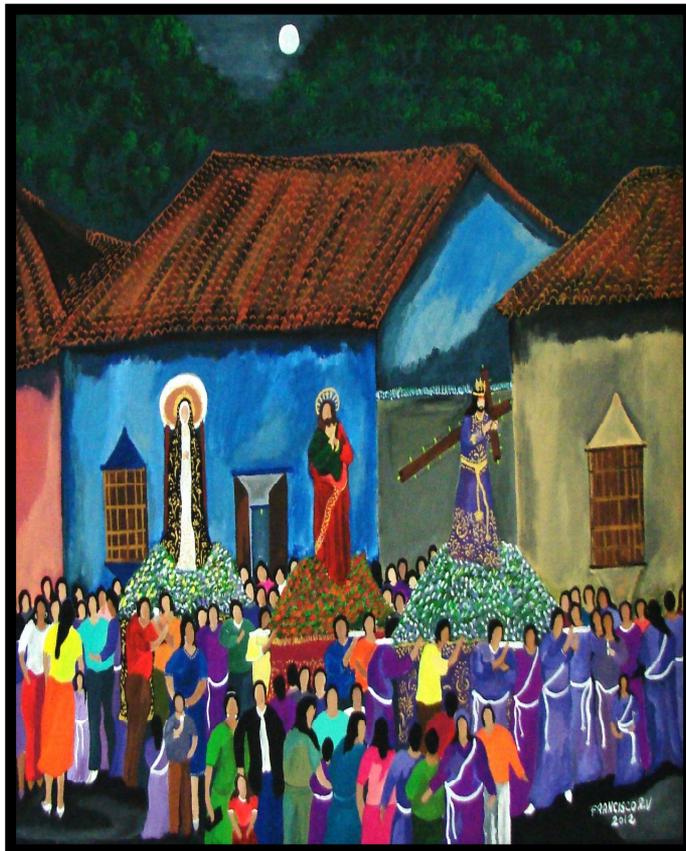


FILOSOFÍA



Los pasos del miércoles santo
Francisco Villazana
Museo de Arte Popular Salvador Valero

BIOÉTICA, EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y DERECHOS HUMANOS DE CUARTA GENERACIÓN

José Vicente Villalobos Antúnez *

RESUMEN

En el artículo se exponen algunas ideas, mediante metodología hermenéutica y sistematización de experiencias, en torno a la bioética como disciplina universitaria, concebida como aporte para la reflexión educativa a los dilemas que la ciencia y la tecnología de las últimas décadas vienen desplegando en el entramado sociocultural de la vida humana. En la estructura curricular, se despliega una estrategia educativa transdisciplinar, pues se abordan problemas políticos, jurídicos, éticos y científico-tecnológicos, dirigidos a la conformación de un cuerpo teórico centrado en la crítica bioética a la experimentación biogénica humana. Desde este entramado educativo, se derivan los fundamentos de lo que se denominan Derechos Humanos de Cuarta Generación (Villalobos, 2006), que ponen el acento de la dignidad humana en el carácter genético de la vida y su protección para las futuras generaciones (Pontara, 1996), de donde surgen argumentos éticos que sirven de sustento para la dinámica educativa desde el aula de clase, lugar donde son aprendidos nuevos valores éticos pues parten de la crítica bioética a los dilemas tecno-científicos. Al final se muestra un

** Doctor en Derecho en la Universidad del Zulia, tiene postdoctorado en Gerencia de la Educación Superior y Postdoctorado en Gerencia de las Organizaciones en la Universidad Privada "Rafael Belloso Chacín". Coordinador de la Línea de Investigación Bioética, Complejidad y Problemas Transdisciplinarios de la Ciencia y la Tecnología adscrita al CONDES-LUZ. Profesor en la Facultad Experimental de Ciencias en la Universidad del Zulia-Venezuela. E-mail: jvvillalobos@gmail.com.*

Recibido: 12/07/2012

Aprobado: 24/10/2012

corpus de saberes sobre el aprendizaje axiológico en la Universidad desde concepciones bioeticistas dialógicas y complejas.

Palabras clave: *Bioética y Educación Universitaria, Derechos Humanos de Cuarta Generación, Experimentación biogenética, Aprendizaje axiológico.*

BIOETHICS, UNIVERSITY EDUCATION AND FOUR GENERATION HUMAN RIGHTS

ABSTRACT

The article presents some ideas by hermeneutic methodology and systematization of experiences, about bioethics as a university discipline, conceived as contribution to educational thinking to the dilemmas that science and technology of recent decades are deployed in the sociocultural fabric of human life. In its curricular structure, displays a transdisciplinary educational strategy, as it addresses political, legal, ethical and scientific-technological, led to the formation of a theoretical bioethics criticism focused on the human biogenetic experiment. From this educational framework, derive the basics of what is called Fourth Generation Human Rights (Villalobos, 2006), which emphasize human dignity in the genetic character of life and its protection for future generations (Pontara, 1996), where arguments arise that upholds ethical for educational dynamics from the classroom, where ethical values are learned new criticism because they start from bioethics to the techno-scientific dilemmas. At the end shows a corpus of knowledge about learning axiological from the University conceptions bioethicists dialogics and complex.

