo tanto la bioética pedagógica que derivaríamos de la propuesta de Zubiri es una bioética para la persona, no para la institución. Claro, es posible hacer una derivación, es incluso muy fácil, pero esa no es la esencia, por que las instituciones no perciben a la realidad, son las personas, así que el contacto con la realidad que tienen las instituciones lo tienen a través de las personas. Una bioética personal en la línea de una ética posmoderna: una ética que fue divina, que fue dogmática, que fue racional; en suma, que ya fue partidista y que se vuelve ahora personal.

Pero a más de personal, la bioética en la óptica zubiriana es también una bioética anclada en la realidad, referida a ella, inseparable.¹⁰⁶ Zubiri llega incluso a proponernos un bien y un mal plenamente objetivos¹⁰⁶, propuesta que no llega nunca a justificar, pero cuyo único argumento establece como tan insuficiente para su tesis, como indiscutible en su esencia: todo juicio de valor se refiere a la realidad en sí misma, parte de una realidad que existe con independencia de nuestra clasificación. Todo juicio de valor tiene un elemento previo a él, y ese elemento es la realidad. La bioética es, al fin y al cabo, ese punto de encuentro entre la concreta realidad y la resbaladiza valoración que hacemos de ella.

3.1 El problema de los principios

Uno de los desafíos básicos de la bioética estriba en la dificultad de encontrar un punto de acuerdo en la valoración de las acciones y los hechos cumplidos a que ella se refiere. Un sistema de valoración está constituido en esencia por unos principios de valoración y unos criterios de comparación: la bioética carece tanto de esos principios como de esos criterios. O mejor dicho, los tiene en demasía, que equivale en últimas a no tenerlos.

Los principios de *Autonomía*, *No Maleficencia*, *Beneficencia*, y *Justicia*, parecen develados y acogidos como los principios canónicos de la bioética, en tanto son los más extendidos, y sin embargo, ni siquiera son principios bioéticos, son *principios de ética biomédica*¹⁰⁷. El método principialista de resolución

¹⁰⁶ Véase el texto *El problema del mal*, p.195-320; en *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.

¹⁰⁷ Véase Beauchamp, Tom y Childress, James. *Principios de ética biomédica*, cuarta edición, Masson S. A., Barcelona, 1999. p.113-373

de casos bioéticos, sustentado en estos principios, ha demostrado ser de pobre utilidad en los terrenos ajenos a la clínica, o por lo menos, de utilidad mucho menor comparada con la exhibida en los casos clínicos, experimentales, en suma, biomédicos.

Engelhardt, que ya bautiza su propuesta con el nombre oficial de bioética, contrapone los principios de *a) Permiso*, constitutivo y obligatorio, *b) Beneficencia*, exhortativo e indeterminado, *c) Propiedad* y *d) Autoridad Política*, que proceden del principio de permiso¹⁰⁸. Este esquema resulta, por lo menos, mucho más adecuado para tratar casos de justicia sanitaria, macrobioética y ética ambiental. Pero no deja de ser un esquema.

La bioética no puede ceñirse a los principios como referentes inamovibles. Ello no significa renunciar a ellos, herramientas que nunca han sido declaradas como dogma, ni siquiera por sus creadores, pero que tienden a ser utilizadas de esa forma. Al renunciar a los principios como dogmas, desinstrumentalizamos la bioética, pero no la dejamos sin instrumentos cuando los conservamos como herramientas útiles pero optativas.

Una bioética sustentada en la filosofía zubiriana debe tomar como único referente inamovible a la realidad, y conservar a los otros en ese rango optativo e instrumental que parece revelarse como singularmente adecuado. Los principios bioéticos propuestos por diversos autores¹⁰⁹ han de concebirse siempre como construcciones formales, necesarias pero no rígidas y mucho menos sacras. Sólo la realidad es referente permanente y general, aunque también dinámico y complejo. La bioética en Zubiri tiene que tomar como principio a un *realismo estructural y dinámico*.

¹⁰⁸ Engelhardt, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, segunda edición, Editorial Paidós, Barcelona, 1995. p.138-140, 184-186, 201-203. Para mejor comprensión, léanse íntegramente los capítulos IV y V.

¹⁰⁹ También se han mencionado en la literatura principios de Responsabilidad, de Correspondencia, de Coherencia, etc., pero sería tema demasiado extenso y ramificado éste como para mantener la línea del texto en curso. Es necesario aclarar que el carácter cerrado de los principios es fruto de la costumbre y no propuesta de los autores que los presentan.

3.2 *KHATOS KAI AGATHOS*: Nunca más el hombre hermoso y bueno

Si los principios en la bioética planteaban el conflicto entre la utilidad y el peligro de una herramienta que aclara y organiza, pero que también puede limitar y deformar, en el campo de la pedagogía sucede lo mismo cuando se considera la tradición de la pedagogía como teoría de una educación dirigida a desarrollar un ideal de hombre perfecto.

El *KHATOS KAI AGATHOS*, el hombre hermoso y bueno de los griegos, sigue asomando su cara sublime pero limitante en nuestra pedagogía actual. Todavía se sigue hablando del hombre hermoso y bueno, pero actualmente resulta insostenible un modelo único. La posmodernidad se ha quedado corta en sus respuestas, pero ha sido clara en invalidar las previas respuestas absolutas. Habría que discutir la posibilidad de un modelo, sí, pero individual. Pero no, el modelo individual tendría que ser creado por el individuo, y no lo puede *elegir* cuando todavía está en los primeros estadios de su formación. Entonces la educación debería perseguir la formación del hombre más capaz, con las reservas del caso, y quiero decir capaz en términos de preparado, capacitado, armado, entrenado, para elegir el camino de su propia personalidad.

La bioética de la educación, como toda la bioética, oscila entre lo evidente y lo escondido, entre lo indiscutible y lo inasible. Claro que lo que ahora se nos antoja evidente e indiscutible, es el valioso fruto de una ardua conquista¹¹⁰, o la bienvenida consecuencia de una bienaventurada evolución de los acontecimientos y las sociedades. Como sucede con la autonomía. Que también puede ser el simple momento de un movimiento pendular muy complejo, y sorprendernos a la vuelta de unas décadas con el retorno de esa educación prefijada en sus resultados. El tiempo nos lo dirá.

3.3 La autonomía de la persona zubiriana

La propuesta zubiriana articula pedagogía y bioética alrededor del eje de la autonomía, el respeto del educando y su libertad de escoger la ruta de su

¹¹⁰ Desde la *paideia* griega que pretendía al hombre hermoso y bueno, hasta la revolución de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, que en el transcurso de tres siglos –del XVII al XIX– configuran el cambio del maestro que moldea al docente que desarrolla, o mejor, que facilita el desarrollo.

desarrollo; sobre la base del concepto de personeidad y personalidad antes revisado, de acuerdo al cual construimos libremente nuestra propia personalidad sobre la personeidad que nos es dada.

La autonomía zubiriana empieza entonces por la elección de *la persona que seré*, antes de decidir *lo que esa persona hará* en determinadas circunstancias. En ambos niveles, el constructivo y el operativo, se construye la autonomía en el punto de encuentro entre lo dado y lo indefinido, que es el ámbito de la posibilidad.

Elegimos quienes somos de acuerdo a lo que podemos ser, elegimos lo que hacemos de acuerdo a lo que podemos hacer: la autonomía implica un conocimiento de la realidad y de las posibilidades que ella nos ofrece.

Aunado al conocer, viene el momento de asumir y valorar esa realidad, el momento de ejercer la libertad, para lo que se requiere una voluntad desarrollada, madura, que los niños, por ejemplo, disfrutan apenas parcialmente¹¹¹. La autonomía zubiriana es una autonomía informada, pero también es una autonomía formada. Es evidente que sustenta a plenitud toda la teoría del consentimiento informado, pero con la clara cobertura de aplicar la misma idea a las opciones cotidianas de la misma manera que la aplicamos a las más formales y públicas opciones de salud dentro del comparativamente estrecho marco de la bioética clínica.

3.4 La justicia de la persona zubiriana

Es percibida por un solo ente, o mejor, es percibida por cada ente personal, pero sucede en el plano común de la realidad. La justicia es asunto que compete a todo el mundo, aunque sea calificada por cada individuo en particular. Es trabajo de la pedagogía en bioética resaltar el evento objeto de la discusión sobre justicia como afectante de la estructura dinámica de la realidad, en tanto se sucede sobre ella.

La justicia zubiriana se debate entre el intento fallido de objetivarla en términos del bien y del mal y el acierto de percibirla como puntual en el sen-

¹¹¹ Véase la reflexión sobre el nivel de la libertad, en *El problema del mal*, opus cit. p.126-130.

tido de que, aun como realidad, existe de manera particular en cada punto del entramado funcional del universo. Y aún de manera puntual, existe para varios actores, porque cada punto es punto de confluencia para distintas realidades. Y en cada punto de confluencia, para cada actor y de acuerdo a sus juicios de valor, tendrá un valor distinto.

La justicia de la obra zubiriana fracasa por completo en su intento de inmovilizar los calificativos del bien y del mal, de hacerlos generales al insistir en que se construyen a partir de la realidad; pero por contraste cuando olvida los calificativos ilumina el concepto de justicia al exigir la consideración de todos los actores y todos los escenarios para ser realmente justicia.

3.5 La responsabilidad de la persona zubiriana

La responsabilidad es una continuación del tema de la justicia, en el sentido de reconocer la imposibilidad de un acto completamente aislado y moralmente neutro en términos de ausencia de efectos. Como miembros participantes de una estructura más compleja, no podemos ignorar los efectos de nuestros actos en las otras figuras comprometidas y en la totalidad del conjunto.

La persona zubiriana ha de ser consciente de cada uno de sus actos, considerando sus posibles efectos en la compleja realidad. Por consiguiente, la persona zubiriana disfruta de un grado de conciencia privilegiado, pero arrostra también el riesgo de la indecisión invencible, de la incapacidad de decidir cuando todas las cosas son posibles, pero no todas son previsibles. El disfrute de tan dilatada autonomía obliga a pagar el precio de responsabilidad tan enorme.

4. UNA PERSONA EDUCANDO. UNA PERSONA EDUCADOR

Pero volvamos al salón de clase. Si bien la dinámica entre pedagogía y bioética tiene efectos en todas las esferas, el lugar donde se sucede en primer grado es el salón de clase, y en ese lugar puede sucederse de distintas maneras. *Se enseña*, *se aprende*, *se reconoce*, *se señala* la bioética, y en algún momento *se construye*. Todo eso sucede para dos tipos de persona: el educador y el educando, que asumen sus papeles como tales en el momento de ingresar al espacio formal de la educación, el aula y sus terrenos adyacentes, dentro de los cuales todos los participantes ajustan su ubicación y desempeño, su papel en el escenario de la vida.

4.1 Una persona abierta a la complejidad

Al destacar la realidad general tanto como la individual, es más, aunada a ésta, la filosofía zubiriana propende por la transdisciplinariedad tanto como por el respeto al individuo. Porque el reconocimiento de todo lo que existe como digno de alguna consideración, como válido objeto de estudio –para establecer esa consideración–, es la raíz de la transdisciplinariedad¹¹², acercarse a una visión integral de la realidad desde la conjunción, que no la simple suma, entre los distintos saberes.

A despecho de las dificultades con la definición precisa de los términos –multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, complejidad–, que no es tema de este texto, la esencia de la complejidad inicia en este punto, y se conforma con otros conceptos como respectividad dinámica, azar¹¹³, desarrollo/evolución del conocimiento, la tecnología y la ciencia, necesarios para el trabajo académico actual, o por lo menos, para el trabajo académico orientado hacia el futuro. La persona educando, tanto como la persona educador, necesita abrirse a la complejidad. Por supuesto, no se trata de una asimilación inmediata ni monolítica, requiere, amén del soporte conceptual que, entre otras, sustentan las propuestas zubiriana y bioética esenciales, el trabajo intelectual en el área precisa de la complejidad, la aceptación de ella como real y manejable, como cotidiana, y ese trabajo, esa presentación de la complejidad, es trabajo del profesor que debe incluir al alumno y llevarse a cabo en el aula.

4.2 Una persona consciente de su subjetividad

Pero si la percepción de la complejidad parece competir sólo al intelecto, la propuesta zubiriana nos recuerda que es imposible aislar a la intelección del

¹¹² Véase Cely Galindo, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, opus cit. p.244-247.

¹¹³ Una teleología universal es imposible de afirmar (como no sea en la teología), el dinamismo cósmico se halla transido de azar. Sin embargo el azar genera estructuras que actúan muy consecuentemente con su propia funcionalidad y morfología. Los vectores del surgimiento de estas estructuras son la dimensión, el nivel de organización, la energía de enlace y el nivel de complejidad. Véase la reflexión de Fideligno Niño en *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998. p.38-42. El texto a que se hace referencia es de Pedro Laín Entralgo: *Cuerpo y alma: Estructura dinámica del cuerpo humano*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991.

sentimiento, y que para poder asimilar la idea de una realidad y una academia compleja, es prerequisite la asimilación de una compleja realidad interior, en la que el sentimiento merece reconocimiento para pasar de ser una deficiencia a ser característica, un instrumento, una facultad.

Si la concepción zubiriana es profundamente realista, ello no obsta para el reconocimiento, y la valoración, de aquello inasible pero no por eso menos real. Un realismo que reconoce al sentimiento como esencia subjetiva, personal, pero anclada en el mundo objetivo; un realismo que define a todo sentimiento como la respectividad tónica de la realidad, como posesión del individuo, pero del individuo *en la realidad*, y producto de la asunción de ella.

Dejada de lado la concepción del sentimiento como defecto, como capricho incausado, como una falla de la razón, es posible empezar a trabajar en reconocerlo y respetarlo. Y utilizarlo en el trabajo educativo, no recurriendo a la manipulación sentimental, sino a la estimulación, a la acepción, a la educación en los sentimientos.

Pero es esencialmente en el área de la educación en bioética donde resulta vital reconocer al sentimiento. Sin pretender volver atrás un par de siglos hasta el reinado de la razón, hay que recordar que toda decisión bioética ha de estar dictada por la reflexión que contempla todos los elementos, incluidos los emocionales, y no por el argumento sentimental aislado. Como lo expresa Peter Singer:

Al describir aspectos desagradables sería deshonesto intentar hacerlo de manera neutral, escondiendo su auténtica condición de desagradable. No se puede escribir objetivamente acerca de los experimentos de los «médicos» de los campos de concentración nazis sobre aquellos que consideraban «subhumanos» sin agitar las emociones; y lo mismo cabe decir de una descripción de alguno de los experimentos que hoy se realizan sobre no humanos en laboratorios estadounidenses, británicos y en otros lugares. La justificación final para oponerse a estas dos clases de experimentos no es, con todo, emotiva. Consiste en una apelación a los principios morales básicos que todos aceptamos, y la

*aplicación de los mismos a las víctimas de ambas clases de experimento es exigida por la razón, no por el sentimiento*¹¹⁴.

4.3 Una persona reconocedora de la intersubjetividad

Reconocer la propia subjetividad es el primer paso para reconocer la subjetividad del otro e interactuar con ella. Considerando las relaciones de poder y autoridad que están inmersas dentro de la relación académica, resulta vital comprender que no puede incluirse a los sentimientos dentro de ellas. Si en principio hay que insistir en que el maestro debe reconocer sus sentimientos, debe presentarse como un ser emotivo y mantener una actitud receptiva ante los sentimientos del alumno, también es importante recordar que la misma obligación existe en el otro lado de la relación. La consideración de los sentimientos, el respeto, la estima propia y derivada, existen en todos los extremos y los puntos medios de cualquier jerarquía de poder que podamos concebir, correcta o incorrecta.

4.4 Una persona consciente de su responsabilidad por ubicación y respectividad

Pero no sólo los sentimientos son escenario para que nos afectemos los unos a los otros. Dentro de la propuesta zubiriana, en este punto por demás indiscutible, interactuamos con la realidad intrínseca y permanentemente, y esa interacción está siempre cargada de responsabilidad. No existe irresponsabilidad por omisión. Todas las doctrinas que pretenden graduar el compromiso ético según el grado o tipo de actividad de la persona, carecen de sostén o por lo menos deben revisar su justificación en estas circunstancias: la doctrina del doble efecto, la eutanasia pasiva, la no intervención en casos de niños deformes con pobre pronóstico vital.

Estamos incursos en un gigantesco sistema-realidad dentro del cual nuestra simple localización está cargada de significado en el funcionamiento de toda la estructura. Situaciones como las que se estila presentar como ejemplo de la doctrina del doble efecto seguirían siendo inevitables, pero ya nunca imprevisible o incausadas. La no intervención en caso de peligro, incluso cuando ese peligro no

¹¹⁴ Prefacio a la edición de 1975 de *Liberación animal*. Citado en Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.41.

sea inmediato en el tiempo ni el espacio, tendría que ser calificada como perversa en este marco. Una posición ética respaldada o por lo menos coincidente con la de algunos autores como Peter Singer, que llega a las mismas conclusiones por distintos caminos de razonamiento¹¹⁵; pero controvertida por otros, particularmente dentro de la línea de pensamiento de la Iglesia Católica, como Andrew Varga¹¹⁶. Una paradoja que hubiera interesado al muy cristiano Xavier Zubiri.

La ética de los ermitaños, que se contentan con no meterse con los demás para tener tranquila su conciencia, queda así sin asidero, no tiene cabida en una realidad como un motor: una compleja maquinaria que necesita el trabajo de todas y cada una de sus partes.

4.5 Una persona consciente de su responsabilidad por voluntad

Por supuesto, si el papel o el lugar que ocupamos en la estructura de la realidad nos cargan de responsabilidad, la esencia de esa responsabilidad está en las decisiones que tomamos, en lo que decidimos hacer con nuestra posición y nuestro papel. Si aquí Zubiri acierta al recordarnos nuestras tendencias prerracionales como elementos de la voluntad, se equivoca de medio a medio cuando no profundiza y casi ni menciona al juicio racional dentro del proceso de la voluntad. Si el reconocimiento de las tendencias es un paso tan justificado y necesario como el reconocimiento de los sentimientos, ignorar al juicio racional equivale a ignorar la razón como campo de nuestra realidad personal.

Es curioso que siendo Zubiri un autor definitivamente antropocéntrico, realice a la vez tantas precisiones sobre aquellos caracteres que compartimos con los animales, de quienes, sin embargo, nos diferenciamos en esencia de acuerdo a la concepción de toda su obra, diferencia particularmente marcada por la percepción de la realidad como tal de acuerdo a la ya descrita teoría de la

¹¹⁵ “Normalmente, nos consideramos responsables de lo que hacemos, pero descargamos nuestra responsabilidad por los acontecimientos que hubiéramos podido prevenir. Nunca mataríamos a un extraño, pero podemos saber que nuestra intervención salvaría la vida de muchos extraños en un país distante y aun así no hacemos nada. No nos creemos en modo alguno responsables de sus muertes. Pienso que esto es un error. Debemos considerar las consecuencias tanto de lo que hacemos como de lo que decidimos omitir”.

En Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, opus cit. p.11

¹¹⁶ Véase Varga, Andrew C. *Bioética: principales problemas*, Ediciones San Pablo, Bogotá, 1994.

inteligencia sentiente. La carnalidad humana es un asunto muy importante en la definición de la especie, pero para otros autores se trata de un asunto de grado y no de esencia, que no nos diferencia de los animales, sino de los *animales no humanos*¹¹⁷. La posición zubiriana reconoce las características comunes, hecho muy importante y acertado, pero si aquí acentúa un tanto de más sobre las tendencias en la voluntad, por otro lado traza una línea injustificadamente vertical que deriva en una posición utilitarista antropocéntrica ante el resto del universo, el universo que no es perteneciente a la especie *homo sapiens*.

4.6 Una persona que respeta al mundo como instrumento de la felicidad humana

Como se venía diciendo, ese límite antropocéntrico de la metafísica zubiriana no se contrapone en modo alguno con la idea de una ética ambiental, pero si la define en su orientación: una macrobioética estructural pero utilitaria, que respeta la realidad como estructura dinámica pero no como sujeto moral. En la línea que toma Engelhardt e incluso, a regañadientes, Peter Singer, resulta muy difícil justificar derechos morales a las criaturas no humanas, y la consideración que se tenga por ellas será una consideración muy distinta a la que se tiene por nuestros congéneres.

Ha corrido mucho agua bajo los puentes desde la fijación en la metafísica occidental de una concepción del mundo como una inmensa hacienda al servicio de los humanos, soportada tanto por la interpretación de los textos bíblicos como por la negativa de sensibilidad para los animales, pero sigue siendo un terreno inevitablemente minado de suposiciones, porque no conocemos la vida interior de los animales, ni tenemos actualmente posibilidades de conocerla. Aunque seguimos jugando con conceptos diferenciales entre sentiencia y consciencia¹¹⁸, tal como lo hace Zubiri con su idea de la habitud estímulo y la habitud intelectual de la realidad, actualmente se utilizan esos conceptos, no para justificar la agresión sino para prohibirla, ampliando los límites de una ética de los conscientes a una ética de los sintientes.

¹¹⁷ Véase Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, opus cit. p.99-111.

¹¹⁸ “Lewis distingue sentiencia de consciencia (...) Los animales superiores poseen sin duda sentiencia, pero puede que no consciencia. Si es así, no percibirían la sucesión, sino sólo el instante”. Romerales, Enrique. *El problema del mal*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1995. p.85. La referencia es a C. S. Lewis, *The Problem of Pain*, Collins, Glasgow, 1990 (En español, *El problema del dolor*, publicado por Editorial Andrés Bello).

De capital importancia en la educación es la pregunta que proponen los psicólogos acerca de la vida interior de los animales¹¹⁹, un paso más allá de la diferencia entre consciencia y sentiencia, cuando reconoce grados dentro de los animales no humanos, abriendo la posibilidad de incluir a los mismos dentro de una escala gigantesca con todos los animales, hecho que ya se ha propuesto con rigor y seriedad en el campo de la educación de humanos discapacitados comparados con los grandes simios¹²⁰. Si un reputado psicólogo se niega a rendirse ante la dificultad de penetrar en la posible subjetividad animal, es un docente el que propone romper las barreras entre humanos y no humanos, aquí y ahora, en el campo de la educación, y resulta fácil imaginar la cascada de consecuencias que tendría el derribo de esa frontera, en campos como el de la investigación clínica y la legislación sobre el valor de la vida de las personas. Pero eso es tema para otro trabajo.

En la óptica zubiriana el mundo no sería objeto de consideración más que en términos de sufrimiento inmediato o utilidad para el hombre. No existiría valor moral intrínseco en otros aspectos, y lo que causa daño sin sufrimiento, o con el mínimo sufrimiento posible, a una especie no humana, sería aceptable, así como la destrucción o contaminación que se pudiera asegurar como no lesiva a nuestra especie. Sólo la idea de la respectividad y los riesgos de difícil previsión asociados a ella defienden en la propuesta zubiriana a nuestros compañeros de habitación que no comparten nuestro código genético.

Una bioética zubiriana apoyaría una ética de los sintientes, que minimizara el sufrimiento agudo, pero nunca permitiría derechos a los animales. Si lo hace rápido y sin dolor innecesario, puede usted eliminar de la tierra a todos los seres vivientes que desee. Una derivación difícil de aceptar, pero también difícil de controvertir en la óptica zubiriana. Y recordemos que estamos hablando de una óptica aplicada en la pedagogía.

¹¹⁹ Lorenz, Konrad, ¿Tienen vida subjetiva los animales? En *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*, Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1993 p.403-419.

¹²⁰ Anstötz, Christoph. Una comparación entre los seres humanos con discapacidad intelectual profunda y los grandes simios, en Singer, Peter y Cavalieri, Paola; editores; *El proyecto Gran Simio*, Editorial Trotta, Madrid, 1998. p201-217.

4.7 Una persona que reconoce la evolución de sí mismo y de los demás: una persona móvil, flexible

Por último, y volviendo al tema educativo a secas, la propuesta zubiriana, con todos sus *peros* anotados, se adhiere a la corriente principal de la bioética actual en el reconocimiento de la autonomía como núcleo de la práctica educativa. La idea de la personalidad como una construcción en curso, que es imprescindible considerar y respetar, es el sostén del desarrollo de la autonomía de cada individuo, y del respeto por la autonomía de los demás. Educandos y educadores deben hacerse conscientes de estar en medio de un proceso activo, permanentemente inacabado, merecedor de toda su atención, como protagonistas, como espectadores, como facilitadores, e incluso como simples elementos de contraste que permitan al otro concebir la variabilidad de la realidad personal actual y posible.

*...el primer objeto de una loable ambición consiste en adquirir una personalidad en tanto que ser humano, sin distinción de sexos y que sólo después de conseguir esto se podrán evaluar los objetivos secundarios*¹²¹. El libre desarrollo de la personalidad, que por cierto es la mejor protección contra el imperio de los dogmas venidos del exterior del individuo, es la esencia de la práctica educativa, y, de acuerdo a la tesis zubiriana de persona madura y responsabilidad moral, ha de ser la esencia, cuando alcance cierto grado de madurez, de la conciencia bioética. Insistamos, la filosofía zubiriana, tanto como la pedagogía actual y la bioética en rigor, giran alrededor de la persona, y alrededor de ella es que desarrollan su intercambio, su comunicación, su dialéctica. Es en la persona, al fin, donde la pedagogía y la bioética se encuentran.

¹²¹

Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*, Edición abreviada, Editorial Debate, Madrid, 1998. p.23

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN: UNA PARADOJA

*Malum consilium est, quod Mutare non potest.
Mala opinión es la que no se puede cambiar
Publio Silo, Aulo Gelio.*

1. UNA VISIÓN HOLÍSTICA DEL HOMBRE Y DEL MUNDO

*Karl Popper denomino holismo a la tendencia de los historicistas a sostener que el organismo social, como el biológico, es algo más que la simple suma de sus miembros, y es también algo más que la simple suma total de las relaciones existentes entre sus miembros*¹²². La estructura dinámica de la realidad, la escala de sustantividades, cada una parte de una estructura mayor o asiento de una menor, es tesis fundamental de la metafísica zubiriana que sustenta filosóficamente a la complejidad en la manera de enfocar tanto la realidad personal como la vista desde la persona. Una visión holística del hombre y del mundo, necesaria para reformular nuestra concepción de nuestra realidad, interna y externa, en consonancia con lo que sabemos hoy sobre el mundo.

Como siempre, lo importante es la idea: la idea de integralidad, de completitud. Zubiri la traiciona, como todos: cuando rescata a los apetitos olvida la razón, cuando rescata a la realidad de lo juzgado en los juicios de valor, olvida al valor que se asigna durante el juicio. Porque nunca es posible ser totales. Pero hay que intentarlo siempre. O por lo menos no olvidarlo. Ya se dijo en la introducción que la comprensión de las cosas y de las ideas hace necesario su fraccionamiento, pero ese fraccionamiento ha de ser entendido siempre como un acto artificial, como una fórmula intelectual para poder aproximarnos con más claridad a lo que es nuevo para nosotros, a lo que necesitamos acoger sin la distracción del contexto que lo arropa.

