



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES**

**EDUCACIÓN EN BIOÉTICA COMO MEDIO PARA
FORTALECER UNA EDUCACIÓN EN VALORES PARA UNA
CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA.**

VALENTINA CAMPOS PÉREZ

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN BIOETICA**

Director(a) de Tesis: Prof. Pamela Chávez Aguilar

2014

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

INFORME DE APROBACION TESIS DE MAGISTER

Se informa a la Comisión de Grados Académicos de la Facultad de Medicina,
que la Tesis de Magíster presentada por la candidata

Valentina Campos Pérez

**ha sido aprobada por la Comisión Informante de Tesis como
requisito para optar al Grado de Magíster en Bioética.**

Pamela Chávez Aguilar
Directora de Tesis
Facultad de Filosofía y Humanidades

COMISION INFORMANTE DE TESIS

Prof. Ana Escribar

Prof. Ernesto Aguila.

Prof. Mauricio Suárez
Presidente Comisión

Dedicado a mis compañeros y compañeras, con quienes inicié este camino, Marcela, María
Eugenia, Manuela, David, Fernando, Guillermo y Manuel.

Y a todo el que crea que la educación no es adoctrinamiento, sino liberación.

Agradecimientos:

A Pamela Chávez, por encarnar aquellos valores que en la presente tesis quiero desarrollar, mostrándome con su permanente disposición a colaborar, la importancia de que la educación en valores se inicie en la práctica docente.

A Humberto Palma, por mostrarme el desafío y la magia que encierra la pedagogía.

A mi familia, por acompañarme y alentarme en todos mis proyectos.

A la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología – CONICYT- por el aporte entregado mediante su Beca para Estudios de Magíster en Chile.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
I. Democracia y participación. Le legitimidad del sistema en crisis	5
1.1. Democracia y libre mercado	6
1.2. Debilitamiento de la democracia	11
1.3. Hacia una democracia como participación	19
1.4. Hacia una democracia radical y social	26
II. Educación moral y democracia	33
2.1. Los cuatro pilares de la educación	34
2.2. Educación en valores	41
2.3. Ética mínima	47
2.4. Modelos de educación moral	51
III. Bioética y educación en valores	58
3.1. Factores que influyeron en el nacimiento y desarrollo de la bioética	60
3.2. Potter y las etapas de la bioética	65
3.3. Características básicas de la bioética	71
3.4. Enfoques y métodos utilizados en bioética	75
3.4.1. Enfoque principialista	76
3.4.2. Procedimiento casuístico	81
3.4.3. Éticas de la virtud	82
3.4.4. Enfoque narrativo	84
3.4.5. Método deliberativo	86
3.5. Bioética para una ciudadanía democrática	90
3.6. Anexo: Orientaciones generales para un programa de educación en bioética	95

Conclusiones	99
Bibliografía	102

Resumen

La democracia actual sufre una crisis de legitimidad moral. La presencia de un excesivo liberalismo, ausente de contenido social y cultural, ha transformado a los actores sociales en consumidores políticos, que a su vez no ven representados sus intereses. Por esto, se necesita fortalecer la democracia, empoderando a la ciudadanía para que participe activamente en la construcción de la sociedad. Este empoderamiento puede realizarse por medio de una educación en valores democráticos, convirtiendo a la escuela en un espacio de formación ciudadana. La presente tesis tiene como objetivo mostrar cómo la bioética colabora con la enseñanza de valores que permiten formar una ciudadanía democrática. En particular, se analizará cómo la enseñanza y práctica del método deliberativo, constituye un medio para educar la naturaleza racional y dialógica del ser humano, fomentando el desarrollo de valores como la autonomía, la cooperación y la solidaridad.

Palabras claves: bioética, deliberación, educación en valores, democracia, ciudadanía.

Abstract

Current democracy suffers a crisis in its moral legitimacy. The presence of an excessive liberalism, which lacks social and cultural content, has transformed social actors in political consumers who, in turn, fail to see their interests represented. Therefore, a strengthening of democracy is needed, one that empowers the citizenship in order for them to participate in an active way in the construction of society. This empowerment can be brought about through an education in democratic values, turning school into a place of citizenship training. This dissertation examines how bioethics collaborates with the teachings of values that allow the construction of a democratic citizenship. In this case, the dissertation will analyze in what ways the teachings and practices of the deliberative method constitutes a means to educate rational and dialogic nature of the human being, encouraging the development of values such as autonomy, cooperation and solidarity.

Keywords: bioethics, deliberation, education in values, democracy, citizenship.