Key words: *Bioethics, University Education, Fourth Generation Human Rights, biogenetic experimentation, learnig axiological.*

Sobre la cuestión “Bioética” en la educación universitaria

La reciente promulgación en Venezuela de la Ley Orgánica de Educación (15 de agosto de 2009), estatuye entre otros principios a la bioética como rectora de la acción docente universitaria (art. 33). Esta

novedosa incorporación a algún texto legal como principio educativo de esta disciplina, obedece a cierta congruencia que los Estados han venido incorporando en sus documentos oficiales en virtud de las Declaraciones emanadas de la UNESCO y de otros organismos internacionales, especialmente las suscritas en 1997 y 2005, cuando sus miembros adoptaron una doctrina ética que marcó los inicios, a nuestro modo de ver, de los nuevos contenidos de la dignidad humana, ancestralmente presentes en perspectiva antropológica en la concepción del Estado moderno desde la misma declaración de 1793 (referida a los “derechos del hombre y del ciudadano”). La historiografía contemporánea relata que esta concepción política permeó para siempre la vida democrática del ciudadano en torno a los referentes constitutivos de la acción ético-política, sentando las bases de un nuevo proyecto educativo tendente al aprendizaje de los Derechos Humanos (para una visión histórica de los derechos fundamentales, Fioravanti, 1996) basados en el concepto de *ciudadano* a partir del cual la Segunda Modernidad ilustrada (como le llama Dussel, 1998) comienza a desplegar un nuevo *giro antropológico-educativo*.

Sin embargo, dados los derroteros por donde viene transitando la vida humana, ordenada y dirigida por la ciencia de hoy (Habermas, 2002), la tesis de los Derechos Humanos abarca los más complejos conceptos que se hayan expresado o argumentado en documento alguno sobre la categoría de convivencia, derivados, de manera muy especial, de las construcciones científicas propias de la cultura contemporánea, y dirigidas a la protección de los seres humanos en virtud del conocimiento desplegado con relación a su estructura genética y molecular, especialmente referido al mapa de su ADN (Habermas, 2002; la biología nos enseña que los genes son constitutivamente ADN).

El conocimiento sobre el mapa del genoma humano ha traído como consecuencia las posibilidades de su manipulación y consiguientemente la transformación de la genética de los seres vivos, cuestión que ha puesto en riesgo la convivencia de la vida humana debido a los efectos sociológicos negativos del conocimiento alcanzado sobre su estructura molecular por intermedio de la experimentación biogenética (Gracia, 2001); una consecuencia de ello no sólo es representada por la posibilidad de aumentar las expectativas de salud del ciudadano, sino

también y lo que es más grave, por las serias posibilidades de discriminar personas en razón del conocimiento de su estructura genética, como correlato del giro económico que viene aparejado con la experimentación en seres humanos, y en aplicación de los postulados del proyecto económico de la Modernidad. La Historia nos dice que este giro dado hacia el hombre económico atenta contra la dignidad que como seres humanos todos tenemos por el solo hecho de nacer, o incluso, según se ha establecido en algunos documentos oficiales (Unesco, 1997 y 2005), con la sola posibilidad de nacer, criterio éste que ha emergido desde las concepciones biogenéticas del derecho a la vida, pues la realidad muestra que todo aquél que no se encuentre dentro del conglomerado “moderno”, definido como aquél que financia y protege el conocimiento producido para transformarlo en dinero, no tendrá posibilidades de beneficiarse de alguna terapia génica, dados los costos involucrados, por demás inalcanzables desde el punto de vista práctico.

En virtud de la ciencia biogenética, la humanidad ha puesto nuevos enfoques sobre el momento señalado como comienzo de la vida, ampliando así la materialidad de la dignidad, con cuyo conocimiento ha podido adelantar conceptual, material y argumentativamente el punto de inicio biológico de la vida humana; más aún, la ciencia biogenética ha retrasado real y conceptualmente el momento de la muerte del ser humano, gracias a los avances tecnológicos producidos para el tratamiento de enfermedades cuya cura antes no era posible, lo que también ha dado nuevos motivos para considerar cuándo está muerta una persona o cuándo ha dejado de vivir (por ejemplo, cuando literalmente “muere” su cerebro, pero fisiológicamente aún funciona como organismo vivo; Casado, 1999); o incluso retardando el proceso de envejecimiento celular, marcando nuevas líneas en la esperanza de prolongación de la vida humana. Esto trae desde luego nuevos dilemas al entramado ético y jurídico que afectan profundamente la convivencia humana, cuyas consecuencias se interpretan desde los más amplios referentes socio-culturales, como aquellos de tipo religioso, político, social, cultural, científico, entre otros, en sí mismo problemáticos y generadores de conflictos de tal naturaleza.

A la protección de esta nueva forma de ver la vida, se le ha llamado Derechos Humanos de Cuarta Generación (Villalobos, 2006), pues

se asume la reflexión ética desde la perspectiva de la protección de los referentes genéticos de la convivencia humana, gracias a los nuevos conocimientos aportados por la biología molecular y la experimentación biogenética, cuyas técnicas se manifiestan a través de la manipulación del ADN recombinante. Por ello, los estudios universitarios en Venezuela, desde la reciente promulgación de la Ley Orgánica de Educación, generan nuevas expectativas gracias a que son estructurados desde novedosos principios que rigen su organización, considerándose a la bioética como disciplina que aborda críticamente los derroteros éticos de la ciencia, pero también como formadora de un nuevo entramado axiológico educativo; hay que decir que este entramado siempre ha sido el desiderátum de toda educación, aunque en nuestro contexto la educación en valores es siempre una asignatura pendiente, pero ahora encontrándose en fase experimental desde esta novedosa perspectiva bioética, pues no es sino desde hace algunos años que vienen aplicándose contenidos tendientes a la formación de una moralidad bioética en apenas algunos ámbitos de la vida académica.

Como experiencia se destaca, por ejemplo, que en el currículo universitario estructurado en la Universidad del Zulia, algunas carreras que allí se cursan pero especialmente las que tienen que ver con la salud humana, como medicina, enfermería u odontología, o que tienen que ver con la formación jurídica, como derecho, se viene impartiendo bioética como unidad curricular propia del eje de Formación General; trabajo social y ciencia política las abordan desde la concepción ética tradicional en el currículo, pues en los estudios jurídicos, se aborda como disciplina inserta en el entramado de la Formación Profesional, ya que es impartida como unidad curricular electiva (ello tiene el defecto de no dictarse cuando los estudiantes no la eligen como tal; pensamos que en la reforma curricular universitaria, debe pasar a ser asignatura obligatoria, dadas las nuevas exigencias curriculares emanadas de la LOE-2009).