¹²² Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. p.621. Denótese la elección de la cita para escapar de plano a «... la dificultad del presupuesto religioso de los enfoque holistas» que advierte Maldonado en autores como Bateson, en Maldonado, Carlos Eduardo (ed.). *Visiones sobre la complejidad*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2001. p.18

La bioética es total, y no sólo la macrobioética. *Toda la bioética* es una ciencia de la totalidad, y debe enfrentarse al mundo como tal. *Enfrentarse* es una palabra peligrosa, cargada de reminiscencias de combate, pero tal vez no exista otro término mejor para exponer la idea de prepararse, de acomodarse para tomar al otro desde sí mismo. Estudiar al adversario, sí, pero pensando en la manera de tratar con él desde lo que se conoce de sí mismo. La bioética necesita una idea clara de los temas que le competen, para poder tratarlos, precisamente, con toda competencia, pero necesita comprender que está integrada con esos temas. La bioética, como la persona, necesita ver su realidad interna y externa como una entidad precisa pero a la vez compartida, confundida, integrada en su libre accionar y en su incierto destino con las entidades, igualmente difusas pero auténticas, que le rodean. Una entidad que de alguna manera define y es definida por otras, como ya se dijo, una fibra en un tapiz.

2. UNA VISIÓN ANTROPOCÉNTRICA DEL HOMBRE Y DEL MUNDO

La necesidad del límite antropocéntrico, cuando se habla de pedagogía, contrasta con la insostenibilidad de ese límite cuando se habla de filosofía. Para efectos de uso, debemos centrarnos en el hombre, objeto de la educación, pero no podemos concebir y mucho menos enseñar la idea de una realidad que –concebida como integral en sí misma y con el hombre como uno de sus elementos– gira alrededor de ese hombre.

En contraste con su idea de una estructura sistémica, plenamente integral, traza Zubiri una línea que separa al hombre en esencia del resto de la realidad, aunque su funcionamiento suceda en continuidad con ella. Un curioso antropocentrismo en concubinato con la complejidad, un *antropocentrismo del conocimiento*. Eso representa un enorme problema. Si bien se ha justificado de alguna manera el antropocentrismo en la práctica, como un asunto de necesidad, esa justificación está *ad portas* de perder su sustancia, cuando se abre la posibilidad, incluso la realidad –es asunto en disputa– de la inteligencia y la vida artificiales¹²³. Por otro lado, está el asunto de la manera en que vemos el mundo, y por lo tanto la forma en que lo tratamos: volver a ubicar al hombre en una posición

¹²³

Véase Maldonado, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.

de privilegio, con todo lo matizada que pueda estar, no tiene otra presentación que la de un error, un retroceso, una discriminación injustificada.

El antropocentrismo zubiriano es evidentemente censurable desde múltiples puntos de vista, y por variadas razones. Y sin embargo, existe la posibilidad de acogerlo, con mucha reserva, en el campo de la valoración ética, como una posición transitoria, a término más o menos cercano, y por razones, repetimos, de necesidad.

3. UNA BIOÉTICA BIOCÉNTRICA QUE SOLO PUEDE EDUCAR AL HOMBRE, PERO DEBE EDUCAR PARA EL MUNDO

Ya se ha dicho que resulta injustificable una pedagogía antropocéntrica, que conciba y enseñe al hombre como centro del universo, pero paradójicamente, resulta inevitable una aplicación antropocéntrica de la pedagogía, porque el hombre sigue siendo, necesariamente, el centro de la actividad educativa, el centro del pensamiento pedagógico. Es más, disfruta de ese estatus, desde hace pocos siglos, después de reemplazar a la sociedad humana y divina que le precedieron en ocupar ese sitio, y no se avizoran posibilidades inmediatas de que vaya a abandonarlo.

La pedagogía antropocéntrica, si se la acepta, plantea una contradicción elemental con la idea de vida, y claro, inteligencia artificial. Si *podemos* educar a otros, si existen otros posibles educandos, es menester abrir el objetivo de nuestra pedagogía. Habría que discutir si educar al hombre equivale a educar sus máquinas, por lo menos en su nacimiento, considerando que, efectivamente, el nacimiento marca, y que la teoría de la complejidad reconoce el caos pero también la irreversibilidad de lo ya sucedido.

Por otro lado, la bioética, conocimiento que gira alrededor de la vida y por lo tanto gravita sobre conceptos como sistema, equilibrio y mutua necesidad, debe educar para un mundo concebido en esos términos. Pero como también gravita sobre conceptos como responsabilidad y vida ética, tiene que conocer al sujeto de esos conceptos, que, en este momento, sólo puede ser el hombre.

Únicamente podemos reclamar responsabilidad moral al hombre, únicamente al ser humano podemos exigir, hasta cierto punto, una conducta ética, en el plano de la ética mínima, la ética de la convivencia, la moral secular

general que nos proponen diversos autores. Es un asunto de discriminación fundamentada.

Cuando Peter Singer define a un movimiento de liberación contra la discriminación como *una demanda para poner fin al prejuicio y la discriminación basados en una característica arbitraria como la raza o el sexo*¹²⁴, señala con acierto que el detalle justo está en identificar a nuestros criterios de clasificación como arbitrarios, en vez de reales o instrumentales. Un criterio real es, por ejemplo, la supervivencia en el agua o fuera de ella. Un criterio instrumental es, por ejemplo, la posibilidad de interrogar y comunicarse intelectualmente para establecer teorías pedagógicas o psicológicas, que nos establece un criterio antropocéntrico. Un criterio arbitrario es uno antropocéntrico para hablar de valor, a menos que lo sustentemos con otras razones, como el proyecto vital. Un criterio *utilitariamente –o tal vez instrumentalmente–* antropocéntrico en pedagogía y bioética es un criterio de necesidad, o por lo menos de posibilidad, *de momento*.

Una bioética que reconozca a otros seres como sujetos y agentes morales ya ha sido planteada por los ya repetidamente citados Singer y Engelhardt, entre otros, y se presenta cada vez mas cercana como una realidad concreta a partir de la complejidad y la disolución que ella propone entre la vida natural y artificial, incluyendo a la inteligencia artificial, pero esa realidad concreta todavía no lo es en pleno derecho, o por lo menos no lo es para todo el mundo, ya que, como se recordará, coexisten cronológicamente distintos momentos de desarrollo tecnológico y tal vez incluso histórico, para distintas sociedades que comparten el mismo sistema-tierra.

3. UNA LABOR QUE PRETENDE SER ÚTIL

Una mala opinión es aquella que no se puede cambiar, y no se trata de ello en este trabajo. La idea de una bioética zubiriana no es la intención y evidentemente tampoco el resultado, porque se trata de revisar y aprovechar, *tomarlo todo y retener lo bueno*, como recomienda el Nuevo Testamento. No existe una

¹²⁴

Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.41.

propuesta bioética originada en Zubiri, y la propuesta filosófica que se toma como referente para hablar de bioética no está exenta de falencias y contradicciones, algunas de las cuales se han ido señalando en las páginas previas.

Pero la idea no es acomodar la bioética a la filosofía. La idea es recuperar a la filosofía en su acepción más básica y actualmente más difícil, la de concepción general del mundo. La metafísica es un imposible necesario en la era de la complejidad, que en cierto modo explica al mundo como inexplicable, pero pretende explicarlo en últimas. Explicar la realidad no equivale a comprenderla, pero es un intento. Establecemos, o mejor, proponemos modelos, y tratamos de comprobar si funcionan en la vida.

El trabajo en pedagogía y bioética es un terreno novedoso, por lo tanto de difícil soporte y aparentemente fácil aporte. No existe mucha literatura específica, sí, pero ello no deriva en que cualquier cosa escrita pueda ser considerada valiosa. Para el autor el texto ha resultado evidentemente útil, en tanto pone en la palestra nuestras concepciones de educando, educador y relaciones entre los dos, la esencia de la pedagogía, y desde el punto de vista integral y respetuoso del individuo que puede ofrecer la bioética. Volver a la filosofía, y a partir de ella confrontar y resignificar nuestros conocimientos; en un segundo momento confrontar a nuestros conceptos con la aplicación que supuestamente hacemos de ellos, se antoja una aplicación evidente en la práctica docente. Pero tal vez la idea de refundamentar, en otra base, a nuestros referentes bioéticos, insistiendo de manera demostrativa en la necesidad de construir y reconstruir permanentemente a nuestros saberes, es lo más interesante que pueda extraerse de este trabajo, incluso por encima de los aportes puntuales y conclusiones específicas que se han ido desgajando a lo largo de cada uno de los capítulos.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997.

ABBAGNANO, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión de 2001.

- ALTAREJOS, Francisco et al. *Ética docente*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998.
- BEAUCHAMP, Tom y Childress, James. *Principios de ética biomédica*, cuarta edición, Masson S. A., Barcelona, 1999.
- BEST, Francine. *Avatares de la palabra pedagogía*, Perspectivas, París, volumen 18 N° 02 (1988) p.163-172.
- BREZINKA, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Editorial Herder, Barcelona, 1990.
- BURGOS, Juan Manuel. *El personalismo*, Ediciones Palabra, Madrid, 2000.
- CELY GALINDO, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, Centro Editorial Javeriano CEJA, Bogotá, 1997.
- CEVALLOS, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 180 (dic 1964) p.419-430.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *¿Qué es Pedagogía Conceptual?*, Educación y Cultura, Bogotá, N° 59, Bogotá (dic 2001 / ene 2002) p.35-39.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. p.17-37
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Editorial Nuevas Técnicas Educativas / Editorial Santillana, México, 1984.
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LEXIS/22 VOX. Círculo de Lectores, Barcelona, 1976.
- ENGELHARDT, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, Editorial Paidós, Barcelona, 1995.
- ESCOBAR TRIANA, Jaime. *La enseñanza de la bioética general en la construcción de una ética civil – Experiencia de la Universidad El Bosque*, Investigación Educativa y formación docente, Bogotá, año 1 25 N° 1 (mayo de 1999) p. 736-749.
- FERRAZ FAYOS, Antonio. *Zubiri: el realismo radical*, Editorial Cincel, Madrid, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI Editores, México, 1977.

- HERNÁEZ, Roberto. *Xavier Zubiri: el Hombre y su Obra*, Universidad del País Vasco, consulta en Internet.
- HISTORIA DEL PENSAMIENTO, Sarpe S. A., Madrid, 1988.
- LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Sarpe S. A., Madrid, 1984.
- LORENZ, Konrad. *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*, Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1993
- MALDONADO, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.
- MALDONADO, Carlos Eduardo (ed.). *Visiones sobre la complejidad*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2001.
- MARÍAS AGUILERA, Julián. *Historia de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, edición original de 1941.
- MCCAUGHREAN, Geraldine. *El hijo del pirata*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensayos I*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1996.
- MORENO M., Heladio. *Pedagogía y educación*, Impreandes Presencia, Bogotá, 1996.
- MORENO, Juan Manuel et al. *Historia de la educación*, Biblioteca de Innovación Educativa - Paraninfo, cuarta edición, Madrid, 1986.
- MUÑOZ MARTÍNEZ, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura, Bogotá, 1998. p.43-73
- NARANJO OCHOA, Fabio. *Derecho civil: PERSONAS Y FAMILIA*, Librería Jurídica Sánchez R., Bogotá, 1996.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*, Editorial Cincel, Bogotá, 1992.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Hacia una pedagogía de la realidad en perspectiva zubiriana*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 26 N° 49-50 (enero/dic 1989) p.223-267
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Bioética: Temas y Perspectivas*, Publicación Científica N° 527, Washington, 1990.

- PENNAC, Daniel. *Los señores niños*, Editorial Norma, Bogotá, 2000.
- PROGRAMA DE BIOÉTICA. UNIVERSIDAD EL BOSQUE. *Historia de la Bioética en Colombia*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.
- RIVERA, Jorge. *El origen de la filosofía en Xavier Zubiri*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 222 (jun 1968) p.552-583.
- ROMERALES, Enrique. *El problema del mal*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1995.
- SALINGER, J. D. *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- SCHEUERL, Hans. *Antropología Pedagógica*, Editorial Herder, Barcelona, 1985.
- SINGER, Peter. *Una vida ética. Escritos*, Taurus - Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002.
- SINGER, Peter y Cavalieri, Paola; editores; *El proyecto Gran Simio*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- SUÁREZ MEDINA, Gabriel Alfonso. *Socialidad de la realidad personal*, Pontificia Universidad Javeriana – Cargraphics, Bogotá, 2001.
- TOULMIN, Stephen. *How Medicine Saved the life of Ethics*, Perspectives in Biology and Medicine, volumen 25 N° 4 (1982) p. 736-749.
- UNIVIO MOLANO, Julio Esteban, *Escuela de Formación Pedagógica para Docentes Universitarios - Fundamentos del modelo pedagógico*, Universidad Libre, Bogotá, 2002.
- VARGA, Andrew C. *Bioética: principales problemas*, Ediciones San Pablo, Bogotá, 1994.
- WEBER, Max. *Ética protestante*, Albor Libros, Madrid, 1999.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*, Edición abreviada, Editorial Debate, Madrid, 1998. Título original: *A Vindication of the Rights of the Woman*, Siglo XVIII
- ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 1989.
- ZUBIRI, Xavier. *Primeros escritos (1921-1926)*, Editorial Alianza, Madrid, 2000.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente *Inteligencia y realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 1980.

- ZUBIRI, Xavier. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Editorial Alianza, Madrid, 1994.
- ZUBIRI, Xavier. *Naturaleza, Historia, Dios*, Editorial Alianza, Madrid, 1987.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*, Editorial Alianza, Madrid, 1986.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre la esencia*, Editorial Alianza, Madrid, 1998.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 2001.

2. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Revista ANÁLISIS, *Zubiri visto desde Latinoamérica*, Bogotá, volumen 22 N° 44 (julio/dic 1986) p.125-137.
- ANTOLINEZ CAMARGO, Rafael. *¿Por qué es importante educar los sentidos? Una respuesta desde el pensamiento de Xavier Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.305-313.
- CASTRO VDA. DE ZUBIRI, Carmen. *Biografía de Xavier Zubiri*, Edinford, Málaga (España), 1992.
- COLOMBIA, CORTE SUPREMA DE JUSTICIA, Sala de Casación Civil. *Personalidad jurídica de las personas morales: capacidad de obrar de las mismas*, Gaceta Judicial, Bogotá, volumen 77 N° 2141 (mayo 1954) p.552-559.
- FORERO BELTRÁN, José Guillermo. *Una antropología en Xavier Zubiri: sus elementos esenciales; presupuestos metafísicos y conceptos*, Editorial Anónima, Bogotá, 1982.
- GALLEGO BADILLO, Rómulo. *El acto pedagógico: una aproximación teórica*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1986.
- KANT, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Santillana, Madrid, 1996.
- MARÍAS AGUILERA, Julián. *Filosofía española actual: Unamuno, Ortega, Morente, Zubiri*, Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1963.
- MARTÍNEZ M., José Antonio. *Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual*, Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.137-149.

- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *Aportes de Zubiri a la historia de las mentalidades*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 62-63 (ene/jun 1995) p.103-118.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *En torno a Zubiri*, Studium Editores, Madrid, 1965.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.449-456. Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 38-39 (ene/jun 1989) p.75-83.
- MAZO MEJÍA, Antonio. *En torno a Xavier de Zubiri*, UDEM, Medellín, N° 14 (junio 1968) p.115-132.
- MUGUERZA, Javier et al. *Del sentido a la realidad: estudios sobre la filosofía de Zubiri*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Pedagogía y política desde una inspiración zubiriana*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 61 (oct/dic 1994) p.61-89.
- PINZÓN, Luis Alberto. *Sobre personas jurídicas*, Revista Jurídica, Bogotá, N° 237-238 (oct/nov 1935) p.158-164.
- ROVALETTI, María Lucrecia. *Voluntad de fundamentalidad: Enigma y trascendencia en el último Zubiri*, Universitas Philosophica, Bogotá, volumen 05 N° 09 (dic 1987) p.19-50.
- RUIZ LÓPEZ, Luis Enrique. *Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.287-304.
- SEMINARIO XAVIER ZUBIRI. *Trabajos, 1972-1973*, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1974.
- VERRO BELMONTE, Marino. *Xavier Zubiri y la situación de la inteligencia*, Bolívar, Bogotá, N° 29 (mayo 1954) p.647-663.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y Logos*, Editorial Alianza, Madrid, 1982.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y Razón*, Editorial Alianza, Madrid, 1983.
- ZUBIRI, Xavier. *Siete ensayos de antropología filosófica*, edición de Germán Martínez Argote, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1982.

FUNDAMENTOS BIOÉTICOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO EN COLOMBIA

*Constanza Ovalle*¹

“La competencia en la cual el fuerte gana ha recibido mucha mejor prensa que la cooperación. Pero ciertos organismos superficialmente débiles han sobrevivido formando parte de entidades colectivas, mientras que los presuntamente fuertes, al no haber aprendido el truco de la cooperación, fueron arrojados a la pila de residuos de la extinción evolutiva”.

(Margulis, y Sagan, 2001)

INTRODUCCIÓN

Cada vez más surgen condiciones de tipo global que en sus aspectos culturales, sociales, políticos, ambientales ameritan ser abordados de una manera crítica y desde posturas diversas. En este nuevo escenario global nos urge abrir espacios de discusión y reflexión en los que se analicen los cambios y nuevos interrogantes que se le plantean a la educación, con la idea de romper con la central y tradicional preocupación por el hombre como un ser independiente, y a lo sumo, por las relaciones interhumanas.

¹ Constanza Ovalle, Odontóloga, Universidad El Bosque. Maestría en Bioética de la Universidad El Bosque. Especialización en Docencia universitaria y profesora investigadora del Departamento de Bioética de la Universidad El Bosque.

Se busca, en cambio, indagar sobre una educación e investigación que extienda sus límites al otro, en cuanto a diferente, y en cuanto a ser viviente. Por lo cual, se hace énfasis en la protección, cuidado y mejoramiento de la calidad de la vida y su dignidad, y de la pluralidad en relación con un desarrollo humano, y por ende social, pero también, por un desarrollo ecosistémico. Sin embargo, es oportuno subrayar que el discurso del desarrollo debe ser asumido de una manera crítica y, si se nos permite, resignificarlo de la mano con quienes ya han incursionado en este sentido. Es decir, en el intento por describir la sociedad humana en toda su complejidad, se introduce aquí el concepto de desarrollo como aquella Teoría renovada que puede ser redefinida hacia una en donde se incorporen conceptos tales como la diversidad y la pluralidad, en un entorno dinámico y evolutivo. Lo anterior, con la pretensión de comprender la multiplicidad de comunidades que aun cuando se encuentran en un mismo espacio, todavía aún no se comunican².

La perspectiva plural no sólo implica el tener en cuenta las actitudes distintas o pensamientos distintos. Plural también se compromete con las múltiples maneras que el hombre ha venido incorporando para conocer y apreciar la realidad y construir su mundo. Esto con el propósito de sugerir las maneras de expresión posibles, tanto de una sabiduría individual como colectiva, y necesarias, para elegir las políticas, acciones y decisiones apropiadas en relación con una resignificación de la sociedad en la que sea factible la interacción entre los pueblos, las culturas, los ecosistemas³.

² Esto en la búsqueda de racionalidades alternativas que permitan la fusión de visiones económicas con otras provenientes de la bioética, la política y la ecología, con el propósito de articular lo ecológico con lo tecnológico y lo cultural, en el camino de lo que Leff llama un sistema de producción sostenido y equilibrado (Leff, E. *Marxism and the Environmental Question, From the Critical Theory of Production to an Environmental Rationality for Sustainable Development*, citado por Escobar, A. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma, 1996. p. 386.). En este sentido, se espera que el concepto de desarrollo no pierda de vista los nuevos avances biotecnológicos, además de los aspectos multiculturales que visibilizan los nuevos encuentros y desencuentros entre las culturas. Lo anterior en “un esfuerzo por entender al Tercer Mundo”. A propósito, Arturo Escobar señala, que el concepto de desarrollo hoy ha sido descrito en el contexto de desarrollo sostenible como “último intento por articular la modernidad y el capitalismo antes de llegar a la cibercultura (nuevas posibilidades de ser humano mediante un sorprendente conjunto de opciones tecnológicas y sociales)”, con el cual se intentó además, “resignificar la naturaleza, los recursos, la Tierra, y la propia vida humana”. Escobar, Op. Cit., p. 381.

³ La pluralidad y la valoración de las diferencias tal como lo hace ver Chaux y colaboradores, “no puede llevar a que se tolere a quienes vulneran derechos fundamentales. En ese sentido, la pluralidad se diferencia de la tolerancia total. En la pluralidad no se tolera todo. De hecho,

Es necesario el análisis y el cuestionamiento del discurso de la diversidad el cual, según Escobar, logra -tan sólo- que la “naturaleza se convierta en una fuente de valor en sí misma. Las especies de flora y fauna son valiosas no tanto como recursos sino como reservorios de valor que la investigación y el conocimiento, junto con la biotecnología, pueden liberar para el capital y las comunidades”⁴. Este planteamiento no tiene en cuenta lo que significaría la protección y el cuidado de la vida, sin más, que por motivos de supervivencia y reconocimiento de los otros en cuanto valiosos en sí mismos. Condición que pretende ser incluida en el abordaje de la diversidad para dar cabida a otros tipos de conocimiento y experiencias como los sugeridos por los últimos estudios acerca de la evolución .

Para los propósitos anteriormente expuestos se sugiere a la bioética como una expresión fundamental en la pretensión por asumir una postura aceptable que, desde una moral pública, permita cobijar la moral privada, tenga en cuenta los derechos humanos e involucre además de los seres humanos a los no humanos. Se prevé, entonces, un pensamiento bioético que desde la educación trascienda a la sociedad y a través de ella promueva la solidaridad entre desiguales, entre diferentes, en fin, una solidaridad biótica con la cual se reconozca que cada individuo o parte del ecosistema tienen en sí un valor que le supone ser conservado y, en algún caso, protegido. Una conjunción tal que favorezca en palabras de Escobar la reconstrucción de la “naturaleza –y de la vida en general- como cultura pública”⁶, con la pretensión de un bienestar colectivo⁷.

consideramos que un ciudadano competente debe ser capaz de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural”. A propósito, de la última parte de la cita es aconsejable buscar mecanismos de diálogo, concertación y de persuasión en lugar de recurrir a mecanismos de sumisión e imposición. En: Chau, E. Lleras, J. Velásquez, A. *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación, 2004. p. 20.

⁴ Escobar, Op. Cit., p. 381.

⁵ La Teoría de la Evolución de Darwin hoy en día ha sido profundizada a través de nuevos conceptos como los de autoorganización. Este es formulado como un mecanismo evolutivo complementario al de los de azar, adaptación y de selección natural. El nuevo mecanismo intenta dar respuesta a fenómenos tales como los saltos cualitativos que se dan en la diversidad y multiplicidad de las especies, los grados de libertad y las dinámicas que les son relevantes. Aspectos que serán el marco de referencia sugerido para ser tenido en cuenta en la discusión de la diversidad.

⁶ Escobar, Op. Cit., p. 390.

⁷ El contenido que se encuentra entre guiones a lo largo de todo el ensayo es introducido por la autora de este documento.

Con esta aproximación se plantea repensar la educación en nuestro contexto colombiano. Se recomienda también, iniciar con una línea de investigación cuyo inquietud central sea ¿qué tipo de desarrollo se debe y puede esperar en contextos, como el colombiano, que se encuentra en procesos de globalización?

Es recomendable, en este sentido, no apartarse del impacto global que podría tener una acción local como la que se propone aquí, y por ende, la necesidad de tener en cuenta, por igual, los aspectos globales que están incidiendo en el contexto colombiano. Se hace énfasis sobre cómo aspectos que se plantean en un principio desde una dimensión teórica, luego, y preferiblemente, se traducen en planes y acciones concretas.

A propósito, el Informe Gulbenkian⁸ para la reestructuración de las ciencias sociales plantea que “a la necesidad de estudiar cualquier problema local, nacional o regional en el contexto de la globalización y de las redes internacionales y transnacionales cada vez más significativas en la evolución contemporánea, se añade un creciente movimiento intelectual que busca plantear los problemas mundiales y regionales desde las distintas perspectivas geográficas y culturales, en posiciones que no sean eurocentristas –estadounidencistas- y que tampoco invoquen las especificidades de cada cultura y civilización por ignorar el carácter universal y plural del mundo”.

Con esta perspectiva, en la primera parte del texto se explica el por qué, en mi opinión, el desarrollo humano es un concepto que puede ser introducido en el contexto colombiano si extendemos su significado hacia uno que le incorpore aspectos heredados de la bioética, la política y la ecología. Esto sin olvidar que existen argumentos a favor, pero a la vez, en contra del desarrollo. Se intenta pues conciliar las dos posturas en la medida que comparten algunas preocupaciones e intereses. En un segundo momento, se identifican algunos aspectos de la bioética que pueden ampliar el concepto de desarrollo y, por qué no, convertirse ella misma, la bioética, en un factor de desarrollo humano, situación que merece ser motivo de investigación y de reflexión. Finalmente, se establece que la educación jugaría un papel protagónico en la construcción y socialización de una moral pública que incorpore las distintas visiones morales,

⁸

En: Wallerstein, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI Editores. 1996.

los estudios que se han llevado a cabo en torno a la evolución y el desarrollo, y los conocimientos y las discusiones que se adelantan desde la joven y reciente bioética.

1. DESARROLLO HUMANO: UN ASPECTO DE INTERÉS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

El desarrollo humano es un aspecto que merece ser analizado en el contexto colombiano, y en países de América Latina, desde dimensiones que se ocupen del impacto de la crisis política, social y económica en espacios de globalización. En el mundo actual es evidente el énfasis económico que hemos heredado para cualquier análisis que decidamos emprender. Esto aunque podría significar que es una mirada reducida de los fenómenos sociales, habría que aceptar que es en razón a que la economía hoy se ha introducido en cada una de las actividades, decisiones y realidades cotidianas (desde lo natural, biológico a lo trascendental y ético) en las que nos encontramos inmersos⁹. Es por ello, por cuanto no se desconoce la vigencia del economicismo de la que surge la propuesta de desarrollo. Se plantea, más sin embargo, que el desarrollo desde un enfoque meramente económico resulta empobrecido, por lo tanto, amerita ser extendido hacia otros pensamientos que den cabida al bienestar colectivo, conjuntamente, con acciones políticas y prácticas sociales que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de los distintos seres humanos y del cuidado y la protección de la vida en general, esto es, de todos en cuanto habitantes del planeta. Es así como, merecen ser exploradas las distintas alternativas que se piensen entorno a los graves problemas sociales y ambientales propios del siglo XXI. Alternativas de quienes la piensan provienen del extranjero y de un mercado globalizado, o bien, surgirán de una nueva generación de políticas internas que den paso a la capacitación y participación de sus gentes.

Lo anterior está basado en estudios y consideraciones que se han venido haciendo al concepto de desarrollo el cual, en un principio, centró su interés en lo económico, y hoy amplía sus expectativas en otros ámbitos. Siendo un

⁹ Para Escobar tal régimen de orden que instaura la economía en Latinoamérica constituye "la quintaesencia de la modernidad la cual se refleja en una posición objetivista y empirista que dictamina que el Tercer Mundo y su gente existan -allá fuera- para ser conocidos mediante teorías e intervenidos desde el exterior". Escobar, Op. Cit., p. 27.

aspecto al que le dedicaré buena parte de este documento, con la idea de asumir una posición ante el desarrollo humano, y explicitar, la necesidad de una visión que sugiera una inteligencia colectiva que se propone introducir a través de la educación en bioética en el contexto colombiano. En donde se entrecruzan una gran diversidad cultural, un número no despreciable de recursos naturales, el surgimiento de organizaciones cooperativas y solidarias, las expectativas e inclusiones de los nuevos avances tecnocientíficos con las carencias en campos como la nutrición, educación, salud, vivienda, empleo en regiones donde la violencia y el conflicto armado es su mayor preocupación.

