

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Bioética y educación [Bioethics and education]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	de zubiria, Sergio
Publisher	Universidad El Bosque
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-26 11:29:55
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/215135

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 “desembarquen” 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 principalismo, “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 Buho, 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 cuatro, 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.