En esa experiencia particular de la Universidad del Zulia, se vienen dictando los cursos de bioética en la Facultad de Odontología, desde marzo de 2004, como propia del eje de Formación General, perteneciente a la oferta académica diseñada por el Departamento de Ciencias Humanas, desde la Unidad Académica de Filosofía de la Ciencia de

la Facultad Experimental de Ciencias. Este Departamento se encargó históricamente del eje curricular de Formación General desde la creación de su Facultad de adscripción en 1970 (llamados en ese entonces “Estudios Generales”); pero durante el correr de los años es dejada a la responsabilidad de cada Facultad a partir de la reforma curricular de 2005, mediante el acuerdo universitario 535 que dio por terminada la vigencia de la Resolución 329 del Consejo Universitario de 1995, que atribuía la responsabilidad de la planificación, oferta y dictado de las asignaturas de Formación General a las Facultades involucradas en la unidad curricular de la cual se trataba (esta reforma y su entramado epistémico, es discutido en otro lugar. Ver Villalobos, 2009).

Desde esa Unidad Académica, se ha diseñado un programa de docencia e investigación en bioética, con una experiencia que lleva ya poco más de siete años, desde donde se han explorado contenidos académicos y de investigación alineados a las exigencias de los dilemas éticos provenientes de las ciencias de la salud pero también provenientes de los dilemas éticos que se vienen desplegando por el convivir propio de una época de cambios y de contradicciones, todo ello acorde con las exigencias de formación de los jóvenes universitarios, pues esta concepción curricular determina la dirección de los dilemas que se presentan en la enseñanza de la bioética, orientados siempre en procura del aprendizaje de una moral pluralista, tal como lo demandan los tiempos de cambio que vivimos. De esa manera se da cabida a las concepciones y a los criterios morales de estudiantes y profesores, los primeros quienes con sus conocimientos previos logran construir referentes bioéticos desde la perspectiva de la responsabilidad de la presente generación para con las generaciones futuras (Pontara, 1996; Casado, 1999).

Durante ese breve período, la Universidad ha adquirido una experiencia interesante sobre la educabilidad de contenidos morales centrada en valores bioéticos, dimensionados especialmente por los Principios enarbolados en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO de 2005, en la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, de 1997, y en el ya viejo Informe Belmont de 1979, todos ellos desde donde se han hecho intentos parciales de sistematizar los llamados Derechos Humanos de Cuarta Generación.

Esta comunicación gira en torno a esos valores en la educación universitaria, especialmente en tanto se asume a la bioética como disciplina que propicia una educación desde la perspectiva de las ciencias de la vida orientadas por valores, con altísima incidencia en la problematización de la dignidad humana, dadas sus características no solamente como ser social que es el ser humano, sino como ser viviente con una carga y una estructura genéticas únicas en el universo (al menos mientras no se constate vida no terrestre). Todo lo anterior está orientado en el camino por la profundización de la reflexión crítica en torno a los Derechos Humanos de Cuarta Generación, cuyo estatuto bioético ha sido aproximado en sus primeras líneas argumentales en Villalobos (2006 y 2009), y el cual a su vez forma parte de los contenidos programáticos, entre otros, que sustentan la experiencia docente de los últimos años.

La Bioética como praxis educativa en estudios universitarios

Desde la perspectiva dual de la docencia y la investigación universitaria, se han acentuado cada vez con mayor profundidad las indagaciones sobre el problema de cuáles son los contenidos que se deben considerar para educar en valores bioéticos a los estudiantes universitarios. Sin embargo, antes de entrar a considerar esta encrucijada metodológica, es importante destacar los crecientes movimientos internacionales que han venido impulsando los estudios de bioética, especialmente en América del Sur; México, Colombia, Argentina, Chile y Brasil, son países con una tradición profunda en esta disciplina (Escribar, 2004), desde dónde se han creado cátedras UNESCO para abordar de forma sistemática los estudios bioéticos. Pero también hay que destacar por su relevancia actual los avances que en Estados Unidos de Norteamérica se han realizado, sobre todo por ser este país donde vio su partida de nacimiento la disciplina, por obra del médico y filósofo R.V. Potter (Gracia, 2001), toda vez que en esa nación se han realizado grandes avances en los últimos años, precisamente debido a los grandes y profundos dilemas a los que se enfrentan las ciencias de la vida desde la década de los 70's, nada menos como consecuencia de la aplicación de criterios moralmente deshumanizantes de la praxis médica, considerados poco dignos debido a la práctica de experimentación en personas sin su consentimiento (dados los rasgos genéticos de las personas involucradas en los experimentos, se duda de los criterios y conceptos que de dignidad

poseían los médicos tratantes de las personas enfermas que sirvieron de “conejiillos de india” en ese entonces. Ver Gracia, 1996). Ello dio origen al final de la década, como se sabe, al famoso Informe Belmont (1979), a partir del cual se proyectaron universalmente los clásicos Principios de la Bioética desarrollados por Beaucham y Childress: autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia (Gracia, 2001). El principio “no-maleficencia” es un desdoblamiento posterior realizado por la doctrina bioeticista sobre el principio “beneficencia” (Gracia, 1996 y 2001).