Todaro,¹⁰ por ejemplo, considera importante que los planteamientos en desarrollo económico contemplen las posibilidades para realizar programas en los países del Tercer Mundo (geopolíticamente no sólo aquel que se encuentra en el sur del hemisferio, sino también el que se encuentra al interior del Primer Mundo).

De la mano con los programas, se impone que los países mal llamados del Tercer Mundo y los grupos marginales superen su posición de subordinación en la escena global, a través de procesos alternativos de simbolización, explicación y comprensión de la diversidad y la pluralidad, como un anticipo en la formulación de nuevas propuestas sociales y económicas, que conciban el sufrimiento de millones de personas en el intento de otras, de alcanzar el mundo moderno. Sorprende comprobar que en la mayoría de los países latinoamericanos los avances en biotecnología, y otros campos, no han llagado a incidir en la vida cotidiana de su población. Más grave aún, se cuentan un número mayor de pobres, año a año, que no han podido solucionar sus necesidades básicas. Multitudes que no se identifican en igualdad de condiciones ni con los mismos derechos; en las que no se ha evidenciado una mejoría en cuanto a la calidad y dignidad de su vida. Se observa por el contrario, un incremento en sus condiciones de precariedad y sumisión.

Para encontrar una salida a esta situación es indispensable, tanto el aval de distintas perspectivas fruto de la comunicación entre diversos grupos populares de todo el mundo, como el crear instituciones u organizaciones capaces de acep-

¹⁰ En: Todaro, M. *Economic Development in the Third World*. New York: Longman Group. UL Limited, 1990. p. 3-26.

tar opciones y puntos de vista diferentes. Sin embargo, previo a la conformación de la llamada aldea global o civilización global del futuro que se insinúa aquí, se hace necesario asumir la responsabilidad de crear un espacio de discusión y reflexión plural acerca de una nueva *ecología política del conocimiento*¹¹ con la cual se favorezca la aparición de prácticas más creativas y autónomas en los niveles locales y regionales.

La opción presentada no es más que “un desarrollo alternativo como práctica política”, la cual conciliaría de algún modo las posturas a favor o en contra del *discurso*¹² del desarrollo, en cuanto comparten algunos intereses y preocupaciones. Por lo tanto, la bioética podría ser el ingrediente esencial en el intento de establecer una cultura pública capaz de interesarse, solidarizarse y comprometerse con un bienestar colectivo que trascienda a la esfera de la vida diaria y en general a las distintas formas de vida. Al respecto, el informe sobre la pobreza de 2000 del PNUD demostró que las organizaciones que cuentan con mayor credibilidad por parte de poblaciones pobres, son aquellas que incluyen a estas mismas personas en sus programas, lo que permite recuperar su dignidad, dan la oportunidad a la capacitación de líderes y favorecen el respeto de las distintas expresiones culturales. Se plantea también que los pobres organizados logran formar coaliciones con otros sectores de la sociedad con quienes presionan para que se discutan y se lleven a cabo políticas más justas. En comparación, el Informe del Desarrollo Humano de 2005 del PNUD, hace énfasis en el impacto que tienen en la pobreza las condiciones de desigualdad. Se afirma que la “desigualdades extremas de oportunidades y posibilidades de vida inciden de manera muy directa en lo que la gente está en condiciones de ser y hacer, vale decir, en las capacidades del ser humano”,¹³ desmintiendo a quienes pensaron que esta condición de desigualdad no influía necesariamente en la pobreza.

¹¹ Altieri, M. *Agroecology*. The Scientific Basis of Alternative Agriculture y Nandy, A. Shaman, Savages, and the Wilderness, On the Audibility of Dissent and the Future of Civilizations, citados por Escobar, Op. Cit., p. 394/402.

¹² El sentido que aquí se le da al término discurso es tomado de Foucault quien lo concibe como una práctica, con condiciones, reglas y transformaciones históricas. En cuanto a los intereses que se comparten, Escobar anota los siguientes: “interés en la cultura y el conocimiento locales; una mirada crítica a los cursos científicos establecidos; y la defensa y promoción de movimientos de base locales y pluralistas (...) la resistencia al desarrollo fue una de las maneras en que los grupos del Tercer Mundo intentaron construir nuevas identidades” Escobar, Op. cit., p. 403. En lo que se refiere a los problemas que comparten se mencionan tan sólo algunos como: la de erradicar la pobreza, el hambre o disminuir las brechas entre ricos y pobres.

¹³ En: Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad de un mundo desigual. PNUD., 2005. p. 57.

En este sentido, lo que le compete a la bioética son los cambios de percepción, apropiación y comprensión de la cuestión pública. Hay un cambio de percepción humana en la que el conocimiento implica *agenciamiento* que permite la apropiación de un tipo de organización en que se experimenta la solidaridad y el trabajo colectivo, con lo cual se podría determinar el destino de la humanidad en los próximos siglos. Sin embargo, es indispensable también acercarse a los fenómenos sociales improductivos, donde no ha sido posible configurar espacios colectivos de confianza y solidaridad, de autogestión y participación, que se dan en extensos sectores de la población, los cuales convienen ser comprendidos.

Esto es, en la línea de trabajos como los de Kliksberg, en su obra *Hacia una economía con rostro humano*, es necesario indagar e investigar sobre lo que sería una nueva visión del desarrollo que se encuentre ligado al tema de la cultura, de la democracia y el papel de la ética con lo que se intenta dar una mayor comprensión a preguntas como las que se plantea este economista argentino con respecto a las condiciones sociales de América Latina “¿de dónde vienen las desigualdades tan agudas que presenta la región que la han convertido según todos los organismos internacionales en el continente más desigual del planeta?”¹⁴.

Se entiende entonces, que la heterogeneidad de estas regiones y los aspectos de precariedad y desigualdad obligan a pensar en la necesidad de formular una economía del desarrollo que intente responder a tantas variaciones locales como se presenten, para lo que es necesario ir más allá de la simple economía. A propósito, para Todarone se puede, bajo esta mirada, perder de vista las relaciones de interdependencia que se establecen entre lo económico y los factores considerados como no económicos: la vida, el trabajo, los patrones de parentesco, el poder, la cultura tradicional, entre otros. De esta manera, se infiere un nuevo significado para desarrollo con el cual, además de lo previsto por Todaro, se recuperen los conocimientos acerca de la evolución que, como veremos, pone en evidencia la conexión entre humanos, no humanos y las comunidades. Conexiones que en la economía global se traduce en el poder de algunos y las posibilidades o alternativas reales para los otros. Esto es, la

¹⁴ Kliksberg, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2002. P. 11.

economía global paradójicamente así como ha estado ligada a la producción y al deseo de algunos, a la vez, también se relaciona con la violencia y precariedad de otros¹⁵. En palabras de Stiglitz¹⁶ urge “lograr una globalización más justa y más eficaz para elevar los niveles de vida especialmente de los pobres”, en cuyo interés no es suficiente el cambio de las estructuras institucionales sino es fundamental también la transformación del *esquema mental*, por lo que no es casualidad el hecho que este economista piense que se requiere asumir una perspectiva más amplia que tenga en cuenta junto a lo económico, las instituciones, la política, el desarrollo humano y el medio ambiente.

1.1 Nuevas aproximaciones acerca de la vida como un aporte al discurso del desarrollo

En cuanto a uno de los factores sugeridos por Todaro, el de la vida, es imprescindible extender su significado en reconocimiento a los nuevos estudios acerca de la evolución. Estudios en los que se ahonda poco por el impacto que le pueda ofrecer a lo que aquí se propone. Dichos estudios han insistido que la vida no consiste sólo en componentes materiales sino principalmente se funda en la expresión de formas de organización, cooperación, competencia, en fin, comportamientos que en últimas son lo característico para cada sistema, para cada nivel o escala de la realidad.

Esta línea de argumentación afirma que no hay grandes diferencias de naturaleza entre las distintas expresiones de vida, y aun más, entre lo vivo y lo no vivo. No hay diferencias constitutivas, esto es, diferencias en cuanto a la materia que se encuentra en cada una de las escalas de la realidad. Si bien, cada organismo conserva en su genotipo una descripción de muchas de las otras especies, conviene, sin embargo advertir, las grandes o pequeñas diferencias de forma, las que son tan sólo de grado, diferencias cualitativas, o si se quiere, diferencias de comportamiento, o maneras cognitivas e interpretativas que le permiten, al ser vivo en general y al humano en particular, un margen de acción en el medio ambiente en el cual se encuentran insertos y en permanente interacción.

¹⁵ Para Escobar “el desarrollo continúa retumbando en el imaginario social de los Estados, las instituciones y las comunidades, quizá más tras la inclusión de las mujeres, los campesinos y la naturaleza en su repertorio y su geografía imaginarias”. Escobar, Op. Cit., p. 395.

¹⁶ Stiglitz, J. *El malestar en la globalización*. Bogotá: Editorial Taurus. 2002. p. 307-10.

Dentro de esta consideración, Goodwin establece grandes vínculos de naturaleza entre los humanos y no humanos al afirmar que “los organismos son tan reales, tan fundamentales y tan irreducibles como las moléculas de que están hechos. Constituyen un nivel característico de orden biológico emergente, aquél con el que nos relacionamos de manera inmediata. El reconocimiento de la naturaleza fundamental de los organismos, en conexión directa con nuestra propia naturaleza de entes irreducibles, tiene consecuencias significativas en cuanto a nuestra actitud hacia el mundo vivo”¹⁷.

De esta manera, se entiende, en primer lugar, el mismo valor constitutivo que le confiere la evolución a los seres vivos ya no como simples entidades o objetos, sino como sujetos que exploran y construyen su camino evolutivo, en cuyo caso, se les debe un sentimiento de respeto. Dentro de esta perspectiva, la forma es la que se sugiere diversa en sus condiciones fenotípicas, culturales, pero en condiciones sociales, se expresaría, más bien, como de carácter desigual, ante lo que se lo juzgaría censurable. No se pretende, por tanto, eliminar el valor que pudiera darse a las diferencias cualitativas en el plano cultural, pues, estas son realmente significativas y si se permite, son las que dan sentido a la vida y a la diversidad de la misma. En segundo lugar, se infiere la sensible, pero a la vez, fuerte dependencia de los distintos organismos con su medio, razón suficiente para extender nuestra preocupación más allá de los seres vivos al medio ambiente. La vida es una síntesis de ella con su entorno, por lo tanto, hay que incluir los constituyentes no vivos, dando cabida a una visión que la denominamos como ecosistémica de la realidad.

¹⁷ En: Goodwin, B. *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Barcelona: Tusquets Editores. 1998. p. 12. Ver también, las investigaciones de los siguientes neo-evolucionistas: Kauffman, bioquímico del Instituto Santa Fe, quién ha investigado las condiciones para que un sistema pueda evolucionar por selección natural, o para que un sistema pueda ser objeto de intervención dirigida a un mejoramiento específico, y plantea el mecanismo de autoorganización como complementario al de selección de Darwin. Kauffman, S. *¿Qué es la vida?: ¿tenía razón Schrodinger?* Goodwin, B. En: Murphy, M. y O Nelly, L. (ed.) *“La biología del futuro. ¿Qué es la vida?”*. Barcelona: Tusquets Editores, 1999. 117- 157. Gell-Mann, profesor de física teórica en el California Institute of Technology, y fue director del Instituto Santa Fe, quién sugiere hablar de coevolución más que de evolución al demostrarse cómo una comunidad ecológica “consiste entonces en un gran número de especies que desarrollan modelos de los hábitos de las otras especies y de cómo tratar con ellas” En; Gell-Mann, M. *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets Editores. 1994. p. 255. Varela para quién la autopoiesis es una característica central, con la cual se explican los procesos cognitivos que acompañan a todos los seres vivos en relación con su entorno.

De estas condiciones, naturaleza y comportamiento de los seres vivos en íntima relación con el medio ambiente, nace el hecho de asumir una actitud bioética ante los vertiginosos avances en ciencia y tecnología que le suponen al hombre, tanto la capacidad de intervención, modificación, reparación, de la naturaleza, incluyendo a la naturaleza humana, como el impacto y profundos cambios en el medio ambiente.

Corresponde preguntarse ante las desigualdades ¿qué hacer? Con esto en mente, se pretende combatir las desigualdades en el intento de cerrar la brecha. Alcanzar la igualdad a través de la reivindicación de derechos por parte de grupos marginales y demás sujetos de la naturaleza, es inminente. Es urgente también, incentivar el aporte teórico en el tema de la justicia, propiciar la creación de organizaciones que simpaticen con el amparo e incremento de las capacidades de las poblaciones, diseñar e implementar políticas, acciones y prácticas de carácter social, dar incentivos a las propuestas de tipo colectivo, motivar la inteligencia colectiva a través de alternativas educativas en las que se propone a la bioética como una, entre otras, etc.¹⁸

Los rasgos considerados como particulares al ser humano, no son más que opciones, que el hombre, y al igual otras especies, han mantenido, dado que les ha permitido evolucionar. De lo anterior, las consideradas propiedades emergentes en el hombre como: las decisiones racionales, la inteligencia, la sociabilidad, la civilidad, la tecnología, son en definitiva tan sólo otras maneras por las que no se le debe atribuir un mayor valor. Sin embargo, en la medida que el hombre hace uso de ellas y son empleadas en beneficio o perjuicio de otros, se asumirá un valor moral que se corresponda con sus efectos y con lo que le supone una actitud razonable o aceptable en los demás.

Para una mayor comprensión de la vida de acuerdo a los estudios en evolución, habría que decir, lo útil que sería, tener en cuenta las consideradas propiedades de los sistemas complejos adaptativos, como: el papel de la autoorganización, los momentos críticos en los cuales emergen nuevos tipos de organización, las construcciones de redes dinámicas dentro de un sistema, la sensibilidad de los sistemas en los cuales un elemento simple puede desencadenar procesos que cambian completamente las condiciones del sistema, etc.,

¹⁸ A propósito revisar *La teoría de la justicia social* de John Rawls.

propiedades que nos pueden apoyar igualmente la reflexión ética de la vida que se proyecta aquí.

La autoorganización, por ejemplo, es un rasgo en la emergencia de la vida. Se afirma que en las moléculas la fuente de orden biológico no es únicamente dada por la selección y el azar, sino que además de manera complementaria interviene la autoorganización. Darwin no conocía el papel de la autoorganización; hoy sabemos que son los comportamientos colectivos de las moléculas uno de los mecanismos que han contribuido a la vida en la Tierra¹⁹.

De ahí el interés por sugerir una alternativa que piense en la racionalidad colectiva como una opción. Se espera con ésta multiplicar el debate en torno a la comprensión, y construir propuestas que sean sensibles a la escasez y mala distribución de los avances y beneficios con los que se cuenta hoy. Es un imperativo ético, en palabras de Mogedal, incluir la equidad, la inclusión y la participación en el centro de la agenda del desarrollo²⁰. Igualmente, se pretende que los modelos educativos y las políticas sociales que se diseñen, estén acordes con el escenario real y puedan ser una salida efectiva al centrar la atención en la protección, cuidado y mejoramiento de la calidad de la vida, su dignidad y la pluralidad, como exigencias de índole moral que nos convoca como ciudadanos de Colombia, de Latinoamérica y del planeta en general.

Análogamente en el diálogo entre, evolución en términos de poblaciones de seres vivos, y desarrollo en términos de grupos e individuos, se formula concebir al desarrollo económico en relación con las condiciones cualitativas presentes en lo social y en lo cotidiano. Para tal fin es necesario reflexionar sobre lo que nos hace ver Morin²¹: “la economía, que es la ciencia social más avanzada matemáticamente, es la ciencia social y humana más atrasada. Ello tiene que ver con que frecuentemente se abstrae de las condiciones: sociales, históricas, políticas, psicológicas, -éticas- y ecológicas, las cuales son en realidad inseparables de las actividades económicas”. Coexisten entonces, situaciones que en apariencia no se corresponden, pero en realidad están estrechamente ligadas. Se establecen vínculos entre las disciplinas a partir de los problemas que les son comunes, como por

¹⁹ Kauffman, S. *Investigations*. Oxford University press. 2000., p. 157.

²⁰ Mogedal, S, citado por Kliksberg, B. “*Hacia una economía con rostro humano*”. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2002, p. 172.

²¹ Morin, E. en: *ibid*, p. 9.

ejemplo, el mejoramiento de la calidad de vida o la comprensión de la amplia inequidad en contextos con una gran riqueza y abundancia de recursos naturales. Vínculos que son necesariamente importantes hacerlos visibles. En definitiva, junto con la evolución de la vida, se construye un nuevo concepto del desarrollo en cuanto humano, social y ecosistémico²².

1.2 Resignificación del concepto de desarrollo en el intento por construir un nuevo discurso

Como hemos visto hasta el momento, el *discurso* del desarrollo humano oscila entre quienes, por un lado, lo consideran una opción para los países pobres o en vías de desarrollo, mientras que, por el otro, es un discurso del que “deviene en prácticas concretas de pensamiento y de acción mediante las cuales se llega a crear realmente el Tercer Mundo”. Es decir, un *discurso* que los países desarrollados nos han fijado como un mecanismo de control a los países del Tercer Mundo. En adelante, se presentarán estos enfoques indistintamente en el intento de darle un nuevo sentido al concepto del desarrollo económico hacia uno, como ya se dijo, que tenga en cuenta el tema de la cultura, de la democracia y el papel de la bioética.

Para Meier²³, el éxito futuro de las políticas económicas de lograr una transformación estructural, dependerá de una mejor comprensión de las relaciones

²² Las investigaciones en el campo de la Teoría de la evolución tomadas de autores (C, Langton, T, Ray y M, Boden) señalan las grandes posibilidades que la Vida Artificial le brinda a la biología, haciendo referencia a los procesos que les son análogos tanto a la vida natural como a la (V.A). En especial les interesa acercarse a los procesos de vida natural que hasta el momento no han sido aclarados debido, afirma Langton polemizando, al carácter mismo de los métodos analíticos tradicionales para los cuales la conformación de la materia es fundamental, aspecto que ha reducido las posibilidades de entender la vida como un fenómeno complejo. Para Langton, la vida es un comportamiento no simplemente un tipo de materia. Boden, M. (ed). *The Philosophy of Artificial Life*. Oxford University. 1996, p. 39-145. En esta misma línea de pensamiento, otros autores, afirman que la diferencia entre el hombre y la ameba E. Coli no está en una química más eficiente, sino en un mayor contenido de información “de hecho mil veces mayor”. Esta información no fluye en un sólo sentido caracterizándose así en un proceso que es no lineal y que además codifica funciones sofisticadas haciéndose posible una conducta cada vez más compleja. En: Eigen, M., *¿Qué quedará de la biología del siglo XX?* en: Autores Varios. *“La biología del futuro. ¿Qué es la vida? Cincuenta años después”*. Barcelona: Tusquets Editores. 1999, p., 23.

²³ Meir, G. La vieja generación de economistas del desarrollo y la nueva. En: Meier, G. y Stiglitz, J. *“Fronteras de la economía del desarrollo. El futuro en perspectiva”*. Washington: Banco Mundial Alfaomega, 2002, p. 27.

funcionales entre los factores económicos y los no económicos, y su impacto en las distintas organizaciones y relaciones sociales. Al desarrollo, entonces, se le fijan nuevas posibilidades, entre otras cosas, porque se ha evidenciado recientemente que el crecimiento económico no garantiza un aumento en la calidad de vida, y más preocupante aún, el insistir en el crecimiento sin tener en cuenta la inversión social empeora la situación de un amplio sector de la población, en razón a que las ganancias no son repartidas equitativamente, sino por el contrario, son los ricos quienes se apoderan de dichos beneficios. Autores como Stiglitz, Kliksberg, Sen, organizaciones como el Banco Mundial, a través de sus estudios sobre América Latina y el Caribe, y voceros como Wolfensohn, han manifestado suficientemente que “sin desarrollo social paralelo no habrá desarrollo económico satisfactorio”; como una manera de respaldar esta afirmación se hace mención de la experiencia de países como Holanda, Suecia, Costa Rica, Japón, Corea, Dinamarca, Noruega, Israel, los cuales se han preocupado por establecer políticas sociales sostenidas de la mano con políticas de mercado. Han experimentado gracias a estas medidas, mejoras en ambos campos, en lo económico y en lo social²⁴.

Según Sen,²⁵ es importante “concebir al desarrollo como un proceso integrado de expansión de libertades fundamentales relacionadas entre sí”; en este intento es significativo “investigar el proceso de desarrollo en términos globales que integra las consideraciones económicas, las sociales y las políticas”, dando sentido a su gran obra *Desarrollo y Libertad*. En ésta se plantea como prioridad el determinar cómo se convierten estos nuevos elementos en políticas, y más importante aún, develar que de la mano del desarrollo pueden ir aspectos éticos como la equidad y la libertad. En palabras de Sen, “el desarrollo no puede ser medido sin tener en cuenta el estilo de vida que pueden llevar las personas y sus libertades reales”. En este sentido, además de considerar el estilo y la calidad de vida de las personas, es igualmente imperativo tener en cuenta, como se viene demostrando, el cuidado y la protección de la vida en general.

Es por ello, que la libertad al igual que el cuidado y la protección de la vida en general son, no sólo medios para alcanzar el desarrollo, sino también, fines

²⁴ Ver, Kliksberg. Op. Cit., p.94. Ferranti, D. Perry, G. Gill, I. Guasch, L. Maloney, W. Sánchez, C. Schady, N. *Cerrar la brecha en Educación y Tecnología*. Estudio del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe. Bogotá: Alfaomega. 2003. p. 75-107.

²⁵ Sen, A., *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta. 2000. p. 25/38.

en sí mismos. Fines en sí mismos hacia los que se pretende dirigir las acciones del desarrollo humano. Además de indagar por los medios necesarios para la protección y cuidado de la diversidad y la pluralidad en aras de un desarrollo humano, y por ende social, es indispensable, entonces, pensar en los fines del mismo. A propósito, se ha llegado a un relativo consenso y es el de dirigir las acciones del desarrollo al cierre de las crecientes brechas existentes entre ricos y pobres, entre gentes educadas y alfabetos funcionales, entre naciones con y sin tecnologías avanzadas.

Existe un fin que aun cuando a primera vista es más simple, encierra grandes posibilidades, es decir, la idea de procurar un desarrollo humano que promueva el trabajo colectivo, un desarrollo en apertura con la ética que intente crear capacidades en los individuos para pensar en los otros. Ya desde pensadores como A. Smith, se entendía que, en casos como el mercado, los intereses individuales son fundamentales para favorecer el intercambio, un contexto donde se previó ligar la ciencia al diseño y la producción de la técnica, que provocó un acelerado crecimiento a la expansión material o lo que es lo mismo *un crecimiento económico*. Smith, quien fuera reconocido más por sus trabajos en la política económica, asimismo hizo grandes aportes a través de sus escritos sobre ética, a la discusión a propósito del desarrollo humano, que nos ocupa en el siglo XXI. En reconocimiento a los análisis de Smith, habría que recalcar su preocupación por los problemas humanos a tener en cuenta en el ámbito de una operación especializada que se hace tan fragmentada y que desemboca en la destrucción del interés del hombre por su obra. En el siglo XX y XXI, este comentario de Smith ha ganado un mayor sentido, aspecto que para su época no fuera tan comprendido, hoy es un hecho que nos inquieta. Es común conocer casos en los que se comprueba la pérdida de la dignidad y el profundo desinterés por parte del trabajador, como un efecto de las prácticas deshumanizantes a las que se someten los trabajadores por parte de los empleadores. No se puede olvidar entonces que la riqueza económica, los avances en ciencia y tecnología, son tan sólo medios que estarán al servicio de unos fines, que no son distintos a la calidad de vida, la dignidad, la igualdad en cuanto a derechos de todos los individuos, la expresión de cualquier forma de vida, el cuidado y la protección del medio ambiente, entre otros.

Para Sen, profundizando y desarrollando la idea anterior, es exigible “una ética en el comportamiento que pudiera facilitar acuerdos en condiciones jus-

tas de intercambio ante la existencia de alternativas de contratos diferentes”²⁷. Como es de esperarse, unas normas de comportamiento podrían alentar al intercambio sin la necesidad de demandas entre las partes.²⁸ Sin embargo, no existe garantía alguna que esto se dé, ni que en realidad se tenga conciencia, o mejor convicción, de obrar hacia un bien o beneficio colectivo. Se convierte así, este hecho, en una tarea de investigación en la que pudiera ser una fuente de la que hay que beber los nuevos conocimientos alrededor de la teoría de los juegos. Se entiende esta propuesta desde un desarrollo social, el cual no sólo tenga en cuenta lo que conocemos como capital social, sino que, además, incluya como ya se dijo, los nuevos estudios acerca de la evolución de las especies²⁸.

Retomando argumentos de Escobar que cuestionan el concepto de desarrollo y que son ampliamente explicados en su libro *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, son un intento por tomar distancia del concepto de desarrollo para percibirlo de otro modo, dónde el desarrollo es, “una formación histórica muy real, pero articulada alrededor de una construcción artificial (subdesarrollo) y sobre una cierta materialidad (las condiciones denominadas como *subdesarrollo*), que deben ser conceptualizadas en forma distinta si se quiere cuestionar el discurso”. Como una respuesta a la inquietud anterior, el concepto de *subdesarrollo*, en lugar de hacer alusión a la igualdad y a la intención de liberación, es más un artificio que dota a las gentes del Tercer Mundo de una impotencia, pasividad, pobreza e ignorancia, en espera de una mano occidental que facilite y participe en esa intención de liberación.

²⁶ Ibid., p. 31.

²⁷ Con este propósito se ha fundamentado una corriente filosófica en Occidente que se conoce como la deontología. La deontología se inaugura con I. Kant, quien ante la valoración de acciones como correctas o incorrectas, incurre al deber-ser de dichas acciones. El deber-ser, se constituye en fundamento para realizar juicios de valor. En este sentido, el papel de la ética podría ser el de establecer las reglas o normas que orientan las acciones humanas. Parte de dos axiomas ampliamente difundidos que reescribo de la siguiente manera: 1. Obra de tal modo que tu máxima individual pueda convertirse en una máxima universal y 2. Todas las personas merecen la misma consideración y respeto; en esta medida no puedes apreciar a las personas como meros medios sino como fines en sí mismos.

²⁸ El capital social se define “como la coherencia social y cultural interna de la sociedad, las normas y los valores que gobiernan las interacciones entre las personas y las instituciones en las cuales están envueltas”. En: Meier. Op. Cit., p. 19. En éste sentido para Bauman los vínculos entre las personas están en crisis. Vínculos que merecen ser investigados y ameritan una mayor comprensión.