Introducción

Un problema que aqueja a las sociedades actuales es la desconfianza que hay no solo entre los ciudadanos y las autoridades políticas, sino también entre los mismos ciudadanos. Estos, por una parte, desconfían de sus autoridades y creen que ellos actúan en función de sus propios intereses. Por otra parte, los ciudadanos se relacionan mayoritariamente desde la competencia y la utilidad. Esto ha llevado a una crisis en la representación política, lo que a su vez disminuye la participación de los ciudadanos. Al mismo tiempo, si los ciudadanos no participan, las autoridades pueden gobernar en función de sus intereses, lo que genera mayor desconfianza. Junto a la desconfianza también aumentan las desigualdades sociales. Los ciudadanos comienzan a ser conscientes de los costos que trae el desarrollo económico en su calidad de vida. A pesar de los beneficios económicos que ha traído este aparente progreso, las desigualdades aumentan y la calidad de vida empeora. Esto ha generado que los ciudadanos lentamente comiencen a organizarse desde diversos movimientos, exigiendo que sus derechos sean respetados, y sus intereses representados.

Si uno de los sustentos de la democracia es la participación y en el caso de las democracias representativas, la representatividad de los gobernantes, entonces es posible afirmar que la democracia sufre una crisis de legitimidad. Esta se encuentra debilitada, ya que su componente esencial se encuentra ausente: la ciudadanía. Y una democracia sin ciudadanía, corre el riesgo de ser destruida.

A partir de esta problemática surgen diferentes interrogantes. En primer lugar, cuáles son las razones que han llevado a que la democracia se encuentre en crisis. En segundo lugar, qué consecuencias trae la apatía política y el desinterés para la vida ciudadana. En tercer lugar, de qué manera se puede combatir esta crisis de legitimidad democrática.

La pregunta de indagación que se intenta abordar en el presente trabajo, sugiere que la educación de los ciudadanos juega un rol principal en la crisis de legitimidad que vive nuestro sistema. Se cree que la crisis de legitimidad del sistema democrático no es un problema técnico, sino ético y humano.

De esta forma, la presente tesis tiene como objetivo averiguar de qué manera la bioética puede contribuir con la educación de valores democráticos, colaborando en el tránsito desde una ciudadanía competitiva hacia una colaborativa y activa, enfrentando así la crisis de legitimidad democrática.

Para cumplir con los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, articulada en tres grandes capítulos. El primer capítulo aborda el concepto de democracia, identificando los distintos modelos y mostrando la relación que existe entre nuestras democracias actuales y el sistema de libre mercado. También se analizará por qué esta se encuentra en crisis, para posteriormente averiguar hacia qué democracia queremos –y debemos- transitar. El segundo capítulo tiene como objetivo analizar lo que caracteriza una educación en valores, sus distintos modelos y cómo colabora con una educación democrática. El tercer y último capítulo pretende mostrar cómo la enseñanza de la bioética puede ser un medio para fortalecer una educación en valores democráticos. Para eso, se describirá el contexto de su nacimiento y posterior desarrollo, para así entender sus principales características. Luego se expondrán diversos enfoques bioéticos, para analizar la relevancia que podría tener el método deliberativo para el desarrollo de actitudes democráticas. Por último y a partir de las reflexiones realizadas a lo largo de la tesis, se establecerán criterios generales para la elaboración de un programa de bioética para la enseñanza media, orientado a desarrollar valores y actitudes democráticos.

La historia ha llegado a un punto en el que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio, casi sin saberlo [...] al hombre comercial, el hombre limitado a un solo fin. Este proceso, asistido por las maravillas del avance científico, está alcanzando proporciones gigantescas, con un poder inmenso, lo que causa el desequilibrio moral del hombre y oscurece su costado más humano bajo la sombra de una organización sin alma.

(Rabindranath Tagore)

I. Democracia y participación.

La legitimidad del sistema en crisis.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión
(P. Freire)

El paulatino abandono que se produjo en América Latina y en algunas partes de Europa de los regímenes totalitarios, fue seguido por democracias manejadas por el libre mercado. La excesiva presencia del modelo de libre mercado en los sistemas políticos, ha producido un debilitamiento de las democracias occidentales, los gobernantes han perdido representatividad y muchos ciudadanos se sienten engañados por las instituciones públicas, disminuyendo así su participación. El auge en los movimientos sociales de los últimos tiempos, no solo ha mostrado el descontento de la sociedad frente a temas políticos, económicos y sociales. También refleja el sentimiento de desconfianza que está a la base de las sociedades actuales, lo que se refleja tanto a nivel social como interpersonal. Por otro lado, a pesar de que las riquezas de una nación aumentan, las desigualdades crecen y la participación ciudadana disminuye. A partir de lo anterior surgen distintas preguntas: ¿cómo fortalecer la legitimación y confianza en el poder político? ¿Cómo recuperar la confianza en las autoridades? ¿Cómo superar las desigualdades sociales? Habitualmente se piensa que la solución a estas preguntas es responsabilidad exclusiva del poder político. Sin embargo, la ciudadanía juega un rol fundamental en las transformaciones sociales, sobre todo en un mundo global como el que vivimos.