La cuestión antes referida, desde luego, causó y sigue causando un importante impacto en todos los estratos de la sociedad en torno a los acontecimientos signados por la creciente transgresión a la dignidad por vía de experimentación genética en seres humanos, pues desde antiguo, en los anales de la ciencia médica, esta conducta fue vista con recelo, especialmente si no se ha solicitado el consentimiento para tales propósitos (Casado, 1999). Recordemos los nefastos experimentos llevados a cabo en Europa por Mengele durante el régimen nazi, realizados en personas no solo sin su consentimiento sino bajo el amparo del terror y en restricción de su libertad, por el solo hecho de haber nacido con determinada estructura genética, cuestión que dio lugar a las condenas por el Tribunal de Nuremberg. Ello coloca a su vez los referentes sociológicos de la ciencia en un estatus poco halagador, si consideramos sus efectos en la vida de las personas, especialmente aquellas afectadas en su quehacer cotidiano, al ser sometidas a dilemas y sufrimientos psicológicos y somáticos más allá de los esperados, en razón de generárseles expectativas y renovadas esperanzas de retorno de la salud, tanto a lo humano en general como a aquellos personas caídas en la desgracia de la enfermedad, creándoles expectativas no garantizadas por los terapeutas, considerando que con su experimentación podrían “cifrase” posibilidades de una vida saludable.

Claro está, al someterse alguna persona a tratamientos cuya eficacia es desconocida por la ciencia, estaríamos ante un riesgo que solo puede correr aquél que esté dispuesto a someterse en virtud de su consentimiento y además haya posibilidades científicas de buen pronóstico por parte de los médicos tratantes, siempre que los procedimientos de cura conocidos no hayan podido restablecer la salud del enfermo. Aquí se trata de la consideración del enfermo o del paciente como sujeto

portador de dignidad y de condición humana, debiendo prevalecer en la toma de decisiones la libertad como principio ordenador del entramado sustantivo de la humanidad; esta cuestión debe ser discutida a la luz de los criterios de la UNESCO sostenidos en las Declaraciones de 1997 y 2005, respectivamente, denominadas “Declaración Universal sobre el genoma humano y los derechos humanos”, y “Declaración Universal sobre bioética y derechos humanos”. En ambas Declaraciones se atribuye un papel fundamental a la educación y a los sistemas educativos de formación moral, pues de lo que se trata es de esclarecer los dilemas morales por intermedio de las argumentaciones éticas cuya lógica ha de ser aprendida especialmente pero no únicamente durante los estudios universitarios, pues esos dilemas éticos de la ciencia biogenética acrecientan la incertidumbre en torno a los procesos decisorios, los cuales se hacen depender cada vez con mayor realismo de dinámicas de formación moral más apegadas a la condición humana (*humana conditio*, según Trias, 2000) del sujeto, en virtud de los retos de transformación socio-cultural antepuestos por la experimentación con seres humanos.

En este sentido, es importante indicar que los parámetros reseñados han sido objeto de discusión en los programas de bioética que se han diseñado en la Unidad Académica de Filosofía de la Ciencia desde 2002, considerando especialmente en sus contenidos los principios contemplados en la Declaración de 1997 (evidentemente la Declaración de 2005 no había visto luz en el concierto internacional, cuyos requerimientos y recomendaciones son tomadas luego en cuenta). Es bueno recalcar además que la fundamentación de uno de los actuales programas que se imparten en la Universidad del Zulia y que está bajo la responsabilidad del Departamento de Ciencias Humanas (Villalobos, 2009), se cimienta sobre bases transdisciplinarias, donde se consideran los entramados éticos de la última declaración, según se argumenta más adelante, toda vez que la bioética es una disciplina que asume su objeto de estudio desde diferentes perspectivas de saberes, al centrar su episteme en la crítica de las acciones humanas en su dimensión crítica transdisciplinaria.

Las ideas anteriores ponen a pensar seriamente desde una crítica filosófica la comprensión que ha de tenerse en torno a estos nuevos referentes morales traídos por la ciencia, que colocan en consecuencia

a la humanidad en una encrucijada de caminos. ¿Qué hacer desde la Universidad? Frente a ello se apela a orientaciones que vienen dadas por la brújula suministrada por la pregunta ética acerca de la ciencia: ¿Qué hace el hombre de ciencia con la ciencia? ¿Qué hace el hombre común con la ciencia? ¿Qué es la ciencia, socialmente hablando? ¿Cuál es la responsabilidad de la actual generación para con las generaciones futuras? ¿Está la especie humana preparada para afrontar la incertidumbre que trae consigo la experimentación biogenética en términos de modificación de su herencia cromosómica y la de los seres vivos por vías no naturales? ¿Es toda modificación genética socialmente buena y en consecuencia no reprochable? ¿O más bien toda modificación genética experimental comporta el aprovechamiento al máximo de los beneficios de la ciencia y por tanto cualquier consecuencia debería ser esperada en tanto que cálculo racional, aunque probablemente sea nefasto para la preservación de la especie y de la dignidad humana? ¿Es igual el concepto de dignidad humana contenido en las Declaraciones de 1795 y 1948, junto con los Pactos Internacionales sobre los derechos Humanos de 1966, en referencia al concepto emanado de las Declaraciones UNESCO de 1997 y 2005? ¿Es posible detectar líneas argumentativas distintas en torno a los supuestos éticos de los derechos humanos contenidos en la Declaración de 2005 respecto de las anteriores declaraciones y pactos internacionales? ¿Qué las diferencia en cuanto al argumento práctico mediante el cual se estructuran los Derechos Humanos? ¿Por qué en las Declaraciones de 1997 y 2005 pueden estar contenidos los argumentos para estructurar los Derechos Humanos de Cuarta Generación? ¿A qué se denomina Derechos Humanos de Cuarta Generación?