Al detentar Occidente un cierto dominio sobre el Tercer Mundo, tiene, entonces, para Escobar *profundos efectos de tipo político, económico y cultural que deben ser explorados*.²⁹ Asunto que es especialmente importante para quienes se preocupan por la formulación de políticas públicas, en la medida que estas sólo se justifican siempre y cuando persigan un interés público, y no, desde luego, un interés egoísta proveniente del sector privado o del exterior. Poner en escena el poder como un factor más en el concepto de desarrollo es oportuno, y por lo demás, una exigencia a la hora de pensar en estrategias que favorezcan el cambio social, cuyo cambio no es el que responda al interés de un particular (imperio –multinacionales que adquieren el monopolio-, países del Primer Mundo, inversionistas, industriales) sino que responda a un beneficio colectivo, en la tarea de una justicia social, respetuosa de los Derechos Humanos, los que se espera sean efectivos y protegidos a través de la cuestión pública. A manera de ejemplo, en la medida que se orienten las políticas a este tipo de intereses privados, se puede abrir al establecimiento de condiciones favorables a inversionistas, pero desfavorables para los trabajadores en cuanto que liberen a empresarios de proteger los derechos del trabajador.

En síntesis, en la intención de dar unas pautas que permitan reconstruir el concepto de desarrollo acorde a las condiciones de los países latinoamericanos, se quiso mostrar que es posible hacerlo desde quienes lo han presentado como una opción, como de quienes lo han venido cuestionando. Con esa sucinta revisión se visualiza que es factible tender puentes entre las dos posturas, en el momento que se traten sus preocupaciones ante temas como la pobreza, la desigualdad e inequidad, que al parecer es una constante inquietud, tanto de uno como de los otros. Se coincide en que nos urge crear nuevas políticas sociales, y se entiende que lo social es una inversión indispensable para los países de la región. Antes de abordar el desarrollo humano para contextos como el colombiano, es oportuno enmarcar esta posibilidad dentro de un escenario global.

2. LA GLOBALIZACIÓN COMO CONDICIÓN CONNATURAL AL DISCURSO DEL DESARROLLO

Autores como Giddens y Bauman, proponen que el fenómeno de la globalización es más profundo de lo que salta a la vista. Afirmación que sugiere una

²⁹ Escobar. Op. Cit., p. 29/109

actitud de prudencia. Al no querer ser exhaustivos en el tema, se intentará tomar tan sólo algunos de los aspectos que para el propósito de un nuevo *discurso* del desarrollo le pueden ser relevantes.

Una posición sensata ante la idea de la globalización es que sigue siendo un fenómeno que merece ser investigado y por lo demás no tiene retroceso. En esta línea de pensamiento la globalización no es más que una condición del mundo contemporáneo. Desde esta postura, se aspira no a otra cosa más que a la necesidad de indagar y profundizar en las condiciones y dinámicas que se juegan al interior de dicho fenómeno.

Para empezar, la globalización se presentó ante el mundo desarrollado como la mejor manera de esquivar la intervención estatal y proteger al mercado a través de medidas que favorecen el libre mercado, los derechos de propiedad intelectual, la protección de las inversiones y la liberalización financiera, en aras de un crecimiento económico. Sin embargo, el reclamo de la sociedad civil y denuncias de quienes han tenido el papel de impulsar esta iniciativa desde el Banco Mundial, nos han alarmado sobre el papel “devastador que la globalización puede tener sobre los países en desarrollo, y especialmente sobre los pobres de esos países”, lo que motivó a Stiglitz, escribir su polémica obra *El malestar en la globalización*.

Las medidas proteccionistas se han orientado en beneficio de los países desarrollados, por ende, en sectores que son sensibles para todos como el de la agricultura, instauran los incentivos o subsidios al interior de sus países, mientras que imponen a los países en desarrollo eliminar sus barreras económicas. Aspecto que al parecer, es central en el disgusto que se manifiesta; ante lo que se plantea ha desencadenado procesos asimétricos entre los países. Es de esperarse que los grupos internacionales que mueven capital, bienes, tecnologías, estén interesados en promover estas medidas. Intereses que sólo los beneficia a ellos, de los que no se espera una retribución o beneficio colectivo. Por lo que se deduce un desinterés en el bienestar colectivo que es motivo de investigación y que ha generado movimientos de resistencia desde la sociedad civil, o desde los países del Tercer Mundo. Movimientos que aun cuando son aislados, en algunos momentos han conseguido por lo menos equilibrar la balanza, como es el caso de países pobres, los cuales exigieron a la industria farmacéutica rebajar sus precios y vender los medicamentos para el sida al coste final.

Sin embargo, estos movimientos no son más que proclamas aisladas que no trasciende en la política internacional y que, como afirma Stiglitz, siguen alertando a los organismos como la Cruz Roja, la ONU, la OMS, la OIT, y otras que se han venido institucionalizando para la ayuda y mejora de las condiciones de los países subdesarrollados.

Podemos ver, tal como lo afirman Prigogine y Stengers, la globalización responde a las leyes de entropía, en cuanto conduce a la difusión y dispersión de los fenómenos culturales. Fenómenos que se espera en el caso de la creación de organizaciones y fortalecimiento de las que ya existen con fines colectivos, y demás movimientos llamados de resistencia, se difundan más rápidamente y adquieran una poder político tal, que presione a quienes se encuentran en posición ventajosa para que puedan valorar los intereses de índole colectivo. ¿Cómo vender, o si se quiere, imponer una cultura que aprecie el bienestar colectivo?, estos autores dirían que los conocimientos que se generen deben partir de una nueva alianza entre el hombre y la naturaleza en la que se considere que el “azar y la irreversibilidad pueden conducir al orden y a la organización”.³⁰ En otras palabras, se plantea que, desde ese caos aparente y grandes incertidumbres que nos muestra la globalización, es necesario desentrañar qué tipo de lógicas, órdenes y organización se inscriben dentro de dichos acontecimientos que pudieran generar cambios *irreversibles* en el mundo contemporáneo.

Con la inquietud de desentrañar ese tipo de lógicas es conveniente referirse a lo que para Beck³¹ es considerada una característica fundamental del mundo contemporáneo, las constataciones frecuentes de riesgo. Un riesgo que nos convoca implícitamente a pensar en una intervención ética, en sus palabras un “horizonte normativo de seguridad perdida, de confianza rota”. En esta inquietud se recuperan preguntas viejas acerca del hombre y su manejo de la naturaleza.

³⁰ En: Prigogine, I y Stengers, I. *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial. 2002., p. 29-48. Para estos autores es importante mencionar “hasta qué punto han cambiado nuestras ideas con respeto a la naturaleza que describimos y el ideal que guía nuestras descripciones”. Para lo cual proponen una verdadera metamorfosis de la ciencia en la que ya no es aséptica a la subjetividad humana. De igual manera la historia del mundo ha demostrado que se han venido dando “circunstancias que llevan a cambios irreversibles (...) que conllevan a una transformación inexorable del mundo en el que ocurre”. Para ellos uno de los acontecimientos que han generado un sin número de transformaciones es la revolución neolítica.

³¹ En: Beck, U. *La sociedad del riesgo*. Madrid: Piados, 2002. p. 35.

Por ejemplo, ¿hay que asumir la posibilidad de una catástrofe ecológica para satisfacer los intereses económicos? Es ante el temor de afrontar riesgos como el efecto invernadero, las inundaciones, sequías, contaminación ambiental, etc., que la civilización contemporánea, ha pedido a la ciencia, que ha dejado de ser tan sólo experimental, asumir una actitud ética y no mantenerse al margen de la economía, la política, lo social, lo humano y lo ambiental.

Siguiendo la idea de Prigogine y Stengers, es necesario preguntarnos: ¿qué tipo de acontecimientos que promueve la globalización pueden generar cambios *irreversibles* en el mundo contemporáneo?

En este sentido, Bauman³² considera que “*la movilidad*” se ha convertido en el factor estratificador más poderoso; esto es, quienes tienen los capitales para invertir necesitan gozar de una movilidad tal que les permita ir y buscar lugares en los que no se adquieran obligaciones, para con los empleados, o se les disminuya sus utilidades ante medidas proteccionistas. La globalización les permite movilizar sus capitales instantáneamente sin ningún riesgo, y además, los libera de cualquier tipo de atadura. Afirmo a propósito que las “*generaciones por nacer, así como la autorreproducción de las condiciones de vida para todos; en pocas palabras, se libera del deber de contribuir a la vida cotidiana y la perpetuación de la comunidad*”. De modo que las condiciones laborales y la movilidad del capital han cambiado con la globalización y forjado las grandes brechas entre los países. Lo que no sabemos es hasta qué punto serán de manera irreversible.

Otros aspectos de la globalización que igualmente influyen en las dinámicas que se juegan al interior del mundo contemporáneo, son los cambios en los conceptos de espacio y de tiempo. El concepto de espacio se nos ilustra con lo que se conoce con el texto del “*fin de la geografía*”, en Virilio citado por Bauman, esto significa que las “*distancias ya no importan y la idea del límite geofísico es cada vez más difícil de sustentar en el mundo real*”.³³ En cuanto al tiempo, este es instantáneo. Lo que antes nos significaba horas, e incluso años, hoy se da en pocos segundos, gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación.

³² En: Bauman, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Introducción. Selección de obras de sociología. Brasil. 1999, p.17.

³³ *Ibid.*, p. 20-1

Como vemos, dos dimensiones de la realidad que en algún momento se plantaron como inamovibles e irrefutables, hoy, ante la globalización, deben ser redefinidas y nos sugieren a futuro grandes transformaciones de lo *real*. También nos introducen cambios en las condiciones de vida y en la creación de nuevos tejidos sociales y culturales que están generando procesos de relación y de intersubjetividad, que merecen ser abordados seriamente. Con esta aproximación sugiero pensar ¿cuáles son, entonces, los retos para Colombia?

2.1 Colombianos atentos a encontrar salidas posibles en el reconocimiento del desarrollo humano

El panorama para Colombia ha sido motivo de estudio por parte de varios intelectuales del país. Se recuperan tan sólo algunos de los trabajos realizados que de algún modo se piensan tendrían que decir algo ante las preguntas e inquietudes que aquí se esbozan. Entre los documentos que pretenden interpretar y comprender las dinámicas expresiones de los conflictos en Colombia, sugiero revisar el Informe Nacional de Desarrollo Humano al que se le tituló: *El conflicto, callejón con salida*. Este y otros informes nos muestran una realidad compleja y de difícil manejo. No por ello se dejan de plantear salidas y oportunidades para Colombia, a partir de un cambio en los imaginarios a través de la educación y los medios de comunicación. En este informe, por ejemplo, se afirma que reparar los males de la guerra es apremiante y que la educación indudablemente juega un papel trascendental. Sin embargo, en ella habría que trabajar por cuanto, a la vez, podría ser factor de violencia, que no siempre se comprenden adecuadamente y que suelen ser transferidos a través del “currículo oculto y el conocimiento implícito”. Se sugiere, un rediseño institucional y financiación de programas de emergencia, formación de profesores en educación básica en situaciones de conflicto y recibir un entrenamiento para practicar diagnóstico de niños que requieran ser remitidos a profesionales de la salud, reconstruir y aprovechar otros espacios para llevar a cabo actividades de educación de emergencia, sensibilización a la comunidad ante la posibilidad de consolidar el tejido social, brindar subsidios a las víctimas, educar para la convivencia. Medidas que sin lugar a dudas serían exitosas siempre y cuando logran sostenerse en el tiempo.

Para Silva³⁴ se requiere de un nuevo “compromiso social para pasar a un modo de desarrollo humano”, el cual reconoce es algo más que un modelo económico y la reformulación de algunas políticas públicas. En últimas, plantea que el desarrollo humano es el “*desarrollo de la gente, para la gente y por la gente*”. En este sentido, el desarrollo no es un concepto que se refiere tan sólo a los individuos, sino que somete el bienestar de un individuo al de los otros, en la medida que los sujetos se beneficien igualmente de las disposiciones que propenden por el desarrollo, esto es, de todos de en condiciones equitativas.

Un concepto de desarrollo de este tipo nos remite necesariamente fijar la atención en los vínculos y redes que conforman las relaciones humanas y, de esta manera, encontrar mecanismos que permitan la solidaridad y los compromisos con los demás. A propósito, Bauman considera que, sólo con la ayuda de los propios individuos, seremos capaces de disminuir el sufrimiento y el dolor de las gentes: “Cuando un ser humano sufre indignidad, pobreza o dolor, no podemos tener certeza de nuestra inocencia moral. No podemos declarar que no sabíamos, ni estar seguros de que no hay nada que cambiar en nuestra conducta para impedir o por lo menos aliviar la suerte del que sufre. Puede que individualmente seamos impotentes, pero podríamos hacer algo unidos, Y esta unión, está hecha de individuos y por los individuos”.

Para quien fuera el director del ya citado Informe Nacional de Desarrollo Humano, Colombia 2003; Gómez³⁵: Colombia tiene unos costos de transacción muy altos. Estos costos, se refieren sencillamente a cuánto nos cuesta confiar en los otros o, por el contrario, cuánto prefiero gastar para disminuir el riesgo que corro ante la incertidumbre de las interacciones sociales. Esto significa, que los colombianos desconfiamos en un alto grado de los otros. Al elevado costo de transacción, se suma el pobre interés por los bienes públicos. Colombia se comporta como lo que denomina este estudioso del tema de la violencia en Colombia el “Almendrón: un modo de organización social donde la esfera de la racionalidad pública es notablemente débil, donde predominan las racionalidades individuales”. En principio, estas consideraciones dejan a Colombia

³⁴ En: Silva, J. *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz*. Bogotá: Ediciones Aurora. 2001, p. 15/79.

³⁵ En: Gómez, H. *La hipótesis del Almendrón. ¿Para dónde va Colombia?* Un coloquio abierto. Tercer Mundo Editores. 1999. p. 18-9.

en una mala posición, en cuanto su futuro democrático. Razón suficiente para buscar la gobernabilidad democrática. Es indispensable, pues, motivar un diálogo entre la política y la ética, porque es allí, donde se generaría la confianza o la desconfianza en los políticos, y a su vez, en los ciudadanos, y lo que ellos representan.

La dificultad para organizarse, para fraguar proyectos colectivos, para resolver problemas públicos son, sin más, algunas de las razones por las cuales se perpetúan, entre otros aspectos, los actos de violencia y se dificulta la convivencia. Son entonces puntos en los que se habrá que investigar. Buscar salidas alternativas que permitan la recuperación de la confianza y, de esta manera, favorecer las interacciones sociales. Vemos cómo la racionalidad colectiva, se convierte en un tema de interés para los economistas, en la medida que se formula como un planteamiento teórico, pero que se convierte en la práctica en una acción local, que pretende encarar las dificultades que afrontamos los colombianos y, con seguridad, otras regiones del globo. Se visibilizan movimientos sociales que cada vez más construyen estrategias de producción y se resisten simbólicamente, o mejor como lo anota Escobar,³⁶ “semióticamente a las nuevas formas de capital en el tejido de la naturaleza y la cultura”, como lo pudimos ver a propósito del tema de los medicamentos y las industrias farmacéuticas.

Para Garay,³⁷ el problema que deberá ser abordado en el contexto colombiano es el de la “redistribución de los recursos y activos”; esta ha sido la manera “más efectiva de reducir la pobreza como fenómeno multidimensional de falta de ingresos y activos, inequidad y vulnerabilidad y exclusión en la mayoría de los países”. La reducción de la pobreza es una inquietud permanente de la política de desarrollo aunque sólo en ciertos momentos, a *modo teórico*, afirma Garay. El aumento de la pobreza es una condición que nos preocupa y nos hace pensar en aquellas posibilidades de inclusión de lo que algunos afirman es ya las dos terceras partes de planeta. ¿Cómo propender por un desarrollo humano y social que permita cerrar la brecha? En lo que Garay piensa, se exige una democratización de la sociedad que vaya de la mano con la “configuración de

³⁶ Escobar. Op. Cit., p. 375.

³⁷ Garay, L. *Estrategias, dilemas y desafíos en la transición al estado social de derecho en Colombia. Colombia entre la exclusión y el desarrollo*. Contraloría. 2002. p. 60/66.

una civilidad ciudadana, con la formación de ciudadanos como actores sociales en capacidad de participar protagónicamente en asuntos de interés público y colectivo, y de la legitimación y representatividad democrática de los partidos políticos y movimientos y organizaciones sociales”.

Propuesta que se asume más que aceptable en el interés de una moral pública que trascienda a la bioética, y de ahí, se estimule el bienestar colectivo de todos en cuanto habitantes del planeta. Sin embargo, en la práctica, ¿cómo puede traducirse en una política pública que no se limite a abrir canales de participación? y ¿cómo crear una cultura de la convivencia dónde se haga énfasis en un sentido de justicia que favorezca la inclusión y evite la exclusión?

A propósito, Silva,³⁸ ante tantos años de despilfarro, ineficiencia y corrupción sugiere que es inminente que estas condiciones sean reemplazadas por una solidaridad social en la cual se incluya a los marginales. En otras palabras, el crecimiento económico no tiene sentido si no se comparte la riqueza en beneficio de la sociedad. Si se alcanza unas condiciones aceptables, por qué no pensar, en repartir los sobrantes en quienes todavía no les ha sido posible adquirir dichas condiciones.

Con consideraciones como la anterior se advirtió en la introducción que el enfoque que se propone es plural y es, en esta medida, que se reconoce que, aun cuando se han venido ofreciendo diversas opciones para disminuir el padecimiento de la humanidad, hoy se admite, desde distintos ámbitos, que esto no ha sido suficiente. Desde la dimensión económica, por ejemplo, se afirman cosas como la siguiente: “Tal como los aventureros de antaño, los economistas hemos tratado de dar con el objeto precioso, la clave que permita a los pobres del trópico escapar a sus padecimientos. En diversas ocasiones creímos haber encontrado el elixir. Los objetos preciosos que ofrecimos, desde la ayuda exterior hasta la inversión en maquinaria, desde el promover la educación hasta controlar el crecimiento de la población, desde conceder préstamos condicionados a determinadas reformas hasta renegociar la deuda en términos más favorables. Ninguno de ellos ha dado los resultados prometidos.”³⁹ *William Easterly*.

³⁸ Silva. Op. Cit., p. 16.

³⁹ Para este autor la desigualdad es una causa del subdesarrollo. En: Easterly, W. “*Inequality does Cause Underdevelopment: New Evidence*”, Center for Global Development. 2002.

Aparentemente no han sido suficientes tantos esfuerzos por mejorar las condiciones de quienes padecen la pobreza, por lo cual se considera urgente unir las piezas del rompecabezas. Reunir todas las piezas involucra crear escenarios de discusión y reflexión interdisciplinarios pero, también, convoca al sentimiento político; del compromiso y la voluntad de llevar a cabo aquellas acciones que se planteen y se determinen, son prioridad en aras del desarrollo y bienestar colectivos. No es suficiente aún, querer hacer lo mejor; es al parecer fundamental compartir un tipo de ética que promueva, además de la vida, estrechar los vínculos entre los sujetos, y entre ellos con su medio ambiente. Son lazos que aun cuando existen, estos son débiles, y en el mejor de los casos, son muy esporádicos, y se mantienen sólo en la medida que nos trae algún beneficio inmediato.

3. APORTES DE LA BIOÉTICA EN EL DISCURSO DEL DESARROLLO HUMANO

Hasta ahora he trazado la importancia de la construcción de una moral pública que trasciende a la bioética, pero no se ha explicado suficientemente cuál es su fundamento ni se ha argumentado del todo, el por qué, esta transdisciplina es una opción más que podría ayudar en la consecución de un desarrollo humano. En adelante, se intentará argumentar dicha propuesta y se presentarán algunos pensamientos de estudiosos de la bioética que se han escogido pensando en la factibilidad de la misma.

En la propuesta ética se entreve una *mezcla de convicción y de sentimiento*. Como lo afirma Hottois⁴⁰ es, necesario para que sea asumida como tal, que se llegue a un consenso o se acuerde que es un punto aceptable para la mayoría y en la minoría que no alcance el consenso se admite el disenso y se exige una apertura a escuchar sus argumentos. Por tal motivo, además de la combinación que expone, es igualmente útil, una cierta dosis de racionalidad que nos invite a sopesar las ventajas y las desventajas de asumir cualquier postura como pública.

⁴⁰ Hottois, G. *¿Biomedicina o biotecnología aplicada al hombre?* En: Autores Varios. *Bioética y Biotecnología en la perspectiva CTS*. Bogotá: Ediciones El Bosque. 2004. p.59-80.

En un mundo de tantas movilidades, la ética adquiere un tinte funcional a los cambios. Es casi como que dijéramos que se encuentra alerta a las transformaciones de la sociedad y se dispone a adecuarse a las apariciones del momento. Esta sería una postura razonable de la ética; sin embargo, en la mayoría de los casos los sucesos y acontecimientos superan rápidamente los juicios morales y se quedan cortos ante tan acelerado desarrollo. La historia da cuenta de cómo ante varios hallazgos, nos resistimos y nos demoramos en asumir una postura razonable.

Pensemos en cosas como la educación en relación con la Teoría de la evolución de las especies. Apple en su libro *Educar como Dios manda*, nos cuenta cómo en algunas escuelas americanas se resisten aún a incorporar en sus currículos contenidos de esta teoría. Ante esta realidad, la de la evolución, no queda otra que incluirla como tal, o de lo contrario sería vista más como una actitud parcializada y alimentada de sectarismos y sin sentido alguno. Sin embargo, tendríamos que admitir que estas personas tienen el derecho a objetar este tipo de conocimiento, porque de alguna manera, está violentando su moral privada y se niega al conocimiento evolutivo, por razones de conciencia. De esta, se protege a quienes no comparten el pensamiento con los otros.

Puede existir, una alternativa de la ética que enriquezca a los derechos humanos. Por consiguiente, conviene ampliar el concepto de derechos humanos, a uno que extienda sus límites al otro, en cuanto a diferente, pero también, en cuanto a ser viviente. Si esto es así, esta nueva generación de derechos admitiría según Hottois⁴¹, “al mundo natural no humano como dignos de consideración moral”. Aparecen, o se visibilizan mejor, todos aquellos que hasta ahora no fueron tenidos en cuenta, por diversas razones: porque no son personas, o porque no son de la especie humana, o por pertenecer a grupos primitivos, etc. De este modo, la naturaleza admite un valor en sí, que en Occidente según este autor, adquiere dos sentidos. Uno, el que rechaza la explotación de la naturaleza ante el que se asume una postura ética de responsabilidad, y dos, en el cual se alega la especie humana no ocupa “ningún lugar privilegiado en el seno de la naturaleza”, tanto en el plano de los valores, y como ya lo vimos, incluso en el plano evolutivo. Luego ante el derecho ¿qué tipo de propiedades de este

⁴¹ Hottois, G. *Panorama crítico de las éticas del mundo viviente*. En: Revista Colombiana de Bioética. Vol. 1 No. 1 enero- junio de 2006; p. 36-41.

mundo viviente permitirían identificar la titularidad de los valores en sí? Para Hottois, entre el abanico de teóricos en el tema, se han descrito por lo menos tres posiciones, cuando: “es sujeto de una vida y puede gozar de un bien para sí mismo; es un ser que tiene intereses propios; y finalmente, los que reconocen un valor en sí mismos a conjuntos complejos, y subrayan la solidaridad de todas las partes que los componen”. Independiente de los comentarios que puedan hacerse en cada caso, en definitiva, el tema de la protección y el cuidado de lo viviente por parte de los humanos, adquiere un sentido ético interesante. Al parecer la preocupación por el mundo viviente se va abriendo camino y viene ganando audiencia ante las catástrofes, o fenómenos naturales que no han dejado de darse en lo que llevamos del siglo XXI. Por tanto, venimos adoptando posiciones éticas ante las acciones humanas en relación con lo viviente. Se asumen en síntesis dos compromisos morales: el de respeto y convicción en tanto que a la vida se le asigna un valor en sí; y el de prudencia ante el reconocimiento del impacto y los daños que en ocasiones son irreversibles, de lo que se sabe afectará al hombre. En cualquiera de los dos casos las acciones humanas tenderán a buscar mecanismos de fondo político, económico, educativo interesados en el cuidado y la protección de la vida

No podemos olvidar que las posibilidades en biomedicina en cuanto a su poder de intervención, incluso en la naturaleza humana que se consideró hasta ahora inmutable, adquieren igualmente un sentido ético que amerita ser explicitado. En un ambiente moral donde las libertades humanas son sensiblemente centrales, se espera dar un amplio margen para que los deseos, expectativas individuales o colectivas en relación con los nuevos avances, sean garantizadas. Lo que supone como mínimo tener acceso a ellos. Por ende, dado esa centralidad, en el ambiente moral contemporáneo se aceptan los derechos humanos en cuanto protegen la dignidad y la legalidad de los individuos, colectivos y, en lo planteado hasta el momento, del mundo viviente. De tal suerte que, se sugiere a los derechos, como construcción de lo cotidiano, es decir, no sólo son reconocidos los derechos exigibles desde el punto de vista legal sino que, a la vez, se reconocen los derechos que son exigibles desde el punto de vista moral, los cuales en el ámbito cotidiano se construyen permanente. Es por lo anterior que las exigencias que en principio son tan sólo morales, pueden ir creando y enriqueciendo los derechos humanos, en función de mantener un compromiso ético con las exigencias y expectativas tanto de las minorías como de los individuos. Dicho de otro modo, no se descarta la posibilidad que tales ambiciones o exigencias puedan llegar a convertirse en derechos legales.

Ante el riesgo de volver una ley inmoral y que no atienda la seguridad y beneficio de los individuos, se llama la atención sobre lo que se conoce como “pendiente resbaladiza”. Se propone estar atentos a no cruzar ciertos límites y volver en pesadilla algo que en principio se pensó era correcto. Para esto es indispensable mantener una actitud flexible y de crítica ante lo que se esté elaborando como derecho. Motivaciones valiosas que estimularían una participación ciudadana y serían valiosas contribuciones que alimentarían, no sólo la moral pública, sino a la vez sus políticas.

Al respecto, Warnock⁴² cree que “pueden existir obligaciones que no se han establecido simplemente por el hecho de que alguien tenga un derecho”. Pero es cierto, admite ésta filósofa, que la gente tiene cada vez más la tendencia a *basar sus juicios morales en alguna noción de derechos*.

Como vimos, una ética que no respete las libertades individuales pierde su carácter de pública. Pública es en cuanto hace referencia a la aceptación de los intereses colectivos. Situación por lo cual Singer⁴³ señala que cuando se hace un “juicio ético se debe ir más allá de los puntos de vista sectarios o personales y tener en cuenta los intereses de todos los afectados” y propone un principio básico que es el de “igual consideración de intereses”. Esto es pues un punto de partida esencial en la formulación de una moral pública. Tanto Warnock como Singer coinciden en plantear que es bueno intentar conceder, en lo posible, lo que la gente tanto desea si otros no resultan dañados.

Debe sumarse a la discusión de las libertades, el papel de una ética secularizada en razón de la globalización de mercados, pero también, de culturas, costumbres y modos de vivir. A propósito, Engelhardt⁴⁴ pone de manifiesto la “incapacidad de la razón secular de presentar una base concluyente que permita resolver las controversias. Llama la atención también sobre el abismo existente entre la moralidad que vincula a extraños morales y la que une a amigos morales”. Su propuesta radica en justificar “un marco moral por medio del cual los individuos pertenecientes a comunidades morales diferentes puedan ser

⁴² Warnock, M. *Guía ética para personas inteligentes*. Madrid: Turner Fondo de Cultura Económica, 2004., p. 128.