Sin embargo, lo más importante que se desea destacar con esta comunicación, es el papel que debe jugar la educación en general y la universitaria en particular, en la formación en valores derivados de la aplicación y generación del conocimiento científico y tecnológico, por lo que se pregunta con sobrada razón lo siguiente: ¿Qué rol juega la educación en torno a la transmisión de los referentes axiológicos que proyectan la ciencia biogenética y las ciencias ecológicas, pensadas ambas desde la bioética como disciplina que las nuclea? ¿Es posible en consecuencia hablar de un nuevo entramado axiológico-educativo respecto de la visión biogenética del mundo de vida humano? ¿Es pertinente hablar de un nuevo proyecto educativo centrado en la enseñanza

de valores bioéticos, abarcantes de las nuevas encrucijadas metodológicas en torno a lo que ha de ser considerado “valor” para la ciencia? ¿Es la ciencia un “valor”, y por lo tanto transmisible mediante conductas a ser imitadas por el educando? ¿Es posible hablar de una nueva relación entre las nociones “salud” y “enfermedad”, desde una perspectiva no antagonica como tradicionalmente se le ha considerado, y a su vez transmitir la dualidad como un nuevo valor de esta naturaleza, esto es, como no antagonico, perfilando un nuevo camino axiológico educativo? Son estas interrogantes, junto con otras, las que guían y reflejan la búsqueda del sentido crítico respecto de los efectos de la ciencia sobre el accionar humano, orientado por la necesaria vinculación de los valores de la ciencia en la interacción socio-cultural desde el nuevo proyecto educativo de la civilización, contemplado en sus líneas maestras en las Declaraciones UNESCO mencionadas de 1997 y 2005. Examinemos algunas de esas interrogantes y su vinculación con la praxis educativa universitaria, comenzando por la última, por considerarla de mayor peso en nuestra argumentación, ya que puede abarcar parte de las respuestas a las interrogantes que le anteceden.

Replanteamiento, desde la educación universitaria en valores, de la relación salud/enfermedad como conceptos *no antagonicos*

Como puede verse, las interrogantes que anteceden señalan un nuevo camino de reflexión en torno a los contenidos axiológicos vinculados y vinculables en los procesos educativos universitarios, especialmente si consideramos la promulgación de la Ley Orgánica de Educación venezolana, en agosto de 2009, toda vez que en ella se señala a la bioética entre los nuevos principios educativos universitarios, sobre todo porque es pensada, en el espíritu de la ley, como disciplina orientadora de nuevas rutas académicas que conduzcan al ciudadano moralmente formado en las aulas universitarias, por senderos si bien marcados por momentos de incertidumbre ontológica, educados en un “carácter” cónsono con la toma de decisiones sobre los dilemas que traen consigo las inconsistencias morales de la ciencia. Pero esta novedad en el entramado axiológico de la educación universitaria, apunta hacia la vivificación en el aula de dilemas que sobrevienen con la experimentación biogenética en particular, pero también con las ciencias de la vida en general, sin que por ello se deje de lado la crítica filosófica clásica a las

ciencias tradicionales y a las mismas ciencias de las conductas humanas; hay que destacar que estas últimas, en su perspectiva antagónica con el método tradicional de la ciencia, desdibujan no sin resistencias, la visión científica que del mundo de la vida viene desplegándose desde una concepción logocéntrica de la realidad, propugnada como modelo incuestionable, proyectando casi a perpetuidad una manera *a-moral* de interactuar del hombre consigo mismo y con la naturaleza, cuestión que es propia de la razón instrumental de la Modernidad (Habermas, 2002).

Las ciencias de la vida en las últimas décadas del siglo XX replantearon de manera radical el concepto “vida” al develar la estructura del genoma humano, con la cual se fijaron nuevas esperanzas acerca del vivir; si antes la medicina había centrado el problema de la salud como el estado normal del ser humano, y la enfermedad como un estado anómalo (Casado, 1999), desde la misma concepción del proyecto Genoma Humano en la década de los ochenta estos dos estados de la existencia humana comienzan a ceder como situaciones unívocas y aisladas la una de la otra, para más bien comenzar a ver al ser humano como ser viviente que lucha constantemente para alcanzar el estado de salud, transgredido insistentemente por el proyecto logo-céntrico y post-industrial de la sociedad en las tres últimas décadas de los años mil novecientos y en lo que va de la primera década del siglo XXI. Esta cuestión antagónica entre el mundo de vida que propicia la racionalidad dialógica centrada en la razón práctica, y el fraccionamiento de la realidad llevado a cabo al extremo de su destrucción por una ciencia centrada en la racionalidad instrumental, es la que da origen a la bioética como disciplina autónoma (Gracia, 2001).

Esa razón instrumental ha puesto sobre el tapete los problemas aparejados por una ciencia que somete al extremo la capacidad de resistencia del ecosistema planetario y eco-individual, por lo que se dice entonces que el nicho-mundo está enfermo, y en consecuencia, todo ser vivo y no-vivo que lo habite también habrá de estarlo. A partir de entonces comienza una nueva pugna por restablecer la dignidad del mundo humano perdido en la solipsista vorágine postindustrial, cuyos críticos cada vez se acercan más al discurso descriptivo de un desastre con rango de extinción, siempre “a la vuelta de la esquina”. El mundo está enfermo, y la humanidad también; todos debemos ocuparnos de

la salud de todos, pues todos vivimos en este mundo que, por demás y al parecer, tenemos la impresión que solo provee de “luz” a aquellos que poseen recursos económicos tales que les permiten restablecer la vida a su estatus de vitalidad, perdido precisamente por la enfermedad (aquellos que no poseen recursos económicos para sufragar tratamientos debido a las enfermedades que le aquejan, pierden a su vez toda esperanza de vida, cuestión que va en contravía del Principio de justicia que trata la bioética: el sol no les alumbra, pues se encuentran en una nueva caverna platónica, no referida al saber sino al uso práctico de ese saber en su provecho). Todos tenemos el deber de cuidar al nicho donde habitamos pues de él depende nuestra salud y nuestras posibilidades de perpetuación como especie sobre la faz de la Tierra (Morin, 2006).

Ya no podemos hablar, entonces, de la salud como el estado normal del ser humano; por desgracia, si la naturaleza que nos cobija está en constante deterioro, la salud del cobijado que somos los seres vivientes siempre estará en constante deterioro; por eso estamos ante una nueva visión de la vida: o curamos y restauramos entre todos el nicho enfermo que nos cobija, o sucumbimos junto con él como especie. Evidentemente, bajo estos parámetros, ha surgido un nuevo imperativo moral, más allá del lenguaje categórico kantiano; es un imperativo que involucra nuestra responsabilidad como especie viviente: “Trata a la madre naturaleza como si fuera tu propia madre, de manera que tú y nuestros hermanos vivientes humanos y no humanos podamos vivir a perpetuidad”. He allí los cimientos de la nueva relación de la salud humana y la salud de la naturaleza, conscientes todos de la enfermedad de la humanidad producto de la enfermedad de la naturaleza. Si establecemos como estrategia educativa universitaria nuestra propia condición humana como seres integrantes de la naturaleza y como seres para la muerte, en palabras de Heidegger, seríamos mucho más conscientes de nuestra relación con el entorno planetario, pues contribuiríamos con el desenvolvimiento saludable de las relaciones e interconexiones del sistema al cual pertenecemos (estoy pensando en la idea de sistema de Von Bertalanfi, y de Herrscher, más recientemente).

Por esta razón, es necesario analizar esa nueva relación axiológica de la que hemos venido disertando en las líneas anteriores, en especial en el contexto de la educación universitaria: ¿Cuáles son los

dilemas más importantes que han de ser abordados en el ámbito educativo, de manera de educar éticamente a los estudiantes universitarios y provocar su participación en la toma de decisiones frente a los derroteros de la ciencia biogenética? Veamos sucintamente algunas ideas al respecto.

Dilemas morales en el aprendizaje de la ciencia en el contexto de la educación universitaria: Una perspectiva compleja

Ahora bien, de las ideas discutidas en los párrafos anteriores, se destaca especialmente la experiencia que en la educación universitaria se ha venido desarrollando en los ámbitos de las ciencias de la salud, y en especial en las ciencias odontológicas, desde donde han sido justificados algunos contenidos con proyección universal de la bioética como un saber educativo transdisciplinario, especialmente si tomamos en cuenta lo relacionado con la definición de ser humano en su contexto. En efecto, para abordar los dilemas morales más acuciantes sobrevenidos por la praxis de la ciencia del nuevo siglo, en aquél ámbito se apela a una definición del ser humano desde una visión compleja, para de allí derivar los contenidos de la disciplina propiamente enseñados y aprendidos por los estudiantes universitarios.

Se argumenta entonces que el ser humano es portador de una trilogía estructural y por ello mismo conceptual: es *individuo*, pero también es *sociedad* y ambas, constituyen la *especie*, de lo cual se derivan conductas *individuales*, conductas *sociales* y *conductas de especie* (Morin, 1999), todas ellas articuladas de forma retro-activa en la medida que se afirma que cada una de las partes de esa estructura se encuentra imbricada con las demás: no puede ser considerado el individuo humano sin su condición de socialidad, una hace a la otra y viceversa; y ambas se entrecruzan para constituir la especie humana (Morin, 1999): nacemos como una individualidad pero filogenéticamente somos portadores de una carga social dentro de la cual ya nacemos. Y todas ellas van en la idea de la enseñanza de la ética de la especie, es decir, la ética del género humano.

Lógicamente que las conductas de cada ser humano van en las direcciones que la misma vida humana le da a las acciones para el vivir humano, por lo que el aprendizaje humano se diferencia del aprendizaje

en el resto de los animales precisamente por la condición de racionalidad que nos caracteriza pero también por nuestro conocimiento de la superioridad racional en el tercer reino aristotélico, de donde deriva nuestra condición de “responsables” por el cuidado del planeta, aprendiendo derivadamente una conciencia planetaria como humanos, cuestión impensable en animales no racionales. Sin embargo, se destacan en esos cursos aquellas conductas que conforman un entramado ético y moral, de lo cual, en consecuencia, se estudian como generadoras de una estructura que forma al estudiante en una pluralidad ética, propia de estos tiempos de incertidumbre humana, solo matizable mediante la comprensión del otro en el marco de una racionalidad dialógica, de manera que se aprende a ser comprensivos pero también se aprende a ser proyectivos, calculadores de la responsabilidad hacia las futuras generaciones (Pontara, 1996; Villalobos, 2008).

Para lograr los fines de una educación moral en el contexto de los cursos de bioética, se define al ser humano no como ser racional, que lo es por razones antropológicas, sino por el hecho mismo de estar dotado de una inteligencia superior que le impulsa a pensarse a sí mismo como una individualidad perteneciente a una sociedad planetaria diversa, que en definitiva es la que hace a la especie humana. Cada uno de estos elementos estructurales de lo humano, involucra una manera de pensar la ética que sustenta a la bioética: desde el plano individual, la ética que sustenta el criterio moral es una ética de la complejidad debido a las concepciones morales del individuo en tanto *responsable de sí, responsable del otro, y responsable de lo otro* (Villalobos, 2008), en la medida que es correlato de la estructura práctica de la complejidad enunciada, re-direccionando así la reflexión sobre la moral como una moral pluralista al saberse el ser humano como responsable no solo de sí mismo y de sus acciones tendientes a la preservación de su propia vida, sino el saberse responsable de la vida de su *alter ego*, que es el otro como humanidad universal; es decir, responsable con cada uno de los seres humanos vivientes, y lo que es más importante, se involucra en la protección no solo local sino universal del medio donde habita, considerado en sí mismo como un problema moral, como se dejó asentado más arriba. Veamos cómo es la experiencia educativa de esta estructura y cuáles han sido sus resultados como criterio de enseñanza de una pluralidad moral.