⁴³ Singer, P. *Ética práctica*. Cambridge University Press, 1995.p.25.

⁴⁴ Engelhardt, T. *Los fundamentos de la bioética*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1995. p. 16-21.

considerados vinculados por una estructura moral común y pueda apelar a una bioética también común”. Esta mirada de una moral común no está pensando en un contenido moral en particular, sino más bien, en procedimientos que nos permita acceder a acuerdos pacíficos. El contenido de una estructura moral común, no puede provenir meramente de los derechos, debido a que como lo afirma Warnock, una moral fundada en derechos es una moral empobrecida porque hace alusión a una moral pública, dejando de lado la moral individual, que es la que según su punto de vista, debe tener un mayor debate y un mayor cuidado de no ser violentada, por lo que adquiere para ella este tema de la cuestión pública una gran trascendencia.

Es de anotar que los seres humanos somos, como individuos, diferentes; sin embargo, es indispensable afirmar también que desde el punto de vista ético las diferencias de credo, raza, sexo son valoradas dentro del marco de un reconocimiento del otro, en tanto diferente. Lo que es éticamente inadmisibles son las desigualdades sociales que tan aceleradamente vienen acrecentándose. Y este es uno de los aspectos que nos hace reflexionar sobre el papel de la ética. Cuando pensamos por qué razón se inaugura la ética, nos remitimos a su origen griego y a su interés en que los *ciudadanos* asumieran un comportamiento ético que les permitiera participar en la *polis*. Si somos generosos en la explicación acerca de su pretensión original, podríamos decir que el fin de la ética, en ese entonces y de igual forma hoy, es la de favorecer la convivencia y establecer un sentido de justicia que nos ayude en las interacciones humanas y demás interacciones que vienen siendo visualizadas. Luego pensar en ética, como lo sugiere Singer, nos lleva “*más allá de nuestros propios intereses e incluso del interés de algún grupo en particular*”⁴⁵. Esta es, una razón de peso para fundamentar por qué la ética se convierte en una cuestión trascendental en la formulación del desarrollo humano.

Propiciar comportamientos colectivos es, pues, un problema viejo, con una vigencia tal, a la que se le puede atribuir el posible progreso de la sociedad. En conclusión se espera que las gentes sean capaces de reconocer las diferencias, como diferencias tan sólo de grado, más no, se consideren como diferencias estructurales, en cuyo caso, nos inhabilitaría a interactuar y a expresar sentimientos de solidaridad y compromiso ante la precariedad o sufrimiento de los demás.

⁴⁵ Singer. Op, Cit, p. 100.

Para alcanzar este tipo de desarrollo ético es ineludible asumir una postura plural, respetuosa de las diferencias y de la dignidad de todo ser viviente. Si se abandonara el respeto a la dignidad, cualquier cultura, individuo o ser puede lograr imponerse. El reconocimiento del otro en su dignidad se transforma, pues, en un principio emancipador que favorece la conciencia colectiva.

4. PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE UNA CONCIENCIA PLURAL

Sen, ha demostrado que la cuestión del desarrollo social más que tratarse de recursos, se trata de hacer prioridades. En concordancia con este planteamiento, se considera a la educación como una de las prioridades a tener en cuenta. En el fondo, pareciera que quienes han emprendido la tarea de hacer un diagnóstico de la educación en América Latina tuvieron esta idea en mente. Es común encontrarse con quienes señalan que los países que inviertan en educación, y a través de ella se permita la identificación y resolución de problemas, y además, capacite para manejar mejor la información, estará a la vanguardia de la economía globalizada. Documentos como: *La educación encierra un tesoro*; *Educación: la agenda del siglo XXI*; *Colombia: al filo de la oportunidad*, son una muestra de ello, por cuanto coinciden en afirmar que invertir en educación es vital, en la medida que ésta tiene un papel democratizador importante.

Por ejemplo, en la presentación del libro *Educación: la agenda del siglo XXI*, se ha identificado la inversión en educación como una prioridad, al insistir que aunque no hay respuestas definitivas, la inversión en este campo tiene un mayor impacto, por cuanto, es en definitiva donde se asegura la maximización de “lo que en el PNUD llaman Desarrollo Humano Sostenible, o en términos más sencillos, desarrollo centrado en la gente, que le permita a ésta ampliar sus opciones”.

Conciliar estas buenas intenciones con la realidad colombiana es una tarea de innegable valor práctico. La educación en el intento de proyectar el desarrollo que se le asigna, deberá abrirse a los nuevos conocimientos, como por ejemplo el de la bioética. Si los conceptos de desarrollo humano y la bioética no acceden al escenario educativo, se limitaría al plano especulativo y, en el mejor de los casos, se fijarían derroteros que son indispensables llevar a la práctica.

Los aspectos considerados que vinculan al desarrollo humano con la bioética tienen que ver con las exploraciones⁴⁶ en relación con los elevados costos de transacción de la sociedad colombiana, es decir, lo que le cuesta a los colombianos llegar a un acuerdo y mantenerlo. Como vimos, en parte se debe a que: existen unos altos niveles de desconfianza; se privilegian los valores individuales; y hay una imposibilidad para llegar a acuerdos debido a la dificultad de trabajar colectivamente. En la cotidianidad, estos aspectos se identifican a través de comentarios como “sálvese quien pueda”, “hagámoslo juntos, porque es imposible poner a todos de acuerdo” o, de una manera metafórica, como cuando Yu Takeuchi contesta ante la pregunta: ¿quién es más inteligente: un japonés o un colombiano? éste contesta: “Un colombiano es más inteligente que un japonés. Dos colombianos, empatan con dos japoneses. Diez japoneses barren en forma apabullante a diez colombianos” (Yu Takeuchi: 1980) o, de otra manera, recurriendo a un cuento como el siguiente: un turista se fue a pescar con nativos de la Costa Pacífica y “dispuso un balde pando para ir depositando las langostas que pescaba. Uno de los pescadores, (...) le dijo al turista: coloque una tapa sobre el balde para que no se escapen las langostas, (...) ante lo que le respondió el turista: no necesito tapar el balde, porque estas son langostas colombianas, las cuales, cuando una intenta trepar, todas las demás luchan por bajarla”.

Por lo tanto, si no visualizamos el énfasis que la sociedad ha dado a la lógica individual, se continuarán asumiendo los comportamientos egoístas como algo que hace parte de nuestra manera de hacer las cosas. Puesto que no existen verdaderos colectivos, y los aportes de los individuos que participan son escasos, se plantea la educación como un medio a través del cual se promueva la formación de individuos con una capacidad ética que valore la pluralidad y la diversidad, que invite a la participación y prepare para el trabajo colectivo. Por lo tanto, si se quiere participar de un bienestar, no nos queda otra opción que volvernos parte de un proyecto colectivo.

Sin embargo, como lo declara Mockus⁴⁷, iniciativas como estas, en muchas ocasiones no son apreciadas adecuadamente. Este es el caso de lo que en

⁴⁶ Gómez, Op. Cit. y Garay, Op. Cit.

⁴⁷ Mockus, A. *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*. En: Rojas, D. (ed.). “*Análisis Político*”. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. No. 21, enero-abril, 1994, p. 43-56.

su momento se presentó como la necesidad de “formar personas capaces de desenvolverse en varios eslabones del sistema educativo, (...) de enseñar y aprender en contextos ajenos al sistema”, a lo que denominó Mockus, *anfibios culturales*. La propuesta se formula como una salida a las rupturas actuales entre la moral y la cultura, suscitadas por lo que se ha denominado vivir entre extraños morales. Se pretendía que las personas pudieran despertar confianza en otras, pertenecientes a culturas diversas. En últimas, crear pensamientos abiertos que se permitan admitir las diferencias y asumir ciertas ideas, reglas, o sentimientos que inicialmente no se habían concebido, pero que a la hora de conocerlas y evaluarlas, resultan ser favorables. Siendo ésta una oportunidad para motivar una actitud ética que demanda la sociedad colombiana, en contraste se percibió como una amenaza para la integridad moral.

La socialización de la conciencia plural que se ha venido argumentado caería en el supuesto anterior. Por tal razón, es fundamental reflexionar sobre cómo sensibilizarnos ante estas iniciativas, que requieren en la práctica, convertirse en acciones concretas. En otras palabras ¿cómo hacer que las políticas sociales, educativas e institucionales sean más efectivas?

Esto implica concertar, llegar a acuerdos, pero a la vez, permitirse confiar en las nuevas miradas de un problema que requieren de un abordaje interdisciplinario.

5. CONCLUSIÓN

En este documento se revisaron tan sólo algunas de las ampliaciones al concepto de desarrollo que se han sugerido, las cuales se consideran significativas en la espera de que en un futuro sean de utilidad para una propuesta más estructurada de alternativa, a los problemas de desigualdad, a los elevados costos de transacción, y a la dificultad para reconocer a los otros, aspectos explorados en la sociedad colombiana, que nos urge atender. Ante estos problemas sociales, se propone la educación en bioética como instrumento que ayudaría a visualizar los factores y condiciones que reproducen la inequidad y favorecen los actos violentos. Además, se considera una herramienta que propicia la agencia de los individuos en busca de un bienestar colectivo, por ende favorece la convivencia.

Con esta sucinta revisión se observó que es factible tender puentes entre las distintas posturas acerca del desarrollo humano, en la medida que se traten sus preocupaciones ante temas como la pobreza, la desigualdad e inequidad, que al parecer es una constante inquietud, tanto de uno como de los otros. Se coincide en que nos urge crear nuevas políticas sociales y entienden que lo social es una inversión indispensable para los países de la región latinoamericana.

Plantearse desafíos y retos para el desarrollo humano en conjunto con la bioética es una tarea de indiscutible validez, pero a la vez, llevar y aplicar estos conocimientos a la práctica es una labor que nos confiere un compromiso social, cuyo interés es el de intentar resolver los problemas que afrontan las personas, las comunidades y los ecosistemas, en relación con la existencia, calidad y peligros en los que se inscribe la vida en el marco de la sociedad contemporánea en procesos de globalización.

Extender la bioética a lo económico es igualmente importante para quienes nos preocupamos por los vínculos que se establezcan entre los seres humanos, los no humanos, y la vida en general. Se analiza la importancia de resignificar el concepto de desarrollo entorno a los procesos de globalización, y los nuevos conocimientos acerca de la evolución de la vida, entendiendo que, en definitiva, junto con la vida, se construye un nuevo concepto de lo humano y de éste en relación con los otros.

Si nos abrimos a las nuevas explicaciones de los fenómenos evolutivos, en donde los elementos constitutivos coexisten con las concepciones de redes que dan un nuevo sentido a la vida, se dará paso a un *discurso* con el que es factible entrever los lazos o vínculos, las relaciones, las interdependencias, entre quienes participan de la *trama de la vida*. Es importante recalcar que en este nuevo enfoque las diferencias adquieren otro matiz, esto, en la medida en que entendemos que cuando asumimos comportamientos distintos ya no son más que las múltiples opciones y elecciones que se observan y que a su vez enriquecen y hacen parte de un ecosistema cambiante y, como lo diría Margullis, *simbiótico*, inspirada en la Teoría de Gaia.

A propósito para Lovelock “Las condiciones físicas y químicas de la superficie de la Tierra, de la atmósfera y de los océanos se han hecho adecuadas para la vida debido a las actividades de los propios organismos. Esto contrasta con la visión anterior, que mantenía que la vida se había adaptado a las

condiciones existentes en la Tierra, y que ésta y la vida habían evolucionado separadamente⁴⁸.

Entonces ¿por qué no introducir aspectos como la solidaridad, la cooperación, la interdependencia, o los vínculos que surgen entre los distintos sujetos que componen esa trama que es la vida?

Se sugirió, finalmente, que la bioética es una expresión fundamental en la pretensión por asumir una postura aceptable que, desde una moral pública, se permita cobijar la moral privada, tenga en cuenta los derechos humanos e involucre además de los seres humanos a los no humanos. Se planteó un pensamiento bioético que desde la educación trascienda a la sociedad y, a través de ella, promueva la solidaridad entre desiguales, entre diferentes, en fin, una solidaridad biótica con la cual se reconozca que cada individuo o parte del ecosistema tienen en sí un valor, que le supone ser conservado y en algún caso protegido.

Igualmente, extender el desarrollo humano, pues, a los conocimientos de la bioética y los nuevos conocimientos de la evolución, sería entonces, una alternativa en la que habría que ocuparse, con la pretensión de identificar la socialización de la bioética como un factor de desarrollo humano. Esperamos que éstas reflexiones hayan podido abonar el terreno, y mostrar algunas de las pautas que nos orienten en los caminos que debemos tomar, en consonancia con los fines que están en juego.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, A. *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós. 2002.
- Bauman, Z. *La globalización. Consecuencias humanas. Introducción. Selección de obras de sociología*. Brasil. 1999.
- Beck, U. *La sociedad del riesgo*. Madrid: Paidós. 2002.
- Boden, M. (ed). (1996). "The Philosophy of Artificial Life" *Oxford University*. Págs. 39-145.

⁴⁸ En: Margulis, L. Dorion, S. *Microcosmos. Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos*. Barcelona: Tusquets Editores, 1995. p. 143.

- Boden, M. (ed). *The Philosophy of Artificial Life*. Oxford University. 1996.
- Chaux, E. Lleras, J. Velásquez, A. *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación. 2004.
- Douglas, M. *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Madrid, Paidós. 2000.
- Easterly, W. "Inequality does Cause Underdevelopment: New Evidence" Center for Global Development. 2002.
- Eigen, M. *¿Qué quedará de la biología del siglo XX?* en: Autores Varios. "La biología del futuro. ¿Qué es la vida? Cincuenta años después". Barcelona: Tusquets Editores. 1999.
- Engelhardt, T. *Los fundamentos de la bioética*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. 1995.
- Escobar, J. *La formación humana y social del médico*. En: Colección Educación Médica. 1996.
- Foucault, M. *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- Garay, L. *Estrategias, dilemas y desafíos en la transición al estado social de derecho en Colombia. Colombia entre la exclusión y el desarrollo*. Contraloría. 2002.
- Gell-Mann, M. *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets Editores. 1994.
- Giddens, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Bogotá: Editorial Taurus. 2001.
- Gómez, H. *La hipótesis del Almendrón. ¿para dónde va Colombia? Un coloquio abierto*. Tercer Mundo Editores. 1999.
- Goodwin, B. *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Barcelona: Tusquets Editores, 1998.
- Hottois, G. *Panorama crítico de las éticas del mundo viviente*. En: Revista Colombiana de Bioética. Vol. 1 No. 1 enero-junio de 2006.
- Hottois, G. "¿Biomedicina o biotecnología aplicada al hombre?" En: Autores Varios *Bioética y Biotecnología en la perspectiva CTS*. Bogotá: Ediciones El Bosque. 2004.
- Informe Nacional de Desarrollo Humano. 2003. *El conflicto, callejón con salida*. Bogotá: PNUD. 2003.
- Informe sobre Desarrollo Humano 2005. *La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad de un mundo desigual*. PNUD., 2005.
- Kauffman, S. *¿Qué es la vida?: ¿tenía razón Schrodinger?* Goodwin, B. En: Murphy, M. y O Nelly, L. (ed). "La biología del futuro. ¿Qué es la vida?". Barcelona: Tusquets Editores, 1999.
- Kauffman, S. *Investigations*. Oxford University press. 2000.

- Kliksberg, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2002.
- Margulis, L. Dorion, S. *Microcosmos. Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos*. Barcelona: Tusquets Editores 2001.
- Meir, G. *La vieja generación de economistas del desarrollo y la nueva*. En: Meier, G. y Stiglitz, J. "Fronteras de la economía del desarrollo. El futuro en perspectiva". Washington: Banco Mundial Alfaomega, 2002.
- Mockus, A. *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*. En: Rojas, D. (ed.). "Análisis Político". Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. No. 21, enero-abril, 1994
- Monedero, J. (ed). "Reglobalización o barbarie" en: *Cansancio del Leviatán. Problemas Políticos en la mundialización*. Madrid: Editorial Trotta. 2003.
- Ovalle, C. *Socialización de la bioética: un factor de desarrollo humano*. En: Gómez, A., Maldonado, C. (ed.). Bogotá: Universidad El Rosario. 2006.
- Ovalle, C. *Un Proyecto Global: Futuro de la Bioética*. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Bioética. Universidad El Bosque. 2003.
- Prigogine, I. e Stengers, I. *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial. 2002.
- Sádaba, J. *Principios de la bioética laica*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2004.
- Sen, A. *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta. 1999.
- Silva, J. *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz*. Bogotá: Ediciones Aurora. 2001.
- Singer, P. *Ética práctica*. Cambridge University Press. 1995.
- Stiglitz, J. *El malestar en la globalización*. Bogotá, Taurus, 2002.
- Todaro, M. P. *Economic Development in the Third World*. New York: Longman Group. UL Limited. 1990.
- Wallerstein, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores. 1996.
- Warnock, M. *Guía ética para personas inteligentes*. Madrid: Turner Fondo de Cultura Económica. 2004.

BIÓÉTICA EN LA TRANSICIÓN CULTURAL¹

Carlos Vladimir Zambrano²

INTRODUCCIÓN

El capítulo aquí expuesto es antropológico porque desarrolla un marco de aproximación, y solo eso, a la relación entre bioética, desarrollo humano y diversidad cultural. Se puede decir que el propósito de dicha aproximación es doble: por un lado, busca avanzar en la consolidación de una perspectiva pluralista estructural de la bioética colombiana; y, por otro, quiere estimular en el país el debate sobre la relación entre éticas y culturas, sean científicas o religiosas. Al investigar la estructura cultural de algunas prácticas morales, principalmente de aquellas que tienen que ver con las concepciones sobre la vida de los individuos, se vislumbraron niveles de cooperación entre las morales y las culturas. Tal cooperación se ha entendido como la proyección intercultural de la Bioética. Esto significa que toda observación, análisis y decisión bioética singular debe contener el tamiz de la diversidad cultural; es decir, que debe tener en cuenta a las bioéticas, a los desarrollos humanos y a las culturas (todo en plural) en que se inscriben las diversas prácticas conducentes al progreso de los seres humanos, técnica y moralmente hablando. El reconocimiento de la diversidad cultural no se agota en la identificación de sistemas culturales independientes, sino que dentro de los mismos sistemas culturales se presentan

¹ Este trabajo es resultado de la investigación llevada a cabo en el marco del Seminario “Tecnología, Sociedad y Cultura”, del doctorado en Bioética, Universidad El Bosque. El autor agradece la invitación del Doctor, Jaime Escobar Triana, a participar en la investigación, discusión con los pares académicos del doctorado, y la publicación de los resultados.

² Doctor en Antropología Social, magíster en Ciencia Política. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del Seminario de Investigación del Doctorado en Bioética de la Universidad El Bosque.

sendas diferencias. Tal observación, si se quiere, precisa y complejiza el debate, pues parte de que todo sistema cultural evoluciona, precisamente, porque existen diferencias y asimetrías entre sus partes componentes.

Bien podría haberse titulado esta sección del libro “bioética, desarrollo humano y cultura”, pero se ha preferido contextualizar la relación para situar a la *bioética en la transición cultural*. Dicha transición se basa en los cambios que el mundo contemporáneo suscita –al decir de Hottois- por el, cada vez mayor, poder de intervención tecnocientífico en el ámbito de la vida orgánica (cfr. Hottois 1991:170). Los tres elementos, sin adjetivos, ética, desarrollo y diversidad, constituyen los ejes de la perspectiva bioética que se presenta. Es una perspectiva cultural, si se quiere, antropológica, sobre los distintos valores (ética) que se le dan a los conocimientos científicos y tecnológicos sobre la vida (desarrollo) en las sociedades contemporáneas de nuestros países (diversidad), más precisamente en aquellos campos donde las creencias o experiencias sobre el conocimiento y la explicación sobre la vida orgánica e inorgánica, y, su control entran en disputa, generan poder y convocan la política³. Este trabajo se distancia de quienes asocian los análisis antropológicos con relatos de experiencias indigenistas y exóticas; y también se aleja de quienes entienden por antropología las búsquedas de los fundamentos ontológicos universales de lo humano.

Para avanzar en esta reflexión el capítulo se ha organizado en tres apartados centrales. En conjunto los apartados deben proporcionar, en primer lugar, la idea de la necesidad de abrir discusiones sobre la incorporación de la dimensión cultural en los análisis bioéticos, incorporación que ayudaría a la plenitud de la realización de los principios de beneficencia, no maledicencia, autonomía y justicia. En segundo lugar, deben brindar la idea de que la bioética que pensamos es una bioética de transición cultural en virtud de que apenas la sociedad se está asomando a los verdaderos descubrimientos de la ciencia del siglo XXI

³ “No me preocupa el desfase que pueda haber entre los intelectuales de ciencias y los de letras. Lo que sí me preocupa en los Estados Unidos son los miembros de la “derecha religiosa” que se oponen a que se enseñe en los colegios la teoría darwiniana de la evolución de las especies y, más recientemente, la cosmología del Big Bang. Es muy difícil imaginarse cómo poder acceder a esta gente; es algo muy desalentador, porque es evidente que han rechazado tajantemente el método científico como vía legítima de progresar en el conocimiento. Son fuertes en la política y, desgraciadamente, tienen una enorme influencia en la vida pública.” J. Bechtold. (Tomado del número especial la tercera cultura, 1999).

(situación que es más precaria y dependiente en América Latina). Los ejes de la transición cultural son: 1. la perspectiva cultural; 2. la relación bioética, desarrollo humano y cultura, y 3. El futuro de la naturaleza humana, incluida la libertad cultural. El primero, aborda las condiciones en las que se enuncian, en los postulados y en las prácticas de la bioética, la dimensión cultural y la diversidad. El segundo, trata los efectos de la intervención científica y técnica sobre la línea de la vida humana, animal, vegetal e inorgánica, en perspectiva del desarrollo humano. El tercero, trata las ideas de transformación en la sociedad multicultural, y las libertades, derechos y obligaciones que fundamentan el ejercicio de la diferencia cultural de los seres humanos. Los tres en conjunto brindan una perspectiva sobre el lugar cultural de la vida.

El tema Desarrollo Humano y Cultura se enuncia sobre bases culturales, plantea los contenidos de la transición y las tensiones, para finalmente hablar del camino seguido en la incorporación de la cultura en el derecho al Desarrollo. El del futuro de la naturaleza humana obra desde la perspectiva de la producción de lo cultural, se detiene en la sociedad transhumana, analiza la cuestión relativa a la producción de los conocimientos y el reto multicultural de las bioéticas, y finaliza con el tema sobre la libertad cultural, fundamentada en el desarrollo humano y las dimensiones culturales y civilizaciones del desarrollo humano.

Con este trabajo se quiere dar a entender que la bioética es, a la vez, el producto cultural de una época y se proyecta en ella, y un motor de cambio cultural que impulsa comportamientos que reconocen las diversas vías morales y técnicas que las sociedades han desarrollado para hallar las líneas de su progreso civilizacional. En tanto producto, motor y objeto de transición la bioética en Colombia ha generado una dinámica la cual puede inferirse a partir de la formación de comisiones bioéticas, desarrollos académicos y profesionales, campos editoriales, etc. Es de esperar, que con ese acumulado y con base en las reflexiones de quienes contribuimos a su desarrollo en extensión y profundidad, se coadyuve a fortalecer la capacidad de gestión de la vida en nuestro país, de un modo pluralista, que reconozca las distintas maneras de entender la vida de los colombianos.

1. LA PERSPECTIVA CULTURAL

La bioética tiene dimensiones culturales, y, es, además, expresión de la cultura de nuestro tiempo. Tal afirmación sirve para dar paso a la renovada

visión moral de nuestra época: el regreso a lo “bio” como totalidad natural signada por los efectos de la cultura y sus expresiones tecnológicas, las cuales rememoran el sílex prehistórico usado como herramienta, el pedrusco cavernícola usado como arma, y la sofisticación láser del bisturí experimental. No intenta ser una reflexión aplicada. Más bien es el llamado de atención sobre el actual desplazamiento de las preocupaciones por la vida orgánica e inorgánica, cuando el mismo hombre ha intervenido en ellas descubriendo los secretos de su naturaleza e interviniéndolos.

*La perspectiva cultural de la bioética es una aproximación a la producción de los fenómenos morales, éticos y tecnocientíficos, que permiten entender, intervenir, reproducir y transformar las prácticas y las instituciones dedicadas a la administración, conducción y reestructuración de los conocimientos, del sentido y de las hipótesis sobre la vida*⁴. Tal sería la visión antropológica de la bioética, la cual está ligada a la idea según la cual las transiciones éticas son posibles gracias a los cambios culturales (de significación o de creencia), y a las relaciones con las administraciones de sentido de una sociedad (renovar o transformar). En virtud de esos ligues y esas relaciones los elementos culturales que surgen en la transición se tornan significativos (con base en este argumento se presume el éxito de la palabra bioética propuesta por Potter, 1971)⁵.

En términos políticos la perspectiva cultural permite entender que cuando los anhelos individuales y colectivos son capaces de transformarse en relaciones sociales y de producir significados morales en las comunidades, dan estabilidad a las acciones políticas. Como señala Adela Cortina, las transiciones políticas son posibles gracias a las transiciones éticas (Cortina 2003), pero éstas últimas son posibles gracias a los cambios culturales, cambios que

⁴ Se hace uso de las teorías de la producción cultural, en particular se han empleado las de Bourdieu (1995) y García (2004). Han sido de gran utilidad, en otras investigaciones, para explicar el reconocimiento y la apropiación de los valores de la diversidad cultural (cfr. Zambrano 2003). Se aplican –revisadas– en este ejercicio, con fines de discusión en la comunidad académica.

⁵ En Colombia la academia ha ido construyendo las bases de esa transición. La preocupación de dar una respuesta a los cambios generados por la investigación biotecnológica y biomédica frente a la vida, con perspectiva colombiana y latinoamericana. En ese sentido la primacía en ese proceso de cambio, permite anticipar creativa, profesional y éticamente cierto futuro cultural. Al respecto es destacable el interesante el esfuerzo realizado por la colección *Bios y Ethos*, de la Universidad el Bosque [cfr. Los volúmenes sobre: Bioética (1), Experiencias en Bioética (3), Bioética y derechos humanos (6), Ensayos de Bioética (11), Bioética como puente entre ciencia y sociedad (13), Bioética y Calidad de Vida (17)].

se producen por dinámicas propias e internas de las comunidades, dinámicas que le imprimen el carácter de los pueblos, de su cultura, de sus costumbres, y de sus morales, las cuales son tan necesarias para transformar el orden social como para mantenerlo.

Se coincide con Olivé (2005) que

“Por ‘moral’ se entiende moral positiva, es decir, el conjunto de normas y valores morales de hecho aceptados por una comunidad para regular las relaciones entre sus miembros. Por ética se entiende el conjunto de valores y de normas racionalmente aceptados por comunidades con diferentes morales positivas... entenderemos el *problema central de la ética* como la fundamentación de normas *legítimas* de convivencia para la acción y para la interacción entre seres humanos, aunque sus morales sean diversas” (Olive 2005:135).

Esto significa que: 1) la noción de moral es similar a la de cultura; 2) no existe una moral; existen morales; 2) todo presupuesto ético debe reconocer que se basa en diferencias morales, 3) podría haber ética sin moral, moral sin ética, pero no puede haber ni ética ni moral sin cultura. ¿Es el camino cultural de toda ética el convertirse en una moral?