Al ser definido el ser humano como una trilogía estructural que sobrepasa los linderos de una concepción meramente racionalista, se involucra en la enseñanza de la moral universitaria la idea del ser humano y de su accionar tecnocientífico como generador de nuevos dilemas, que anteponen juicios primigenios en torno a una moral pluralista precisamente por ser plurales y pluridimensionales los actos humanos. Se trata justamente de un nuevo entramado en la argumentación sobre el aprendizaje moral que de tal manera contribuye a formarse una visión mucho más amplia acerca de los significados y los valores de la nueva ciencia, esa que ha puesto los linderos de la vida en las manos del hombre, cuando somos capaces de transformar genéticamente las estructuras de la vida o de transformar el medio donde habitamos por meros intereses particularistas; estamos jugando el nuevo juego de la vida, estamos “practicando” el juego de la creación, cuestión nunca antes pensada por el ser humano (Gracia, 2003).

Desde esa línea de análisis, vemos la pluridimensionalidad de la crítica bioética como un entramado inter y transdisciplinario, pues la idea de una bioética como disciplina ética sobre la vida, debe verse más como una interpretación de las acciones socio-antropo-jurídico-político-lógicas antes que meramente éticas. De esta manera, el objeto de la bioética como disciplina que estudia la moral contemporánea, se centra más en los derroteros del accionar complejo del ser humano que en el accionar individual y solipsista propio de una moral individualista. Así, desde esta visión mucho más amplia de la “ética del siglo XXI” (Gracia, 1996), podemos ver que el entramado práctico se constituye en el ser humano en tanto ser dotado de inteligencia ética, pero también dotado de inteligencias bio-políticas, bio-jurídicas y bio-tecnocientíficas, que componen una nueva estructura externa del análisis ético de las conductas humanas.

Ante esos parámetros de la vida práctica, vemos entonces que hay dos niveles de la discusión respecto de la bioética y sus nuevos correlatos morales: una perspectiva interna, caracterizada por la definición tripartita del ser humano como individuo-sociedad-especie; y una perspectiva externa, caracterizada por la tetrapartición del entramado que gira a su alrededor: la bio-política; el bio-derecho; la bio-tecnociencia, y la ética que estructura la crítica moral. Cada uno de estos

entramados constituye una inteligencia humana que propicia una visión de perpetuación de la especie sobre la faz de la tierra, como quedó dicho. Cómo es cada uno de esos entramados, constituye gran parte de la discusión en el aula universitaria y justifica las dimensiones de la moral pública desde la bioética como disciplina rectora de la vida académica, pues esa perspectiva permite adentrarse en el mundo de la vida práctica no sólo de estudiantes sino también de profesores, al verse permeado en forma transversal durante la praxis educativa el discurso crítico bioético, que es la razón de ser de una nueva concepción curricular.

Reflexiones finales

Sobre esta nueva visión del currículo y el aprendizaje de las inteligencias mencionadas, no discutiremos en este contexto por razones de espacio, pero debemos sin embargo adelantar que las políticas universitarias tendientes a implantar una visión compleja de los estudios de tercer y cuarto nivel, deben contemplar a la bioética como disciplina ordenadora de la praxis educativa en todas las dimensiones que componen la academia, pues solo así ganaríamos pertinencia social y pertinencia científica en los estudios universitarios, en la medida también que sirve de catapulta para la discusión sobre los nuevos correlatos de la dignidad provenientes de la doctrina de los derechos humanos de cuarta generación. Los estudios de la bioética se justifican no solo porque los nuevos mecanismos internacionales nos permiten pensarla como disciplina pertinente (Declaraciones UNESCO 1997, 2005, entre otras), sino porque los derroteros del accionar científico y tecnológico de la vida contemporánea, permiten un acceso a los dilemas morales que traen aparejados atentados contra la dignidad por vía de la experimentación biogenética y por las decisiones biopolíticas que se toman en el entramado social, las cuales enlazan con la crítica a los derechos humanos mencionada. Qué es la biogenética y qué es la biopolítica desde la bioética, queda abierto en nuestra discusión. Sin embargo, de la biopolítica debemos adelantar que se trata de una nueva disciplina que como la bio-ética, está compuesta por el entramado epistemológico de las dos disciplinas que la componen: las ciencias de la vida y la política. Por lo pronto concluyamos que la idea de una bioética en el ámbito universitario, permite acceder de manera mucho más profunda en el nuevo discurso sobre los Derechos Humanos, toda vez que de lo que se trata

es de anteponer límites pero desvestidos de todo prejuicio sobre el desarrollo de la ciencia del nuevo siglo, es decir, la ciencia que deconstruye el entramado genético y molecular de la vida pero también que pone en peligro el lugar de la existencia humana en función de las erradas políticas de ordenación de la biociencia y de las técnicas biogenéticas.

Al contemplar el currículo universitario esta disciplina, se introyecta hacia las discusiones actuales sobre los derroteros de la vida. Propiciar su aplicación y contribuir a su desarrollo, permite acceder a las discusiones actuales sobre la novedosa doctrina de los derechos humanos que han sido llamados de “cuarta generación” (Villalobos 2006 y 2009b). Quedan así planteadas nuevas discusiones sobre la ética universitaria, las cuales se complementan con las expresadas (Villalobos 2008 y 2009a), a las cuales remito al lector.

Referencias Bibliográficas

Águila, E. (2005): “Bioética y educación”, en *Bioética. Fundamentos y dimensión práctica*, (Ana Escribá, Manuel Pérez y Raúl Villarreal, Compiladores), Editorial Mediterráneo, Santiago, Chile.

Alarcón, R. y M. Bernal (2009): *Hacia una reflexión ética en la Universidad*, Fundación Universitaria de Boyacá, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Serie investigaciones CIPADE-Metodología docente, Boyacá, Colombia.

Aristóteles (2002): *Ética eudemia*, Alianza Editorial, Clásicos de Grecia y Roma, Madrid, España.