La postura aquí planteada entraña la idea de que los cambios solo se producen mediante una lucha interna de significación muy poderosa, de lo contrario se estaría hablando de culturas muertas, de una suerte de culturas pusilánimes, enajenadas, sin capacidad de resistencia. Y, cualquier cultura, hasta la más primitiva, tiene fortalezas para resistir comparables a las fuerzas que podría desatar un imperio; de hecho, los imperios han sucumbido a las resistencias de los pueblos sometidos que las han subestimado. Salta a la vista, en consecuencia, el vigor de los elementos culturales propios y la pujanza de las estructuras de sustitución de ellos, lo que contrasta con la no suficiencia de la importación de cosas externas que, por si mismas, susciten el cambio cultural.

Gabriel García Márquez, citado por Germán Rey, se refirió de la siguiente manera, al mismo asunto. Ante la frase de “América está hecha con los desperdicios de Europa”, García señala que: “no sólo tenemos razones para sospechar que es cierto, sino algo más triste: que la culpa es nuestra. Simón Bolívar lo había previsto, y quiso crearnos la conciencia de una identidad propia en una

línea genial de su carta de Jamaica: “Somos un pequeño género humano”... Terminamos por ser un laboratorio de ilusiones fallidas. Nuestra virtud mayor es la creatividad, y sin embargo no hemos hecho mucho más que vivir de doctrinas recalentadas y guerras ajenas, herederos de un Cristóbal Colón desventurado que nos encontró por casualidad cuando estaba buscando las Indias”. (García, en Rey 2001:10)

De ahí que quienes piensen que es una contradicción que una cultura genere sus propias dinámicas de cambio, está haciendo abstracción de una de las más poderosas herramientas culturales y de una de las premisas más consistentes de la sociología y antropología culturales: la capacidad histórica y autopoyética de toda cultura para producirse, transformarse y mantenerse.

La perspectiva antropológica que se desarrolla en estas páginas, no es una perspectiva indigenista; los aspectos culturales, simbólicos y rituales son de la sociedad tecnocientífica. Tal es la referencia explícita de la sociedad desde la cual se habla. El supuesto es que “las sociedades aprenden técnica y moralmente” (Habermas, en Zambrano 2003:12). Esto es, las sociedades se realizan culturalmente cuando poseen –si se quiere, combinan- la técnica y la moral. En perspectiva histórica, todas las sociedades, desde las más primitivas de antaño, hasta las más desarrolladas de hogaño, han tenido tecnologías y morales. Y, además, han evolucionado culturalmente cuando sus espíritus avanzan tanto en la producción de la cultura material, como en la producción espiritual.

1.1. LA NOCIÓN DE TRANSICIÓN CULTURAL

La noción de transición comprende conjuntamente la de crisis, es decir, la situación de cambio de significación y la profundización en él. El sentido de esa noción es muy parecido al de la noción de paradigma de Kuhn (Kuhn, en Zambrano 2003), razón por la cual la transición se relaciona con crisis de paradigma, o como lo plantea Wallerstein, crisis epistemológica. Es manifiesta la incapacidad de la ciencia para explicar la transición fundamental de la sociedad, es decir, el por qué del paso de una forma de organización social a otra, la no predeterminación del resultado de ese paso, y por qué está en las manos de la gente el control de la transición (Cfr. Wallerstein 1997). Los rápidos avances de la ciencia nos colocan frente a ese portentoso dilema, sobre el cual no existe una postura definitiva, salvo la de seguir insistiendo en estudiarle para conocerle con más profundidad.

La transición es descrita por tal autor así:

“Como todos los sistemas, la proyección lineal de sus tendencias encuentra ciertos límites, después de lo cual el sistema se encuentra a sí mismo lejos del equilibrio y comienza a bifurcarse. A partir de este punto, podemos decir que el sistema está en crisis, y que transita a través de un periodo caótico en el cual busca estabilizar un nuevo y diferente orden, es decir, que realiza la transición desde un sistema a otro. Qué es lo que este nuevo orden será, y cuándo se estabilizará, es algo imposible de predecir, pero también es algo que se encuentra fuertemente impactado por las acciones de todos los actores que participan en toda esta transición. Y es exactamente la situación en la que estamos ahora” (Cfr. Wallerstein 1997:12).

La transición vincula las nociones de cambio cultural y desarrollo humano, por demás, extremadamente afines e históricamente concomitantes. No puede haber desarrollo humano sin que lo preceda algún cambio cultural. Escobar plantea que frente al dilema del futuro de la naturaleza humana, la bioética lleva implícita una forma de cambio ético, porque todo desarrollo humano busca cambiar de alguna antigua situación a una nueva que se presupone será mejor. Para lograr que el cambio cultural se institucionalice, vale decir, pueda ser concebido como cultura, se requiere además de tiempo, una sucesión de disputas éticas y políticas sin las cuales sería ingenuo pensar la instauración social de la nueva moral o del nuevo paradigma.

Hace falta una transición, o sea, toda una dinámica generada por las tensiones de ajuste-desajuste, y construcción-deconstrucción de los anteriores anclajes culturales, sus formas y contenidos, y, sus valores y procedimientos, para que al decir de Potter, la bioética sea un eficaz puente cultural, en tanto que “puente hacia el futuro” de las relaciones entre morales y descubrimientos científicos (cfr. Potter 1971). “La humanidad necesita con urgencia una nueva sabiduría que proporcione el conocimiento para la supervivencia del hombre y para la mejora de la calidad de vida” (Potter 1971:1).

El gradual avance de los descubrimientos científicos y técnicos ha dado a conocer el modo de evolución de la vida, y ha generado el progresivo desarrollo ético civilizatorio, aunque las orientaciones -si bien ya enunciadas- siguen siendo inciertas por la progresiva bifurcación de sus implicaciones. La transi-

ción se lleva a cabo cuando es incluida en las instituciones, y, sobre todo, en las costumbres de las gentes; o sea, cuando se reduce la incertidumbre. Dice Wallerstein:

“...La incertidumbre es maravillosa y la certeza, si fuera real, sería la muerte moral... Si estuviésemos seguros del futuro, no habría apremio moral alguno para hacer cualquier cosa. Seríamos libres para satisfacer cualquier pasión y actuar siguiendo cualquier impulso egoísta, ya que todas las acciones estarían sometidas a una ordenada certeza. Por el contrario, si todo está sin decidir, entonces el futuro está abierto a la creatividad, no sólo a la creatividad meramente humana, sino también a la creatividad de toda la naturaleza. Está abierto a la posibilidad y, por lo tanto, a un mundo mejor” (Wallerstein 1997:15).

En la toma de conciencia frente a las respuestas que la ciencia y la tecnología -profundamente humanas- han encontrado para dar bienestar, suprimir el dolor de los seres humanos, y mantener la diversidad biológica en el planeta, la bioética aparentemente se sitúa como la dinamizadora del nuevo modo de abordar las relaciones y comportamientos éticos respecto de la vida en el planeta. Escobar Triana, señala que:

“debemos cambiar nuestra visión del mundo y nuestro comportamiento centrado sobre el ser humano (antropocentrismo) para centrarlo sobre la vida (biocentrismo)... y... adquirir compromisos sobre el uso y aplicación de las tecnologías y orientar... decisiones para lograr hacer un mundo mejor” (Escobar 1997:38 y 40).

1.2. IDEAS CULTURALES EN BIOÉTICA

La actividad científica –señala Escobar (2003)- tiene implicaciones no sólo sobre la misma ciencia, sino también sobre la sociedad y la cultura. “A su vez, desde distintas perspectivas, los aspectos sociales y culturales tienen influencias sobre la ciencia...La gran variedad de sociedades humanas con diferentes grados de complejidad...obliga a estudiar las ciencias en su contexto... con sus interrelaciones... su pluralidad...por lo tanto... debe tener un carácter cultural” (Escobar 2003:10). En los intersticios de las disputas entre ciencia y religión, ética y cultura, paradigma y técnica, se instala la bioética como la perspectiva

académica para afrontar los retos planteados por el conocimiento humano respecto de los secretos de la creación de la vida, otrora secretos en poder de los dioses. La potestad cognitiva de las divinidades delegada en seres mágico religiosos, sacerdotes, shamanes, curacas y médicos, en fin, terapeutas protegidos por las deidades, progresivamente dejará de ser ejercida en santuarios, para serlo en los laboratorios biotecnológicos, por seres más seculares, aunque no menos sacralizados.

La tensión entre humanistas y técnicos, entre racionalistas e idealistas, entre Estado e Iglesia, entre religión y ciencia, no es ajena a la noción de “tercera cultura” (cfr. Snow 1964; Llopis 2003), débilmente conceptualizada, pero editorialmente fortalecida. Superando tal debilidad, Escobar hace el llamado de atención; llamado que tiene implicaciones conceptuales importantes para pensar la dimensión cultural de la bioética:

“... el saber científico, en muchos aspectos como en el de la biotecnología, cuestiona las visiones éticas, culturales y religiosas tradicionales, y mueve los criterios considerados como fundamentales para las personas y la sociedad” (Escobar 2003:9).

Tal advertencia se debe entender como una crítica cultural, es decir, como una acción consustancial, desde todo punto de vista, al intercambio cultural. Pues a la vez que construye, destruye. La cultura a la vez que produce costumbres, las subvierte; a la vez que forma tradiciones, las innova. Siguiendo a Escobar, más adelante señala el propósito cultural bioético: “La bioética permite una mirada novedosa de las actividades y vivencias de la vida colectiva y las estructuras dentro de los cuales se produce el proceso de creación cultural desde diferentes ángulos” (Escobar 2003:9).

Para Llopis (2003) la bioética puede ser considerada como una auténtica exponente de la “tercera cultura” que responda a los retos que la revolución biotecnológica plantea a la humanidad. Los intentos de recomponer la unidad perdida entre ciencia y humanismo es lo que se entiende por tercera cultura. Por lo tanto, la bioética, según Llopis, está destinada de manera privilegiada a establecer el puente entre humanismo y ciencia, para decirlo potterianamente. Para sustentarlo dicho autor realiza el análisis del trayecto histórico que dio lugar a la escisión intelectual de la cultura occidental diagnosticada por Snow en 1964, la cual demostraba la separación en dos grupos polarizados: los integrantes de

la cultura humanística o intelectuales de letras y, los científicos y tecnólogos. Esos grupos dejaron de comunicarse y sus culturas desarrollaron caminos antitéticos. Ese problema exigía un replanteamiento de los sistemas educativos, en la perspectiva de poner a dialogar –si se quiere a enseñar- ciencias entre los intelectuales y humanismo entre los científicos (cfr. Llopis 2003:217-227).

Hottois (1991) plantea cinco expedientes de articulación entre ciencia y humanismo, los cuales reflejan de alguna manera, esa tercera cultura: “1) Las investigaciones sobre la historia de las ciencias y las técnicas cuya finalidad consiste en mostrar no sólo la ausencia de linealidad o de una dirección única en ese trayecto histórico, sino también las profundas influencias culturales y psicosociales... 2) Los programas de investigación Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y de desarrollo de una cultura científica, orientados a salvar la brecha entre las dos culturas, buscando una integración recíproca entre la tradicional cultura humanista y la tecnocientífica... 3) La implementación de programas de evaluación pluridimensional de proyectos de investigación y desarrollo en los que se analizan y consideran, anticipadamente, todas las consecuencias e implicaciones previsibles (políticas, económicas, sociales, psicológicas) facilitando y controlando, así, su inserción en la sociedad en que van a implantarse... 4) El esfuerzo de intercomunicación, capital para la democracia, entre tecnocientíficos y público en general... 5) El desarrollo de comités de ética, con especial incidencia en el campo de las tecnologías biomédicas, orientados a considerar los problemas humanos planteados por la aplicación de las mencionadas tecnologías biomédicas” (Cfr. Hottois 1991:147-148).

De esta perspectiva se pueden inferir cinco dimensiones culturales:

1. La ciencia como expresión cultural. En cierta forma es el retorno a los fundamentos del *pensamiento salvaje* de Levi-Strauss (1976). La cultura en este sentido remite a la identificación de los pasos dados por los seres humanos en distintas épocas para controlar la naturaleza, desde la invención de los dioses hasta su desaparición.
2. La profundización de la secularización como expresión cultural de la modernidad. El desarrollo de una cultura científica que lleva al radical desencantamiento del mundo, el cual sigue siendo un proyecto modernista. El pluralismo permite la posibilidad de que el desencantamiento del mundo este atravesado por una nueva espiritualidad que recorre el camino de la bioética.

3. La interculturalidad como expresión cultural dialogante. El reconocimiento de la diversidad cultural y la aproximación a las realidades típicamente interculturales como compromiso cultural para el fortalecimiento de morales con una proyección ética universal.
4. La producción cultural de los públicos, ciudadanos y consumidores. La comunicación y transparencia científica, significa la formación de un público, de una sociedad capaz de comprender las dimensiones del desarrollo científico. Aparece la cuestión de la democracia y la cultura en general, con sus obstáculos inmediatos como lo es el consumo masivo de informaciones televisivas.
5. La cultura de la cooperación y de la consideración. La capacidad de decisión sobre los límites y posibilidades de la vida, individual y colectiva. El desarrollo de prácticas que promuevan la conciencia sobre la vida en el planeta, la autonomía y la posibilidad de comprometerse en un plan colectivo de vida, respetando la diversidad, sus sujetos, formas, tiempos y espacios.

La bioética es producto de una época, y su comprensión no proviene exclusivamente de las ideas fuentes de los pioneros; además de ellas, los desarrollos, debates, realizaciones y omisiones deben ser consideradas con toda atención. Es, seguramente, en ese proceso en el que se encuentra su fortaleza y su capacidad institucionalizadora, toda la capacidad formadora de costumbres y morales. Escobar Triana (2003) ha señalado que: “la Bioética como un cuerpo de nuevos saberes, es altamente interdisciplinaria, no superpuesta a ningún saber específico; admite modelos y patrones variados, sujetos al cambio permanente. Facilita el diálogo entre las diferentes ciencias y saberes como puente comunicante y cuestiona a sus quehaceres, y desde luego, a la tecnociencia (Escobar 2003:9)

1.3. EL ESQUEMA DEL CAMBIO CULTURAL

La transición es un cambio cultural para el desarrollo humano en contextos de transformaciones tecnocientíficas y de diversidad cultural. La diversidad cultural se expresa –en clave bioética- de dos modos convergentes:

- En primer lugar, en una variedad de morales culturalmente diferenciadas, y etnográficamente describibles de manera particular, según las normas,

costumbres y valores específicos de un número plural y variado de colectividades humanas (étnicas, confesionales, genéricas, y profesionales, entre otras), según las concepciones culturales propias frente a la vida, los recursos biológicos y sus entornos naturales. La conducción de dichas morales desarrolla las formas institucionales internas de cohesión social entre los miembros, las cuales son particulares y distinguibles de otras, y de otras comunidades con cualesquier especificidad cultural.

- En segundo lugar, en una sucesiva e indeterminada cantidad de saberes y conocimientos, básicos y técnicos, cuya manifestación empírica constata la profundidad temporal de las relaciones entre los seres humanos y sus entornos ambientales, culturales y naturales circundantes. Cada conocimiento en su individualidad se expresa como una suerte de memoria histórica, como una manifestación específica del pensamiento humano desde épocas arqueológicas.

Los conocimientos son a la vez, expresiones técnicas y morales de la relación social de los seres humanos con los entornos, pues como señaló Levi-Strauss (1976), ellos son la manifestación estratégica y ética de los comportamientos humanos en la línea de la evolución del pensamiento que busca promover el bienestar, evitar el dolor, sanar la enfermedad, y garantizar los derechos. Motivo por el cual este trabajo se interroga sobre la importancia o no de incorporar la dimensión cultural en el saber de la bioética; y piensa que para explayar esa inquietud se requiere entender que las morales y sus prácticas, los conceptos de vida y de humanidad, y el pensamiento bioético están enmarcados dentro de un esquema de cambio cultural.

El esquema *grosso modo* presenta dos columnas: la primera, está constituida por la evolución vertiginosa de los conocimientos que interfieren en la línea directa de la vida en el planeta, la cual se desenvuelve replanteando las ideas parciales y antropocéntricas de salud, cuidado, y bienestar, hacia una comprensión integral de ellas, y, de la vida en general en el universo. La segunda, está formada por el desplazamiento de la promoción ético-religiosa de la vida, hacia el control ético-civil, o bioético, del manejo de los nuevos descubrimientos derivados de la intervención investigativa humana sobre la vida, sea religiosa o sea científica.

Evolución y control de conocimientos, tal es la tensión intrínseca del esquema de cambio cultural planteado. Tensión que suscita efectos disímiles

en las distintas agregaciones globales (empresas transnacionales, organismos multilaterales y regiones internacionales), regionales (sistemas nacionales, comunidades étnicas y grupos sociales y confesiones) y, locales (universidades, institutos tecnológicos y laboratorios).

En suma, el cambio cultural está marcado, definitivamente, por la renovación de los enfoques centrados en la vida humana y en la innovación en extensión de las perspectivas sobre la vida en general (animal, vegetal, mineral, ambiental, cósmica), y, en profundidad (genoma, células madre, clonación, bioastronomía) en el universo, no sólo en el planeta. Mientras que la extensión profundiza en lo planetario, la profundización se extiende hacia las complejidades biológicas en el universo.

1.4. MODERNIDAD Y BIOÉTICA

Es posible focalizar en la modernidad la instauración del cambio cultural en el que se instala la bioética, si se tienen en cuenta, primero, el comienzo del desplazamiento de la visión teocéntrica de la vida a la visión bioantropocéntrica, y, segundo, desde tal desplazamiento, al de las miradas antropocéntricas y biocéntricas. Estas últimas se disputan hoy en día el lugar cosmovisional de la globalización (de la sociedad tecnocientífica), enfrentadas al poderoso retorno de los fundamentalismos religiosos cuyos anclajes están en las angustias humanas heredadas por las incertidumbres filosóficas y científicas que ha dejado la conciencia fractal del mundo.

La modernidad es el mundo del presente. Es contradictoria pero no ambigua; es, si se quiere, real y concreta. Se expresa con toda su fuerza en la metonimia del fármaco. No hay ambigüedad en la contradicción de quien al momento de confrontar el progreso biocientífico con argumentos confesionales o ideológicos, simultáneamente se dispone a tomar una pastilla -sea naturista o química- para la jaqueca. No hay ambigüedad en la contradicción de las personas que siendo abanderadas de la lucha contra el aborto, en su entorno familiar -y a lo mejor, personal- están rodeadas de consumidores hasta el empacho de pastillas que evitan la procreación; es decir, rodeadas de consumidores inveterados de inventos humanos que interfieren en la línea natural de la procreación de la vida.

No obstante, ésta no es la discusión sobre la legitimidad de los interlocutores bioeticistas, basada en la coherencia ética de concordancia entre las palabras y los hechos. Es, más bien, el llamado de atención para tomar conciencia de la transición cultural, pues tales ejemplos apenas son la cabeza del iceberg en la compleja red de efectos que conlleva el cambio en los paradigmas sobre la vida; en particular, se quiere hacer énfasis sobre la seguridad cognitiva individual y colectiva. Cuando dicha seguridad se ve afectada, aunque sea por pura insinuación de una reforma al paradigma, se produce angustia, la cual conduce al pensamiento mágico (Odier 1976). La vulnerabilidad psíquica de la construcción del Yo en la modernidad (Giddens 1995), es materia moral de la bioética y eje antropológico de la transición cultural, pues los cambios, en y de los paradigmas de conocimiento, generan efectos –positivos y/o negativos– directamente proporcionales en las identidades personales y colectivas.

No existe una moral frente a la vida, sino morales; y esa pluralidad es a la vez fuente de conflictos y parte de la génesis de las adecuaciones éticas con las que los mismos se resuelven, sean hechas, definitiva, transitoria, o temporalmente. Los dilemas generados por los avances biotecnológicos y científicos afectan el inicio, el desarrollo, y el final de la vida de cualquier ser vivo y del planeta, por lo cual se trata de hacer evidentes los procesos cognitivos (comprensión y entendimiento), significantes (producción de sentido y simbolización), axiológicos (valores) y emocionales (deseos y afectos), para dar respuestas contextuales. La conducción del choque entre morales desarrolla las formas institucionales de cohesión social entre los miembros, distinguiéndolas de otras morales y de otras comunidades, y organizándolas con especificidad cultural.

2. BIOÉTICA, DESARROLLO HUMANO Y CULTURA

El desarrollo humano se centra en el progreso de la vida y el bienestar humanos, es decir, es una valoración de la vida humana. Ese vínculo es bioético; no obstante, es necesario abundar sobre ello, cuestión que en lo sucesivo será asumida. Además, de bioético es cultural: es decir, el paso de las nociones económicas a las axiológicas, es fundamental, pues denota un significado radicalmente distinto. Adicionalmente, el desarrollo humano procura el fortalecimiento de las capacidades relacionadas con todas las cosas que una persona puede ser y hacer en su vida. De similar manera, el desarrollo humano tiene que ver con la libertad de poder vivir según el gusto de cada quién, libertad que presupone la identidad

personal que es dimensión individual de una identidad colectiva. La libertad cultural permite ejercer el derecho a tener una identidad y el libre desarrollo de la personalidad, y de las libertades civiles. Finalmente, el desarrollo humano constituye unos sujetos. Así, la primera aproximación a la comprensión de la relación bioética, desarrollo humano y cultura, nos permite mostrar que ella se ancla en la valoración de la vida, la insistencia en dinamizar las capacidades humanas (cfr. PNUD 2004).

La dimensión cultural de la bioética, en virtud de la sociedad tecnocientífica y multicultural en que se produce, puede convertirse en un tema central tanto en el ámbito de las biopolíticas como en el académico. Tal interés no puede reducir la cultura a la dimensión de la bioética sin el menor cuestionamiento de la cultura de la bioética que sigue aún legitimando un desarrollo identificado con la formulación de principios que confunden la práctica de la cultura profesional de los médicos y su deontología. Por otro lado, la misma crítica procede al desarrollo pues la cultura del desarrollo está limitada al crecimiento sin límites de la producción, que hace del crecimiento material la dimensión prioritaria del sistema social de vida y que convierte al mundo en un mero objeto de explotación. Pensar así la bioética es pensar una cultura del retorno a la integralidad de los procesos de la vida en toda su expresión.

Es necesario vigilar las distintas miradas sobre las relaciones entre cultura y desarrollo, pues no todas significan lo mismo. La mirada que genera mayor preocupación es aquella que al resaltar la importancia del crecimiento material, reduce otros mundos que se ven presionados por las decisiones económicas y por la planeación tecnocrática. Latinoamérica ha vivido en los últimos años esta amarga experiencia: medidas privatizadoras que terminan reduciendo los logros de las luchas sociales, la reducción de los derechos que protege la vida, la pérdida de bienestar, y la precarización del trabajo y de la calidad de vida. Gilbert Rist dijo, “La cultura, la confianza y el capital no son, medios para el ‘desarrollo’ sino fines que no serán realizados sino a condición de modificar radicalmente el modelo de ‘desarrollo’ basado en la lógica del mercado” (Rist, citado por Rey 2001).

2.1. BIOÉTICA EN CLAVE CULTURAL

Para entender la clave cultural de la bioética es necesario darle contenido –por lo pronto- a las nociones abstractas “plural”, “interdisciplinario” y “multi-

cultural”. Vale decir, es necesario darles contenido bioético y no antropológico, jurídico, politológico o sociológico. En consecuencia, nos interesa destacar la definición de Escobar Triana, la más completa a efecto del ejercicio, que es expresada así, bioética es:

“...la disciplina que se ocupa del cuidado y afirmación de la vida, atendiendo los dilemas planteados por el desarrollo tecnocientífico, dentro del marco de las ciencias, los valores y los principios morales. Este quehacer solo se logra a través del trabajo interdisciplinario y en el intercambio de los enfoques de las ciencias exactas y humanas, entendiendo que somos interdependientes no solo entre nosotros, sino con los otros seres vivos y con el universo, por lo cual debe haber una solidaridad entre hombres y naturaleza. (Escobar Triana 2000).

Según Escobar, entonces, la bioética cuida y afirma la vida de modo interdependiente y solidario con todos los seres vivos y el universo. Atiende los dilemas del desarrollo con base en la ciencia, la moral y la ética (aquí la moral puede ser extendida y/o sustituida por cultura; la cultura es más abarcativa que la moral). El método de solución de dilemas es interdisciplinario y científico. Al ampliar el universo de contactos, se plantea el problema a los principios, y sugiere aplicar la categoría cultura.

Es útil pensar que tanto el cuidado, como la afirmación de la vida se producen en una sociedad que es diferenciada a su interior. Esa diferenciación demanda reconocer la variada gama de morales positivas existentes y sus respectivas estructuras axiológicas, las cuales es necesario investigar. No se trata de relativizar, sino de constatar la pluralidad moral de un determinado sistema cultural (puede llamarse, país, nación, etnia o grupo); no se trata de relativizar, sino de evitar que sea subsumida la realidad diversa en la ineficaz retórica de ciertas concepciones de la tolerancia. Es necesario buscar el diálogo intercultural ante el dilema de la pluralidad de mundos morales, ese es el principal pivote para aclarar la crítica de su relatividad. Los mundos morales son tan poco relativos que son capaces de movilizar poblaciones enteras convencidas que deben quitarse la vida personal por la causa moral, cualesquiera ella sea. Cuando eso sucede es necesario tenerlos en cuenta, es decir, cuando alguien esta dispuesto a dar su vida por un ideal, no hay que preguntar por el valor del difunto, sino por el poder moral del axioma que lo motivó a entregar la vida.

La bioética introduce adicionalmente la preocupación por la cultura profesional. Las individualidades de los médicos y la necesidad de mantener un sistema organizado y operativo de soluciones urgentes. No es seguro que un médico, con su sabiduría, acepte otras recomendaciones de los pacientes. Desde muy atrás en la historia médica el paciente está sometido al galeno. La perspectiva cultural plantea una revisión de las prácticas médicas, para ajustarla a las sociedades prácticas de la medicina en sociedades complejas, individualistas, multiculturales, y plurales. En ese sentido la aproximación a la cultura profesional debe partir del reconocimiento de la diversidad. Toda cultura –primitiva o civilizada- ha desarrollado sistemas médicos y terapéuticos, instituciones dedicadas a calmar el dolor. Por lo tanto el diálogo cultural no entenderá solo a los individuos, sino que incorporará los aspectos colectivos (hospitales, culturas, agremiaciones, etc.) .

2.2. LA EMERGENCIA DE LA BIOÉTICA

La bioética, el desarrollo humano y la cultura, están cambiando, y se deben estudiar procesal y metodológicamente en el marco de dicho cambio. Estudiar la estructuras culturales de los valores en contextos de transición, evita caer en los usos mecánicos de los conceptos que evocan cierta dinamicidad de las prácticas sociales. Wallerstein cuestiona las nociones (tradicionales) de la modernidad que nos presentan el mundo como un cúmulo de relaciones sociales en perfecto equilibrio funcional o en un estado de permanente conflicto con objetivos y resultados conocidos (cfr. Wallerstein 1991:10).

Según lo dicho, la hipótesis cultural sobre la emergencia de la bioética y sus transformaciones se podría postular de la siguiente manera: la bioética es producto de los impulsos del nuevo orden científico respecto de la intervención sobre la línea de la vida orgánica e inorgánica, y de las resistencias del viejo

⁶ El cambio conceptual de la “neutralidad” de la ciencia se evidencia en términos como revolución (biológica, ecológica y medico-sanitaria), desarrollo (tecnocientífico) y crisis del optimismo histórico sobre la ciencia y el progreso. Es necesario tener en cuenta los planos que se cruzan formando el campo de la bioética: 1. la naturaleza (con sus ecosistemas buenos, alterados, amenazados o destruidos), 2. la biodiversidad (con sus especies y la biosfera), 3. la experimentación (en animales, plantas, y humanos). Los seres humanos son más complejos por que hacen lo que se les da la gana, por ejemplo, la medicina de conveniencia (del deseo), procreación asistida, experimentación con sujetos humanos (N del A).

orden a él. El área de conexión es de permanente fricción, la cual se expresa en tensiones entre las cosmovisiones, filosofías, ideologías y teorías sobre la vida. Los conflictos impactan directamente sobre los sentidos, las imágenes, el pensamiento y la cultura, de una manera tan contundente como lo podría ser la intervención en el alelo (i) del cromosoma (n). La bioética postula, del mismo modo que la antropología moral, la cuestión del entendimiento como fuente de investigación empírica y de estudio filosófico. Las cuestiones deontológicas de la medicina son apenas un corolario, o cuando menos, su centralidad ha sido desplazada progresivamente por la fuerza analítica de la bioética que ha situado sus preocupaciones en un marco más amplio y complejo de análisis. Es posible analizar dichas tensiones como un cambio cultural cuyas implicaciones en las concepciones de mundo y en las filosofías morales se entiendan como una transición.

La emergencia de la bioética en el nivel mundial es debida a la transición de una concepción sobre la vida a otra. Las siguientes son las transiciones que hemos vivido respecto de la vida

1. Creación divina de la vida - Teocéntrica
2. Evolución natural - Antropocéntrica/Biocéntrica
3. Intervención humana - Antropófuga/Biocéntrica

Las transiciones son verticales y horizontales. Las verticales señalan los cambios en los paradigmas de la ciencia que explicaban el origen de la vida. Ellas son la de la creación, la evolución y la intervención humana. La creación es fundamentalmente teológica. Ella fue sustituida por la noción de evolución, tanto biológica como sociológica. Fue el período de un hombre, una sociedad, y una civilización; la época del evolucionismo unilineal⁷. Con el desarrollo de la ciencia

⁷ Para Nisbet (1991), la idea de progreso tiene cinco premisas: "... El pasado y la evolución... La civilización occidental es noble y superior a las otras... El crecimiento económico y los adelantos tecnológicos... La razón y el conocimiento científico... La importancia intrínseca de la vida en el universo" (Nisbet 1991:438). Dichas premisas han contribuido "a fomentar la creatividad en los más diversos campos como a alimentar la esperanza y la confianza de la humanidad y de los individuos en la posibilidad de cambiar y mejorar el mundo." (Nisbet 1991:24-25) Por ello no sorprende el señalamiento de Stephen Jay Gould: la evolución social y cultural es el resultado de la idea progreso. Dicha idea, durante miles de años –Jay Gould era paleontólogo y su medida de tiempo es enorme- confeccionó un mundo gradualmente más organizado y más complejo, para desembocar en el triunfo de la conciencia y de su inteligencia humanas, de la moral y de la ciencia (N. del A).

el ser humano intervino en el proceso de evolución de la naturaleza: intervino sobre la vida misma de los seres humanos, los planes de sociedad, y la naturaleza. De allí que tal desarrollo haya sido antropológico, sociológico y biótico.

La creación es una noción teocéntrica, tanto los seres humanos como la naturaleza son creados por Dios. La evolución es biológica y antropocéntrica, el hombre emerge como centro de las cosas naturales y de la vida social, y la naturaleza se ha desarrollado a lo largo de un complicado desarrollo en sucesivas fases de transformación. La intervención humana en las líneas de la vida y de la naturaleza es antropófuga y biocéntrica. Esta última es una idea de implicaciones tan contundentes, como en su oportunidad lo fue la idea de evolución de los primates hasta el *sapiens sapiens*, respecto de la creación divina del hombre. La intervención humana en las líneas de la vida y de la naturaleza es antropófuga porque al reconocer la posibilidad de la emergencia de nuevos sujetos, aunada a la posibilidad de intervenir para transformar los actuales, remite a la posibilidad de controlar las formas naturales de evolución. La evolución de individuos y poblaciones puede ser intervenida o alterada. Lo antropófugo reconoce el desplazamiento de las perspectivas de la vida centradas en lo humano, hacia miradas más abarcativas que incluyen toda la vida orgánica, y, sobre todo, la comprensión de la progresiva, permanente, paulatina e ilimitada diferenciación de los procesos de la vida. La intervención es biocéntrica por la integralidad de la perspectiva de la vida, e incorpora preocupaciones sobre personas, animales, peces, microorganismos, ambientes, recursos naturales, etc.

Las transiciones horizontales muestran cambios de nivel interno. La evolución que se conoce más a partir del darwinismo evolutivo, y el darwinismo social permite conocer el ascenso de la línea evolutiva del hombre y su emancipación del destino establecido e invariable. La intervención humana conlleva la metáfora –suficientemente criticada- de los científicos que juegan a ser dioses- a intervenir el proceso de creación divina.

2.3. TENSIONES CULTURALES

En la bioética al igual que en la vida intercultural, el arte consiste en manejar tensiones, proponer valores y generar comportamientos. ¿Cómo se pueden compatibilizar dos exigencias igualmente válidas? Es prudente comenzar a pensar, en:

1. La tensión entre bioética y modernización. Obedecen a dos diferentes racionalidades, tienen diferentes criterios de eficiencia y otorgan diferentes criterios de legitimidad, con diferentes temporalidades. Parece ser que están en contravía la una de la otra, como lo están algunas posturas humanistas que se oponen radicalmente a la tecnología.
2. La tensión entre decisión y conciencia. Es menester abordar la tensión que parece ser relevante en nuestros contextos, se produce por la arritmia entre la toma de decisión y la toma de conciencia. Es decir, la tensión entre las exigencias de las decisiones tecnológicas y el sistema de decisiones bioéticas. Las decisiones bioéticas tienen un ritmo mucho más lento que las decisiones médicas, porque las decisiones bioéticas requieren de la deliberación con la finalidad de asumir, discutir y decidir sobre determinados temas.
3. La tensión entre la celeridad tecnológica y la capacidad social para procesarla. Esto es que la rapidez de los cambios tecnológicos y biomédicos que estamos viviendo, se enfrenta a la capacidad psicológica y cultural que existe socialmente para procesarlos. Las formas tecnológicas, comunicacionales, médicas, investigativas trastocaron el panorama que era habitual y familiar. Ese ritmo vertiginoso sume a la gente en situaciones sin referentes firmes y conocidos, y por tanto, de alta incertidumbre y contingencia.

Estas tres tensiones se ensamblan en problemas específicos compartidos por diferentes sociedades latinoamericanas y en el mundo; fenómenos como la desafección ciudadana por la bioética, y en especial con los hospitales. ¿Podría pensarse que la bioética ha perdido la batalla frente a otras esferas sociales, particularmente con la economía? La bioética es un proceso, que incorpora una mejor idea de justicia.

2.4. DESARROLLO HUMANO Y CULTURA

Se ha avanzado hasta ahora en la aproximación cultural al desarrollo humano; se intentará, ahora, aportar a la comprensión de las estructuras culturales del desarrollo y su importancia para el avance del debate bioético. Ambas empresas son de suma importancia, y aunque convergentes, la elección de cualquiera de ellas, conduce a lugares sorprendentes. La pregunta por las estructuras culturales del desarrollo es de base cognitiva, propiamente epistemológica; el interrogante

sobre la pertinencia de la cognición cultural del desarrollo para la bioética, sugiere abordar una de las tensiones más importantes: ¿Cómo encontrar soluciones éticas viables a los dilemas producidos por la diversidad cultural, o sea, por la existencia de una pluralidad de valores y una multiplicidad de morales que emergen a la hora de resolver un conflicto? Jerome Bruner (1988) planteó la idea de analizar las teorías del desarrollo como culturas, mediado por la tensión entre las aptitudes para la destrucción y la creación, la cual resolvió con la idea de la pluralidad de mundos posibles (cfr. Bruner 1988).

“Creo que la preocupación técnica central de la teoría del desarrollo será como crear... una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí” (Bruner, en Rey 2000:10).

Las relaciones sociales si bien están investidas de intereses y poderes, tienen por objeto la consecución de la vida social, es decir de la convivencia. De la estructuración de la vida en comunidad, del desenvolvimiento en ella de la cotidianidad de los individuos y de las comunidades. La tarea cultural es la de producir significados, cuando no, mundos posibles para la convivencia, cuando los conflictos reales o virtuales la socavan, o le exigen transformarse. En ese sentido, la perspectiva de Bruner se enlaza con la idea de cultura que se propuso páginas atrás. Se producen fenómenos morales (valoración) que intervienen (negociación) para la conducción del sentido (construcción) sobre las creencias de la vida que permitan vivir en comunidad.

Interesa este debate no tanto para vincular la discusión al tema de las políticas culturales, como para establecer un contenido de la noción apropiado para la comprensión del debate bioético, y del lugar “bioético” del desarrollo humano. Analistas del tema (Rist en Rey 2000; Bruner 1988) coinciden en la necesidad de explicitar los contenidos culturales del desarrollo humano y avanzar en la profundización de las conexiones entre desarrollo y cultura. La tarea, como es de esperar, remonta las preocupaciones por establecer los indicadores culturales del desarrollo humano (PNUD 2004; Rey 2000).

La perspectiva cultural del desarrollo humano en clave bioética, quiere avanzar en la doble vía del desarrollo como acumulados de conocimientos, y

como acumulado de avances morales de las sociedades, según sus condiciones históricas y sus expresiones de diversidad. Si bien se interesa en encontrar los aspectos culturales del desarrollo humano, esa búsqueda no tiene la sola intención de adicionarle los ítems culturales, ni plantear la idea de las culturas del desarrollo como expresiones autóctonas de las ideas de progreso y civilización según las culturas, ni la idea de desarrollo que sacrifica la vida humana en aras de no martirizar los indicadores de crecimiento económico⁸. Por lo menos se deja explícita la intención: se trata de otorgar centralidad a la culturización del desarrollo para visibilizar los problemas respecto de la vida en general, los cuales se derivan de la intervención económica, genética, tecnocientífica y ecológica de las políticas desarrollistas aún vigentes, las cuales comprometen a masas de población, para la cuales no existe un pronunciamiento, ni ético ni bioético.

Rey (2000) plantea “los relatos culturales del desarrollo”. Según él son “ideas que cohesionan su discurso y figuran su actuación. Ideas que recogen las modificaciones del paisaje cognitivo pero que también tienen en cuenta los logros sociales que se van convirtiendo en referentes imprescindibles, en horizontes de comprensión de la vida social” (Rey 2000:4). El primero de ellos es la pobreza. El segundo es la institucionalidad (costumbre interiorizada) democrática y la consolidación de la ciudadanía. El tercero es la participación en las decisiones vitales, individuales y colectivas. El cuarto relato es la perspectiva de género, fundamental para pensar el cuidado. El quinto es la seguridad. El temor al otro (la confianza en los otros), el temor a la exclusión social (el sentido de pertenencia) y el temor al sin sentido (Certidumbres que ordenan el mundo de la vida cotidiana). (Cfr. Rey 2000).

Es útil avanzar en los nexos cultura desarrollo con la presencia de la cultura en los informes del PNUD, que son del nivel mundial. En el informe de 1990, se

⁸ “La dimensión cultural del desarrollo —escribió Jesús Martín Barbero— se ha convertido últimamente en un tema central tanto en el ámbito político como académico. Pero ese interés disfraza en muchos casos un profundo malentendido: el que reduce la cultura a dimensión del desarrollo sin el menor cuestionamiento de la cultura del desarrollo que sigue aún legitimando un desarrollo identificado con el crecimiento sin límites de la producción, que hace del crecimiento material la dimensión prioritaria del sistema social de vida y que convierte al mundo en un mero objeto de explotación. Pensar ahí la cultura como dimensión se ha limitado a significar el añadido de una cierta humanización del desarrollo, un parche con el que encubrir la dinámica radicalmente invasiva (en lo económico y en lo ecológico) de los modelos aún hegemónicos de desarrollo” (Martín en Rey 2000).

habla de la satisfacción de las necesidades valoradas por los pueblos, como son la participación y la libertad culturales (PNUD 1990; PNUD 1993; PNUD 1994; PNUD 2004). La dimensión bioética puede comenzar a plantearse, si se devela el significado de “sus vidas” en el siguiente contexto discursivo: Hay desarrollo humano cuando la gente interviene “estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan sus vidas” (PNUD 1993: 25). La intensificación de las capacidades de las personas por lo general permiten lugar a su producir elementos culturales. El Informe PNUD de 1994, incluso llama la atención de sobre el particular evento de producción de un campo cultural (PNUD 1994:5) Campo que esta asociado al derecho humano que tienen las personas de participar y disfrutar de los entornos culturales desde dos puntos de vista: el primero, referidos a los consumos de bienes simbólicos y de productos de las industrias culturales; el segundo, orientado hacia las fuentes consuetudinarias de las tradiciones de los pueblos, en virtud de las identidades colectivas y los sentimientos de pertenencia .

Existe el factor de seguridad cultural planteado en los informes y también planteado en las narrativas ya citadas de Rey, quien se fundamenta en las mismas fuentes que se analizan en este estudio. Tiene que ver con la idea inmanente de la cultura como cohesionadora de la sociedad, idea central derivada de la tradición antropológica europea de la cultura¹⁰. La cultura desarrolla las fuerzas, cosmovisiones e ideologías de cohesión de los pueblos, las cuales son fundamentales para el desarrollo humano. De allí que la cultura se asocie al tema de la seguridad humana en las Naciones Unidas, noción que podría resultar de notable interés para la bioética, en la medida que dicha noción esta asociada a las de sustentabilidad y sostenibilidad de la vida cultural. Y cuando no asociada las presupone, pues seguridad genera estabilidad, y no compromete las nociones estratégicas con que es usada en el lenguaje de los politólogos e internaciona-

⁹ “Todas las personas y todas las comunidades tienen el derecho de participar en su propia cultura en la forma en que deseen: sea mediante el idioma, las costumbres rituales, el arte o la música, o cualquiera de las múltiples formas mediante las cuales se expresan los seres humanos de todo el mundo” (PNUD 1993: 27).

¹⁰ “El desarrollo humano entraña necesariamente una preocupación por la cultura – la forma en que las personas deciden vivir juntas – porque es la sensación de cohesión social basada en valores y creencias compartidos lo que plasma el desarrollo humano individual. Si la gente vive bien junta, si coopera de manera de enriquecerse mutuamente, amplía sus opciones individuales. De esta forma el desarrollo humano se preocupa no sólo por la gente como individuos, sino además por la forma en que estos interactúan y cooperan en las comunidades” (PNUD 1996: 63).

listas¹¹. El corolario de dicha tesis ha permanecido inquebrantable de 1990 a 2004, aunque su profundidad se desplaza de la integración a la libertad cultural. La cultura no sólo proporciona la integración y la identidad que son parte de la seguridad humana; ella también es un recurso para la acción. Su consideración puede hacer más eficientes los proyectos de desarrollo. Fortalecer las tradiciones culturales y las identidades de una comunidad puede fortalecer simultáneamente sus capacidades de acción colectiva. (cfr. PNUD 1997:96).

2.4.1. El caso de América Latina

La idea contemporánea del derecho al desarrollo se remonta a la Declaración de la OIT firmada en Filadelfia en 1944; en ella se afirmaron una serie de principios que, además de ser centrales en la noción de desarrollo humano, pueden serlo en una perspectiva integral de la vida para su mejor bienestar y el de los seres humanos. Haciendo una suerte de paráfrasis bioética de tales principios se podrían leer de la siguiente manera: “todos los seres tienen el derecho a procurar su bienestar y su desarrollo espiritual en condiciones de libertad y dignidad, de seguridad y con igualdad de oportunidades y facilidades de cooperación”, y “La pobreza en cualquier lugar constituye un peligro para la prosperidad de la vida en todas partes.”

Por otra parte, algunos Estados occidentales discuten el estatuto legal del derecho al desarrollo, que ellos perciben como una acción voluntaria, o a lo más como una norma de moralidad internacional sin poderes legalmente vinculantes. Reconocen el deber “negativo” de no dificultar directamente el desarrollo, pero discuten firmemente el deber “positivo” de ayudar al desarrollo en ausencia de acuerdos específicos a este efecto y en el grado estipulado.

En América Latina la idea de desarrollo evoluciona pensando el crecimiento económico. El crecimiento era el sinónimo del desarrollo y se fundamentaba en la inversión y en la tecnología, plata y técnica eran los motores del crecimiento. Parece que esa idea sigue vigente hasta la fecha, no obstante, las desigualdades, las postergaciones y las exclusiones sociales, que para algunos autores esa idea

¹¹ “La mayor parte de la población deriva seguridad de su participación en un grupo, una familia, una comunidad, una organización, un grupo racial o étnico que pueda brindar una identidad cultural y un conjunto de valores que den seguridad a la persona” (PNUD 1994: 36).

¹² Bostrom es director del *Oxford Future of Humanity Institute*, de la Facultad de Filosofía de la

ha estimulado en lugar de contener, frenar o desaparecer. Siguen existiendo vastos sectores de la sociedad latinoamericana que ni reciben el desarrollo, ni el crecimiento, ni el impacto en el bienestar. De todas maneras, sin haber logrado desplazar el contenido económico del desarrollo, la inserción de la variable social permitió revisarlo. No era suficiente el desarrollo económico, se precisaba del enfoque social.

En cierta medida el enfoque trata del desarrollo social. Es la sociedad el motor del cambio. El desplazamiento social no es la negación de lo económico como determinante del desarrollo o del crecimiento, sino más bien es la confirmación de la necesidad de políticas explícitas de redistribución de los beneficios del crecimiento para que permeen a todos los sectores sociales. Sin embargo, las grandes brechas siguen abiertas y las diferencias, parecen ser más amplias que las de antes. El problema social está irresuelto; y conforme pasa el tiempo, la gravedad y contundencia del problema es mayor.

El enfoque social, particularmente el de agencias como la CEPAL, se pervirtió con la idea de que la mayor causa de los problemas sociales derivaba de los modos de hacer la política en el continente. Idea que hoy se mantiene con el estilo –a estas alturas, inaceptable- de trasladar a las culturas políticas locales, cuyo significado es fundamentalmente social y moral, los aspectos negativos de las prácticas globalizantes (de las culturas políticas de afuera). Éstas hicieron añicos los pocos –aunque resueltos avances sociales- logrados con tanto esfuerzo en nuestros países. El Estado –poco o mucho- debía reducirse a cuenta de la corrupción, de la politiquería, de la pérdida de la calidad académica, de los pésimos servicios de salud. La izquierda, ante el cambio de significados (Tatcher le hizo un homenaje a Marx en Londres), se encontró sin argumentos frente a la radicalización política liberal de todo contra el Estado, y coadyuvó –creyendo que era una demanda propia- a la entrega de los logros sociales de los pueblos latinoamericanos, a la rapiña de los mercados internacionales (se vendió la educación, la salud, la comunicación, el ambiente, y un sucesivo etcétera). La confusión, que no desplazamiento, de lo político en lo social permitió la privatización –entiéndase, la supresión- de las conquistas sociales logradas por nuestras sociedades.

Todavía sigue siendo indicador del malestar de la cultura política rural aceptarle una teja de veinte mil pesos a un político tradicional para cubrir el techo de una escuela; pero es de gran rentabilidad social y política (signo de evo-

lución de la cultura política) que alguna organización no gubernamental reciba doscientos mil euros de recursos provenientes de agencias para el desarrollo, promovidas por fundaciones dependientes de poderosos bancos comerciales, para llevar a cabo una consultoría educativa, invirtiendo el 70% de los recursos en asesores, el 20% en viajes a seminarios, y el 10% en trabajos comunitarios. Es una ironía, porque la transposición de las ideas políticas y sociales sigue tomando por sorpresa los esfuerzos democratizadores del continente. Como el Estado sigue siendo el gran enemigo, se sigue entregando al TLC, a la seguridad hemisférica y a la reestructuración global. Los flagelos políticos adelgazaron los logros sociales y engordaron las perversiones de las políticas nacionales, aumentaron la corrupción, las inequidades, y la riqueza de unos cuantos.

Se pensó que la salida era ética, que la salida era cultural. Un modo distinto de apelar a lo cultural: la reserva moral de los pueblos. No queda nada; en tanto, los países desarrollados ya estaban tramitando las patentes de los descubrimientos genéticos. El agotamiento de los recursos naturales fue la idea impulsora de la preservación moral de la vida en el planeta, y promotora de la propiedad genética que podría replicar la vida natural, que podría crear las reservas de energía en los laboratorios. ¿Cómo generar desarrollo y preservar los recursos naturales que se agotan? ¿Cómo desarrollar estas prácticas de tal modo que la vida no sucumba ante las demandas de bienestar de la gente? De manera sostenible: in situ, para los humanistas; ex situ, para los tecnócratas.

El surgimiento de la dimensión ambiental trasciende, nuevamente, lo económico, lo político y lo social, sin sustituirlos. Nuevamente, la conservación constituye un problema en sí mismo. Los recursos naturales omiten los recursos humanos, y se retorna a lo económico. Lo humano vuelve a quedar en manos de la OMC, la vida se reduce a un contrato comercial, y detrás de ese medios de producción limitados, fuerzas productivas tecnocientíficas en expansión, y consumidores en explosión. Se podría decir, que el problema de América Latina es el manejo equivocado de sus políticas económicas, desde una perspectiva centrada en el desarrollo propio. Las sociedades tienen formas particulares de comprender los procesos económicos y de impulsarlos, y ese es el marco de un problema cultural de enorme implicaciones: la transición cultural y el desarrollo de la capacidad para entender sus advertencias, avisos e indicios. Finalmente, lánguido el etnodesarrollo, redujo el desarrollo cultural a un problema indigenista.

3. EL FUTURO DE LA NATURALEZA HUMANA

La idea de este apartado es un corolario de la transición cultural. Además, es el reflejo de la incertidumbre que genera la posibilidad del uso responsable e irresponsable de la ciencia y de la tecnología. En tanto corolario de la transición se produce un replanteamiento de lo que será la naturaleza humana al ser intervenida por los seres humanos en los laboratorios. No obstante, la angustia, se revela que cada época histórica tiene su moral y su desarrollo tecnológico. Entre ambos se generan cambios culturales sustanciales. No hay un futuro, sino muchos futuros de la naturaleza humana, y todos están en disputa desde múltiples niveles.

3.1. LA SOCIEDAD TRANSHUMANA

Es una tendencia académica sobre el futuro de la vida, en particular la humana, desarrollada por investigadores de áreas computacionales, neurología y nanotecnología. En suma una hipótesis que está basada en argumentos científicos y tecnológicos, con indicios bastante esclarecedores para saber de los caminos en que se está andando hoy en día. La bioética esta en medio de esa discusión de modo predominante, incluso, en la perspectiva más radical de las proyecciones de los tecnocutopistas, como Bostrom (2005), que plantea la posibilidad post biológica y digital¹². Tal idea fue narrada magistralmente en la zaga de Matrix. Sobre las proyecciones sobre la vida en el planeta se han pronunciado filósofos y científicos de distintas tendencias ideológicas. El sentido común indica que el modelamiento del proyecto de fusión del humano con la máquina está en pleno desenvolvimiento, y que los neurochips, más el progresivo y veloz aumento de la velocidad de las computadoras y del poder informático, son apenas uno de tantos indicios visibles.

El transhumanismo plantea que la naturaleza humana, no siempre será la misma y que nos encontramos frente a la posibilidad de la alteración, que incluye la idea de que los cambios de una entidad presuponen su propio cambio de naturaleza. Por no ser tema de futurología, la cuestión conlleva cuestiones

— Universidad de Oxford (N. del A).

¹³

Si el Siglo XIX fue el de la invención de las máquinas mecánicas y las vacunas, el XX de

filosóficas, antropológicas y políticas de mucha profundidad que demandan estudio frente a las ya reales posibilidades de los descubrimientos científicos¹³. Los temas que introduce son los de las máquinas superinteligentes, autopoyéticas y artificiales, el bienestar emocional a través del control de los centros del placer, las píldoras de la personalidad, la colonización espacial, la nanotecnología molecular, la ampliación de la expectativa de la vida, la interconexión mundial, la reanimación de los pacientes que se encuentran en suspensión criogénica, y, en suma, la posibilidad de una existencia post-biológica.

Las máquinas superinteligentes son redes neuronales artificiales capaces de desarrollar la creatividad e incluso el sentido común, por lo tanto, habilidades sociales. El sólo hecho de pensarlo abruma las posibilidades futuras de nuestra existencia, de la misma manera que nos lo advierte catastróficamente el pensar en un Tsunami, o en la posibilidad de un terremoto. El control del placer busca aminorar los efectos de los fármacos antidepresivos, o estimulantes del tipo viagra que producen un caos en la química cerebral, causando períodos eufóricos seguidos de depresiones. La tesis es que toda experiencia adversa puede ser reemplazada por niveles de placer. Hasta aquí la humanidad entiende; la adenda es, que el placer estará más allá de la experiencia humana normal. La Nanotecnología diseñará y construirá máquinas con precisión a escala atómica, incluida la producción de los “ensambladores” que permitan posicionar los átomos individualmente de forma que pueda construirse cualquier estructura químicamente posible¹⁴. La ampliación de la expectativa de vida será posible

las máquinas cibernéticas y biónicas y de los trasplantes de órganos, y este siglo XXI será de la robótica, la biotecnología y la genética. En este siglo biotecnológico, podríamos ser testigos de la invención de curas para enfermedades vinculadas con la genética, incluyendo la enfermedad de Alzheimer y el cáncer. Se podrán presenciar avances sorprendentes en la producción de comida con alimentos modificados genéticamente que en realidad tienen drogas terapéuticas dentro de ellos (Cfr. Masia 1998; Mitchell 2003; Berlinguer 2002; Mosterin 2005). El bioterrorismo de Estado y el armamento de alta tecnología podrían estar también en el futuro (cfr. Berlinguer 2002; Bostrom 2005a).

¹⁴ El profesor de Cibernética en la Universidad de Reading, en Inglaterra, Kevin Warwick es un proto cyborg. Tiene chips de computadora implantados en el brazo y la muñeca; sostiene que la etapa de evolución humana es cibernética: estamos en los albores de la era cibernética, lo que nos recuerda el olvidado texto de Norbert Wiener, *cibernética y sociedad*. Rodney Brooks, profesor de Robótica dice que ella es el soporte del rediseño de lo que significa ser humano, tesis que desarrolla en el libro *Flesh and Machines*. Marvin Minsky ha denominado su proyecto de inteligencia artificial “computadoras hechas de carne”. Fundir computadoras biológicas (el cerebro humano) con cerebros de silicio (computadoras) parece ser una tarea (N del A). (Cfr. Masia 1998; Mitchell 2003; Berlinguer 2002; Mosterin 2005; Bostrom 2005).