Camps, V. (2005): *La voluntad de vivir*, Ariel Editores, Barcelona, España.

Casado, M. (1999): “Últimos avances en genética. La bioética ante las nuevas tecnologías genéticas”, en *Los retos de la genética en el siglo XXI: Genética y bioética*, Ediciones Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Casado, M. (2009): “A propósito de la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO”, en *El desafío de la Bioética*, Asunción Álvarez del Río y Paulina Rivero Weber (Coords.), Colección Ciencia, Tecnología y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

Cely Galindo, G. (1999): *La bioética en la sociedad del conocimiento*, 3R Editores, Colección Bioética, Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, USA. Informe Belmont (1979). Disponible en http://www.bioeticaweb.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1060, consultado el 18-10-2010.

Cortina, A. (2005): *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*, Editorial El Búho, Bogotá, Colombia.

Dussel, E (1998): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Trotta, Madrid

Escríbar, A. (2004): “Primeros hitos en el desarrollo de la bioética”, en *Bioética. Fundamentos y dimensión práctica*, (Ana Escribar, Manuel Pérez y Raúl Villarroel, Compiladores), Editorial Mediterráneo, Santiago, Chile.

Fioravanti, M. (1996): *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*, Editorial Trotta, Madrid.

Gil, F. y otros (2001): *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Paidós Editores, Colección Papeles de Pedagogía, Barcelona, España.

Gracia, D. (1996): “Problemas éticos en medicina”, en *Cuestiones morales*, Osvaldo Guariglia (E.), Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Trotta, Madrid.

Gracia, D. (2001): *Introducción a la bioética*, Editorial El Búho, Bogotá, Colombia.

Gracia, D. (2003): *Ética de los confines de la vida*, Editorial El Búho, Colección Ética y Vida, Estudios de Bioética 1, Bogotá, D.C., Colombia.

Gracia, D. (2004): *Fundamentos y enseñanza de la bioética*, Editorial El Búho, Colección Ética y Vida, Estudios de Bioética 1, Bogotá, Colombia.

Habermas, J. (2002): *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*, Paidós, Colección Biblioteca del presente, Barcelona, España.

Jares, X. R. (S/F): *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Editorial Popular, Madrid, España.

Kraus, A. y Pérez Tamayo, R. (2007): *Diccionario incompleto de bioética, con comentarios y preguntas*, Editorial Taurus, Ciudad de México, México.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Extraordinaria No. 5.929 de fecha 15 de agosto, Disponible en http://www.ipasme.gob.ve/images/documents/ley_organica_de_educacion_15_08_09.pdf, consultada el 30-08-2010

Mayordomo, A. (1998): *El aprendizaje cívico*, Ariel Educación, Barcelona, España.

Medina Cepero, J. R. (2001): *Sistemas contemporáneos de educación moral*, Ariel Educación, Barcelona, España.

Morin, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO-CIPOST, Centro de Investigaciones Postdoctorales, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Morin, E. (2006): *El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Editorial Cátedra, Colección Teorema, Madrid, España.

Morin, E. (2006): *El Método 5. Ética*, Editorial Cátedra, Colección Teorema, Madrid, España.

Pérez Esclarín, A. (2004): *Para educar valores. Nuevas parábolas*, Editorial San Pablo, Caracas, Venezuela.

Pérez Esclarín, A. (2006): *Más y mejor educación para todos*, Editorial San Pablo, Caracas, Venezuela.

Pontara, G. (1996): *Ética y generaciones futuras*, Editorial Ariel, Barcelona, España.

Savater, F. (2004 a): *Las preguntas de la vida*, Ariel, Barcelona, España.

Savater, F. (2004 b): *Los diez mandamientos en el Siglo XXI. Tradición y actualidad del legado de Moisés*, Editorial Sudamericana, Caracas-Buenos Aires, Impreso en Caracas, Venezuela.

Trías, E. (2000): *Ética y condición humana*, Editorial Península, Barcelona, España.

UNESCO (1997): Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 13-09-2010.

UNESCO (2005): Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180s.pdf>, consultado el 12-09-2010.

Villalobos, J.V. (2006): “Ética, biotecnología y sociedad. Algunas consideraciones sobre las relaciones entre ética y ciencia desde una perspectiva dialógica”, Ponencia presentada en el 1er. Congreso Nacional de Investigación y Postgrados en Humanidades y Educación, Área Filosofía Antropológica, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, 16-20 de Octubre de 2006, en *Memorias*, versión digital.

Villalobos, J.V. (2008): “Éthos universitario y filosofía de la acción”, en Revista de educación, humanidades y ciencias de la comunicación (REDHECS), versión digital, Edición No. 4, año 3, 2008, Centro de Investigación en Educación, Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. Disponible en <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/444/1095>

Villalobos, J.V. (2009): “Bioética y formación ciudadana para la vida”, en *Frónesis. Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, Vol. 16, No. 3., Instituto de Filosofía del Derecho “Dr. José Manuel Delgado Ocando”, Universidad del Zulia, Maracaibo. Disponible en <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/frone/issue/view/451>

Villalobos, J.V. (2009a): “El estatuto bioético de los Derechos Humanos de Cuarta Generación”, Ponencia presentada en las Jornadas XXXVII Aniversario de la creación de los Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia, organizadas por el Instituto de Filosofía del Derecho “Dr. José Manuel Delgado Ocando”, Maracaibo, 26 al 28 de Octubre de 2009. Posteriormente ampliada y publicada en *Frónesis, Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, Universidad del Zulia. Disponible en <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/frone/article/viewFile/12441/12047>

Villalobos, J.V. (2009b): “Bioética, Educación y los Derechos Humanos de Cuarta Generación”, Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación y Posgrado de la Universidad Rafael Belloso Chacín, organizadas por el Decanato de Investigación y Posgrado y el Vice-Rectorado Académico, Maracaibo, 30 y 31 de Octubre de 2009.