¹⁵ El concepto “bifurcación” si bien es bien utilizado en la teoría de la complejidad, puede ex-

utilizando la genética y otros métodos biológicos que bloqueen el envejecimiento o estimulen el rejuvenecimiento.

Para Bostrom (2005) “si podemos realizar un escaneo de la matriz sináptica de un individuo y reproducirla dentro de una computadora, entonces será posible emigrar desde nuestro cuerpo biológico a un substrato puramente digital. Entonces, estando seguros que tenemos varias copias de nuestra matriz sináptica, realmente podremos disfrutar de períodos de vida ilimitados. Sin duda lo anteriormente mencionado requiere del uso de una nanotecnología ya madura, pero hay también otras formas menos extremas de fusionar la mente humana con la computadora y hoy día se están desarrollando interfases del tipo neuro/chip. Esta tecnología está en sus pasos iniciales y en el futuro podremos conectarnos en forma directa al ciberespacio” (Bostrom 2005:5).

¿Qué consecuencias tienen estas hipótesis en la forma de percibir la vida?, ¿Qué potencialidad experimental son capaces de impulsar tales visiones? ¿Es Ícaro una proyección en Verne y, éste otra en la carrera espacial?

Los transhumanistas definitivamente sugieren que el futuro podría incluir la reconstrucción de la especie humana. Por ello sostienen que la próxima etapa de la evolución será la posthumana o neoartificial. Las implicaciones políticas y culturales la hipótesis transhumana o tecnoutópica deben ser discutidas en su propia perspectiva. Como el transhumanismo piensa que la tecnología es la clave para lograr la sociedad perfecta de personas perfectas en una tierra perfecta, están convencidos que pueden mejorarse social, física y mentalmente, como en la película *Gataca*. Esta película plantea el mundo tecnoutópico poblado por seres perfectos a punta de manipulación genética; no obstante, existen algunos accidentes humanos concebidos del arcaico modo natural, cuyas vidas serán miserables y subrepticias. Si bien la naturaleza del mundo tecnocientífico es la perfección, logra *Gataca* encontrar el punto en el que la perfección dependerá de la imperfecta humanidad y su azarosa concurrencia en el mundo.

La creencia en el poder del ingenio humano es un elemento central del transhumanismo; es una perspectiva antropológica radical. No puede ser de otra manera, por lo cual repudian la creencia en la existencia de poderes sobrenaturales que guían las acciones humanas. Pero como toda acción humana es una acción significativa, es también una acción espiritual: mejorar la humanidad y el género humano en todas sus facetas (cfr. Bostrom 2005:6). En fin. La idea de

mejorar la sociedad a través de la tecnología no es nueva. De hecho, la mayor parte del siglo pasado fue dedicada a hacer justamente esto. Sin embargo, lo nuevo es cómo se desarrollan las hipótesis tecnocientíficas aquí planteadas.

3.3. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

El tema crea fuertes debates, si se refiere a las formas de producir conocimiento científico, sobre todo en las lindes, de los tecnocientíficos radicales. Entiendo el término radical de manera positiva, es decir, como raíz de las preocupaciones, y como profundización en una línea de conocimiento. Se está frente a la crisis epistemológica que se expresa por la incapacidad de la ciencia tal como la hemos construido para explicar la transición cultural y cognitiva que atraviesa la humanidad. La manera de producir conocimiento está pasando por un período de cambios profundos. Son cambios similares o más importantes que la revolución introducida por la ciencia moderna en el siglo XVI. Wallerstein, por ejemplo, cuestiona la dicotomía que divide la ciencia en compartimentos que podríamos considerar artificiales, como ocurre en el caso de las ciencias naturales versus las ciencias sociales (cfr. Wallerstein 1991; Lander 2000; Garrafa 2005; Olivé 2005). Al punto de llevar a la discusión sobre el asunto de si el científico juega a ser Dios.

¿Para qué sirve la ciencia si no puede contestar las preguntas que más nos importan? Como interrogaba un médico en la maestría de bioética: de qué nos sirve conocer el genoma humano presentado por un abogado, si en nuestros países no podemos curar una diarrea? Sin ir muy lejos, se deduce que nos interesa, doblemente: en primer lugar, en virtud del atraso en nuestros países sobre conocimiento y usos de los avances de la ciencia; en segundo lugar, en virtud de la precariedad de nuestras sociedades donde la ausencia de ayudas tecnocientífica es éticamente inmoral. Nos interesa entonces en el marco de esa penetrante transformación cultural conoce sus tres ejes: El primero de ellos es el eje de la transformación de la percepción de la vida por la intervención genómica e informática; el segundo, es la transformación de los conceptos del dolor y del cuidado, pero también de sus alcances sensitivos; y, el tercer y último eje, es la transformación de la espiritualidad.

Se puede decir, en consecuencia que la dimensión cultural de la bioética incorpora una cuádruple visión para América Latina: la visión de la inmoral

precariedad económica y social de nuestros países, la visión del cambio de percepción frente a la diversidad de intervenciones en la vida orgánica e inorgánica; la visión de la solidaridad, la cooperación y la autonomía en los procesos de la salud y la enfermedad, de la vida y de la muerte, y, finalmente, la visión de un cambio de espiritualidad que reinterpreta nuestras relaciones con los seres humanos y con el mundo.

Como todo conocimiento es social e histórico, al igual que toda cultura, aparece, se desarrolla, entra en decadencia y, finalmente, muere. La presencia progresiva en la escena académica de la revisión del principalismo clásico, o la renuencia a debatir con base en ellos, es consecuencia de la capacidad del sistema por mantener el equilibrio, en condiciones de pluralidad ética y de exigencia de las nuevas realidades bioéticas. En medio de la crisis producida por los fenómenos emergentes y las nuevas perspectivas sobre ellos (cfr. Gómez 2005), se produce una “bifurcación”,¹⁵ del principalismo que conduce el desplazamiento de la mirada axiológica a una multicultural.

3.4. EL RETO MULTICULTURAL DE LAS BIOÉTICAS

Este trabajo se ha propuesto sugerir los retos de la bioética desde una perspectiva cultural, ensayando un camino que comunique a la bioética con la cultura. La incorporación pluralista plantea el tema de la diversidad, por lo cual se tiene un conjunto de bioéticas en un conjunto de culturas. Las teorías antropológicas y las teorías de la comunicación han entregado la visión de la diversidad; se debe suponer que así como se habla de culturas, seguramente se hablará de las bioéticas. Por lo tanto, el inicio de un recorrido que conecte las bioéticas con las culturas, es la descripción de la pluralización de la bioética desde su nacimiento. Esta idea de diversidad está conectada de modo muy estrecho con un ideal de justicia, en sus dimensiones colectiva e individual. Es colectiva porque es justo reconocer la diversidad de culturas, como la diferenciación de interpretaciones al interior de una misma cultura. Es individual

— traerse del libro *elixires* de la ciencia, del poeta Ezensberger, 2004 (N. del A).

¹⁶ “Obviamente, las personas difieren unas de otras y, en este sentido, cada una de ellas es

porque es justo entender que cada individuo es diferente de otro, sin menoscabo de la existencia de elementos comunes¹⁶.

Por multicultural se entiende la presencia de la diversidad de expresiones culturales en una sociedad, por lo tanto, se habla de la diversidad posible de significados frente a un mismo evento; o una pluralidad de eventos diferentes. En el primer caso la hospitalidad es el evento; aunque todas las culturas son hospitalarias. Sin embargo, existen diversas formas de expresar la hospitalidad, algunas de ellas, incluso, podrían parecer hostiles, no por la intención, sino por la significación que le demos al evento. Se sabe que existe una línea muy delgada entre hospitalidad y hostilidad. Basta auto-interrogarse para conocer de modo personal su límite y su potencialidad. En el segundo caso, se entiende que existe distintas formas de tratar la vida cotidiana, son costumbres diferentes: por eso se dice, que a tierra que fueres has lo que vieres. En suma, multicultural apela a una idea según la cual en toda sociedad existe diversidad cultural, y eso, es lo real.

Por multiculturalismo se entiende una política que afronte y asuma la diversidad cultural, es decir, lo multicultural como fundamento de todas sus acciones relativas a la constitución del Estado, a las políticas públicas, al ejercicio de la justicia y al modo de gobernar un territorio y su población; y, como al reconocimiento de la diversidad de los individuos. El multiculturalismo presupone la interculturalidad. La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. No obstante, el multiculturalismo, subsisten ideas sobre la clasificación y organización de los seres humanos basadas en las nociones de mestizaje biológico y eugenesia del siglo XIX. Esto es, ideas racistas y racializadoras del orden social.

El racismo y la eugenesia son biopolíticas, por lo tanto, deben ser abordadas por la bioética, en tanto que son políticas que inciden sobre los cuerpos de las

singular... Una objeción obvia a ello es que la afirmación de que "hay que tratar igual a los iguales y desigualmente a los desiguales" no se refiere a B como todos, sino sólo a un aspecto de A y a un aspecto de B – por ejemplo, que A, B, y C son jóvenes de 18 años. Pero en el mero hecho de que A, B, y C sean por igual jóvenes o por igual personas de 18 años no las hace iguales en cuanto a jóvenes o bien a personas de 18 años... Que seamos 'por igual tal y tal' significa que *compartimos* ciertas características" (Heller 1990:13).

17

Desde 1990, el PNUD encarga un equipo independiente de expertos (académicos, funcionarios

personas y el cuerpo social en general. Se tiene que explorar todavía mucho, el significado de la frase “hay que mejorar la raza”, frase que puede ser escuchada de un profesor de biología, de un campesino, de un gerente de banco, de un líder indígena o de un pescador afrocolombiano. Desde esta perspectiva, la negación del multiculturalismo, es la afirmación de las metáforas raciales: negro, indio, blanco... la trietnia colombiana, etc.

El multiculturalismo racialista y eugenésico se podría decir no existe, siempre y cuando se tenga en cuenta que un enunciado racial es su negación. Cuando en aras de ser multiculturales se habla de razas, estamos en el terreno de una contradicción multicultural. El “mejoramiento de la raza” no es más que la mejor manera de reafirmar cuán racista se es. Por ser una idea colectiva –raza- que afecta a la población de manera directa porque da la posibilidad de intervenir la línea social y cultural de la vida humana. Basta pensar en el continente negro, o los hispanos ilegales de USA. En América Latina el racismo hunde sus raíces históricas en la discriminación y negación étnica. La primera política eugenésica de negación fue la del mestizaje, el cual puede entenderse como mediación, pero también como subordinación y renuncia; como forma histórica de invisibilización y absorción de los colonizados, como política de mejoramiento de la raza.

Los nacionalismos xenofóbicos, fundamentalismos religiosos y conflictos étnicos son una preocupación respecto de la línea de intervención social de la vida colectiva de las personas y de los pueblos. La “dimensión siniestra” de las biopolíticas basadas en la afirmación de las identidades colectivas y que pueden recrudecer la discriminación racial ya existente e incluso, proyectarla en acciones de “limpieza étnica”.

3.5. LA LIBERTAD CULTURAL

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, se dedicó –en el año 2004- a relacionar la libertad cultural con el desarrollo humano¹⁷. La perspectiva de dicha relación es la de ampliar

gubernamentales, líderes sociales y profesionales) la redacción del Informe sobre Desarrollo Humano a fin de analizar temas de trascendencia mundial (N del A).

las alternativas sociales, culturales, políticas y económicas de las personas y las colectividades que demandan el reconocimiento de distintas identidades culturales, de géneros, discapacidades físicas, étnicas, regionales, nacionales, religiosas, etc. El uso del plural tiene significa expresamente que cada una de las categorías anteriores se expresa de modo plural; vr. gr. Las identidades religiosas conllevan una diversidad de confesiones y movimientos, aún siendo de la misma raíz: por ejemplo chiitas y chitas, testigos de Jehová y los santos de los últimos días, católicos y cristianos (cfr. PNUD 2004).

La motivación implícita sigue siendo la búsqueda de medios para mejorar las condiciones de vida de la gente y aumentar el rango de sus libertades. En Colombia el tema de la Libertad Cultural no se ha tratado, y ha sido muy poca la difusión del mencionado informe. “El concepto de Desarrollo Humano trasciende los indicadores del ingreso per cápita, el desarrollo de recursos humanos y las necesidades básicas como medida del progreso humano y evalúa también factores tales como la libertad, la dignidad y la iniciativa, es decir, los valores que las personas desempeñan en el desarrollo.” La perspectiva bioética se centra en el hecho de que el desarrollo involucra varios principios de la producción social y cultural de la vida. Por producción social de la vida, se comprende desde una postura bioeticista, los aspectos funcionales para el desarrollo de la vida; por producción cultural de la vida –se ha dicho- se entienden los procesos de construcción de significados y de renovación de sentidos sobre la vida en contextos de transformación, la producción de valores y demás. Mientras que uno desarrolla y potencia la vida gregaria, los aspectos culturales aportan a la producción de las ideas que mueven a las sociedades. Existe pues un vínculo estrecho entre desarrollo humano, bioética y cambio cultural.

La libertad cultural según el Informe “es la libertad que tienen las personas de escoger su identidad (de ser quienes son) y vivir sin perder el acceso a otras opciones que les resultan importantes. La libertad cultural es violada cuando hay falta de respeto o reconocimiento por los valores, las instituciones o los estilos de vida de grupos culturales y cuando las personas son discriminadas debido a su identidad cultural” (PNUD 2004:20). En suma la libertad cultural, como libertad individual, consiste en tener la libertad de ser quienes se es, de elegir la identidad personal propia, y de vivir en conformidad con esas opciones.

El eje de la libertad cultural es el “reconocimiento de que existen identidades múltiples y complementarias, lo que implica individuos que se identifican a sí

mismos como ciudadanos de un Estado, pero también como miembros de grupos étnicos, religiosos y culturales”. Esto introduce las libertades culturales en contextos de multiculturalidad, es decir de colectividades a través de los actuales los principios de la vida, del desarrollo se realizan de modo diferenciado.

La libertad cultural es clave para que las personas puedan vivir de la manera que desean. El progreso de la libertad cultural debe ser un aspecto primordial del desarrollo humano y esto requiere ir más allá de las oportunidades sociales, políticas y económicas, puesto que éstas no garantizan la libertad cultural.

La libertad cultural es el proceso por el cual se amplían las opciones de la gente para que ésta haga y sea lo que valora en la vida. Los Informes sobre Desarrollo Humano anteriores se han concentrado en la expansión de las oportunidades sociales, políticas y económicas que permiten ampliar estas opciones. Han explorado las formas en que las políticas de crecimiento equitativo, de expansión de las oportunidades sociales y la profundización de la democracia pueden mejorar estas opciones para toda la gente. Sin embargo, otra dimensión de la libertad cultural, difícil de medir e incluso de definir, también reviste una importancia fundamental: la cultura es clave para que las personas puedan vivir de la manera que desean. El progreso de la libertad cultural debe ser un aspecto primordial del desarrollo humano y esto requiere ir más allá de las oportunidades sociales, políticas y económicas, puesto que éstas no garantizan la libertad cultural (cfr. PNUD 2004).

Las dimensiones culturales del desarrollo humano ameritan una cuidadosa atención por tres razones. En primer lugar, la libertad cultural es una dimensión importante de la libertad humana, pues resulta decisiva para que la gente viva de acuerdo con sus preferencias y tenga la oportunidad de escoger entre las opciones a su disposición... o aquellas que podrían estarlo. Promover la libertad cultural debe ser un aspecto primordial del desarrollo humano y exige trascender las oportunidades sociales, políticas y económicas ya que éstas, por si solas, no garantizan la libertad cultural.

En segundo lugar, si bien el debate de los últimos años en torno a la cultura y la civilización ha sido intenso, se ha centrado más en el reconocimiento— e incluso la apología— del conservatismo cultural que en la libertad cultural propiamente tal. El enfoque del desarrollo humano puede contribuir a la clarificación de la importancia de la libertad humana en las esferas culturales. Más

que glorificar un apoyo irrestricto a las tradiciones heredadas o advertir al mundo respecto de los supuestos choques inevitables entre civilizaciones, el punto de vista del desarrollo humano exige que la atención se centre en la importancia de la libertad en las esferas culturales (tanto como en las demás) y en las maneras de defender y aumentar las libertades culturales de las que podría gozar la gente. El aspecto medular no es la importancia de la cultura tradicional, sino la relevancia trascendental de las libertades y opciones culturales.

En tercer lugar, dada la fuerte interdependencia de las diferentes dimensiones de la vida humana, la importancia de la libertad cultural no está circunscrita sólo al ámbito cultural, sino que afecta también los éxitos y fracasos en el ámbito social, político y económico. Ni siquiera la pobreza, un concepto fundamentalmente económico, puede entenderse a cabalidad sin incorporar consideraciones culturales en el análisis. De hecho, nadie menos que el economista Adam Smith constató el estrecho vínculo que existe entre privaciones culturales y pobreza económica y fue justamente su obra la que dio luces sobre la importancia del desarrollo humano.

CONCLUSIONES

Es posible focalizar en la modernidad la instauración del cambio cultural en el que se instala la bioética, si se tiene en cuenta el paso de las visiones teocéntricas de la vida a las bioantropocéntrica, y, de éstas a las antropocéntricas y biocentrífugas. Estas últimas se disputan hoy en día el lugar cosmovisional de la sociedad tecnocientífica, enfrentadas al poderoso retorno de los oscurantismos religiosos cuyos anclajes están en las angustias humanas heredadas por las incertidumbres filosóficas y científicas que ha dejado la conciencia fractal del mundo, el weberiano desencantamiento del mundo. Este siglo XXI avanza en la profundización de la globalización y la sociedad tecnocientífica, de la radicalización de la modernidad —como señalara Giddens.

La dinámica cultural está definitivamente orientada por la renovación de los enfoques centrados la vida en general, razón por la cual la bioética se proyecta como una forma de entender el mundo, más que como una deontología para los profesionales de la salud orientada a mejorar la atención a los pacientes. Se considera que la bioética coadyuvará a entender la producción de los fenómenos morales, éticos y tecnocientíficos, para entender, intervenir, reproducir

y transformar las prácticas y las instituciones dedicadas a la administración, conducción y reestructuración de los conocimientos, del sentido y de las hipótesis sobre la vida.

Se ensayó un marco de aproximación a la relación entre bioética, desarrollo humano y diversidad cultural, con el cual se espera aportar al pluralismo de la bioética colombiana y a debatir el tema de la bioética intercultural, o, si se quiere, de la proyección intercultural en la bioética. Se explicó porque la bioética es un motor de cambio cultural que impulsa comportamientos para reconocer las diversas vías morales y técnicas que las sociedades han desarrollado para hallar las líneas de su progreso civilizacional. Se dijo que ética y técnica van de la mano; una sociedad madura es una sociedad que controla sus comportamientos y conocimientos.

Las dimensiones culturales con proyección bioética, en contextos de transformaciones tecnocientíficas y de multiculturalidad, son: la ciencia, la secularización, la interculturalidad, la producción cultural, y la cooperación. Vale decir, mediante el desarrollo de los conocimientos logrados por los seres humanos para mejorar la vida en el planeta, se desarrollará una nueva espiritualidad ajena a los fundamentalismos religiosos, pero respetuosa de las creencias, y que estimule el respeto por los conocimientos científicos. Tal percepción configura el derrotero de la transición cultural puesta en marcha por la bioética de dos modos: 1. las concepciones culturales, morales y éticas propias frente a la vida, los recursos biológicos y sus entornos naturales, y, 2. los saberes y conocimientos, básicos y técnicos, sobre los seres humanos y sus entornos ambientales. Es decir, en primer lugar, por el control bioético, del manejo de los nuevos descubrimientos derivados de la intervención investigativa humana, sea religiosa o sea científica, sobre la vida, y, en segundo lugar, por la evolución vertiginosa de los conocimientos que interfieren en la línea directa de la vida en el planeta, la cual estimula la comprensión integral de la vida en el universo, su bienestar, autonomía y protección.

La bioética en la transición cultural no es pensada de manera ingenua; es producto de los impulsos del nuevo orden científico intervencionista en la vida orgánica e inorgánica, y de las resistencias del viejo orden a él. El territorio de conexión es de permanente fricción, la cual se expresa en choques entre distintas cosmovisiones, filosofías, ideologías y teorías sobre la vida (las más de las veces son diferencias de matices las que pueden iniciar una batalla). Tales

conflictos impactan directamente los sentidos, las imágenes, el pensamiento y la cultura, de una manera tan contundente como lo es la intervención en un alelo de un cromosoma. La evolución y el control de los conocimientos, producen la tirantez intrínseca del esquema de cambio cultural planteado, con efectos globales, regionales y, locales. Los cambios no se producen en abstracto, son causa y efecto de una sucesión de luchas y resistencias.

En la bioética al igual que en la vida intercultural, el arte consiste en manejar tensiones, proponer valores y generar comportamientos, en campos que tienen que ver con las instituciones, las políticas y los sujetos. Para ello este trabajo propuso pensar en las siguientes tres relaciones: a. bioética y modernización, b. decisiones y conciencia, y, c. celeridad de los cambios (tecnológicos y bio-médicos) y la capacidad cultural para asimilarlos. Tanto la bioética, como el desarrollo humano y la cultura, están cambiando, y se deben estudiar procesual y metodológicamente en el marco de dicho cambio. Dicho esto, se puede advertir en la agenda investigativa de los bioeticistas, la emergencia de un doble hecho como fuente de investigación empírica y de estudio filosófico:

1. Profundizar las estructuras culturales de los valores sobre la vida en contextos de transición.
2. Examinar el entendimiento humano moral en contextos de diversidad cultural.

El desarrollo humano, en clave cultural de la bioética, es acumulado de conocimientos, y acumulado de avances morales, según las condiciones históricas y las expresiones de diversidad, no obstante, las desigualdades, las postergaciones y las exclusiones sociales. Vastos sectores de la sociedad latinoamericana ni reciben el desarrollo, ni el crecimiento, ni el impacto en el bienestar. Por eso, la bioética se perfila como una tendencia académica concreta sobre el presente de la vida orgánica e inorgánica en la sociedad tecnocientífica. A las hipótesis del transhumanismo oxfordiano, se enfrentan las realidades del biorealismo colombiano; para que la vida no dependa ni del gatillo, ni de la jeringa, ni de la tarjeta del cajero. El tema conlleva cuestiones filosóficas, antropológicas y políticas de mucha profundidad que demandan estudio frente a las ya reales posibilidades de los descubrimientos científicos y a la hipótesis de la existencia post-biológica.

Se propone explorar bioéticamente la frase “hay que mejorar la raza”, dicha por un profesor de biología, un campesino, un gerente de banco, un líder indígena y un pescador afrocolombiano. Cuando en aras de ser multiculturales se habla de razas, estamos en el terreno de una contradicción multicultural. El “mejoramiento de la raza” no es más que la mejor manera de reafirmar cuán racista se es. La primera política eugenésica de negación de la diversidad cultural fue la del mestizaje, el cual puede entenderse como mediación, pero también como subordinación y renuncia; como forma histórica de invisibilización y absorción de los colonizados, como política de mejoramiento de la raza.

Por producción social de la vida se comprenden los aspectos funcionales para el desarrollo de la vida; por producción cultural de la vida, los procesos de construcción de significados y de renovación de sentidos sobre la vida en contextos de transformación y diversidad. La motivación implícita sigue siendo la búsqueda de medios para mejorar las condiciones de vida de la gente y aumentar el rango de sus libertades. La perspectiva bioética se centra en el hecho de que el desarrollo involucra varios principios de la producción social y cultural de la vida. El eje de la libertad cultural sería el reconocimiento de la existencia de múltiples identidades. La libertad cultural es clave para que las personas puedan vivir de la manera que desean. El progreso de la libertad cultural debe ser un aspecto primordial del desarrollo humano y bioético, esto requiere ir más allá de las oportunidades sociales, políticas y económicas, puesto que éstas no garantizan la libertad cultural.

De esa manera la libertad sería el proceso por el cual se amplían las opciones de la gente para que ésta haga y sea lo que valora en la vida. Y, en esa línea valorar los conocimientos y los comportamientos.

BIBLIOGRAFÍA

Berlinguer, G. 2002 *Bioética Cotidiana*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. 1995 *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bostrom, N. 2005 “In Defense of Posthuman Dignity” En: *Bioethics*, Vol. 19, No. 3. 2005a
“Transhumanist Values” En: *Review of Contemporary Philosophy*, Vol. 4.

Bruner, J. 1988 *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Cortina, A. 2003 “La transición ética”, en *El País*, Madrid.
- Escobar Triana, J. 2003 *Bioética y ciencias sociales*. Bios y Ethos. Bogotá: Universidad El Bosque. 2000 *Bioética y derechos humanos*. Bios y Ethos. Bogotá: Universidad Bosque.
- Ezensberger, H. M. 2004 *Elixires de la ciencia*. Barcelona: Anagrama.
- García Canclini, N. 2004 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garrafa, V; Kottow, M; Alya, S. 2005 *Estatuto Epistemológico de la Bioética*. México: Red Bioética, UNAM.
- Giddens, A. 1995 *La construcción del Yo en la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gómez Heras, J. M; Velayos, C. 2005 *Bioética, Perspectivas emergentes y nuevos problemas*. Madrid: Tecnos.
- Güell, P. E. 2000 “La cultura en los Informes mundiales de Desarrollo Humano”. Documento de discusión interno. Santiago: PNUD.
- Heller, A. 1990 *Más allá de la Justicia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hottois, G. 1991 *El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia*, Barcelona: Anthropos.
- Lander, E. (Ed) 2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Caracas: Unesco/Faces/UCV.
- Levy-Strauss, C. 1973 *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llopis Goig, R. 2003 “La bioética como “tercera cultura”. Un análisis desde la sociología de la ciencia”. En: *Cuadernos de bioética*, Vol. 14, N° 51-52.
- Masiá, J. 1998 *Bioética y antropología*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Mitchell, B; Kilner, J. 2003 *Humanos reconstruidos: Los nuevos utópicos versus un futuro verdaderamente humano*. Centro para la Bioética y la Dignidad Humana, 2003.
- Mosterín, J. 2005 *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Nisbet, 1991 *La idea de progreso*. Barcelona: Anagrama.
- Odier, Ch. 1976 *Angustia y pensamiento mágico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Olivé, L. 2005 “Epistemología en la ética”. En: *Estatuto Epistemológico de la Bioética*. México: UNAM.
- PNUD. 2004 Informe de desarrollo humano. París: ONU.
1996 Informe de desarrollo humano. París: ONU.
1994 Informe de desarrollo humano. París: ONU.
1993 Informe de desarrollo humano. París: ONU.
1990 Informe de desarrollo humano. París: ONU.
- Potter, V. R. 1971 *Bioethics. Bridge to the future*. New York: Prentice Hall.
- Rey, G. 2001 “Cultura y Desarrollo Humano. Unas relaciones que se trasladan”. Madrid: OEI.
- Snow, C. P. 1964 *The two cultures and a second look*. New York: Mentor Books.
- Wallerstein, I. 1991 *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI. 1997 *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*, México: Siglo XXI. 2000 “Incertidumbre y creatividad”. Forum 2000: Inquietudes y esperanzas en el umbral del nuevo milenio. Impreso.
- Zambrano, Carlos Vladimir. 2003. *Apropiación y reconocimiento de los derechos de la diversidad cultural*. México: Udual. 2005 *Derechos Humanos de las culturas*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