En este primer capítulo se realizará un diagnóstico de la democracia actual, describiendo algunos modelos de democracia y analizando por qué podemos decir que ésta se encuentra debilitada. Por último se analizará si es posible superar la crisis de legitimidad que viven nuestras democracias actuales.

1.1. Democracia y libre mercado

La modernidad adoptó como forma económica el libre mercado y como forma política, la democracia (Touraine, 2006). Sin embargo, este sistema político ha adoptado diferentes modelos en el mundo contemporáneo, muchos de los cuales han entrado en crisis. A continuación, se describirán algunos de ellos, para luego identificar y realizar un diagnóstico de nuestra democracia.

Macpherson identifica tres modelos en que se ha desarrollado la democracia desde el siglo XIX hasta nuestros días (Macpherson, 1997). En primer lugar, se desarrolló como forma de protección, entendiendo que ella era el único sistema político que podía proteger a los ciudadanos de la opresión del gobierno. Posteriormente, la democracia incluyó una dimensión moral, ya que se asumió que este sistema era el medio de desarrollo personal de los individuos. El tercer modelo dejó de lado el talante moral, argumentando que la experiencia había mostrado que el modelo del desarrollo personal no era realista, y la democracia no era el medio para mejorar a la humanidad. La participación de los ciudadanos no tenía un valor en sí mismo, ni colaboraba con el bienestar de la sociedad, solo era un medio para elegir a sus representantes. Para este modelo –que Macpherson denomina democracia como equilibrio o modelo elitista- la sociedad es análoga al mercado, por lo que el papel que cumplen los habitantes de la sociedad no es el de ciudadanos, sino de consumidores políticos (Macpherson, 1997). Este modelo, que tiene sus orígenes en la década del 40, es el que impera hoy en día en las sociedades capitalistas de abundancia, incluida la chilena.

El modelo elitista entiende que el motor del sistema es la competencia entre élites por los votos de los ciudadanos, lo que produce un equilibrio sin necesitar mayor participación popular. Este modelo es pluralista, ya que acepta que la sociedad es plural, que está formada por individuos con distintos intereses; también es elitista, ya que el principal papel político lo tienen grupos dirigentes que se escogen a sí mismos; por último es de equilibrio, ya que el mercado político democrático produce un equilibrio entre la oferta y la demanda. Como las demandas son tan variadas y abundantes, el mejor modelo para satisfacerlas es un sistema de partidos políticos empresariales que ofrezca diferentes mercancías políticas a los

consumidores (votantes) para que elija la mayoría. Es por esto, que el principal presupuesto de este modelo es entender la democracia como un mecanismo de mercado, donde los votantes son los consumidores, y los políticos son los empresarios. Entendido así, el proceso democrático no precisa de un sistema moral o de un tipo de sociedad en particular:

El mecanismo consiste en una competencia entre dos o más grupos auto elegidos de políticos (élites), organizados en partidos políticos, a ver quién consigue los votos que les darán derecho a gobernar hasta las siguientes elecciones (Macpherson, 1997, p.96).

Este modelo no solo prescinde de una participación democrática, sino que la imposibilita. Los consumidores políticos –ciudadanos- no toman decisiones políticas, sino que su función está relegada a la elección de los representantes que luego tomarán dichas decisiones: “[...] el sistema de élites competitivas con un bajo nivel de participación de los ciudadanos es *necesario* en una sociedad desigual, la mayor parte de cuyos miembros se consideran a sí mismos consumidores maximizadores” (Macpherson, 1997, p. 119).

A su vez, el modelo de equilibrio presupone que los ciudadanos son consumidores y apropiadores infinitos, que someten todo a un análisis costo-beneficio para así maximizar su propio beneficio. Esta imagen de ciudadano-consumidor fomenta una sociedad (y un sistema) de abundancia y competencia. De esta forma, existe un paralelo entre el mercado económico y el mercado político, ya que ambos consumidores son soberanos y junto a los empresarios intentan maximizar su bienestar en un sistema de libre competencia. Esta representación de los ciudadanos como consumidores y apropiadores infinitos, empobrece la calidad de las relaciones humanas, lo que a su vez incrementa la desconfianza que tienen los ciudadanos entre ellos. Esto se ve reflejado en la tercera versión de la Encuesta Auditoría a la Democracia (en adelante EAD) (PNUD, 2013), que muestra que un 76% de los chilenos cree que no se puede confiar en la mayoría de las personas. Esta desconfianza seguirá imperando mientras los ciudadanos sigan prefiriendo la abundancia que aporta el mercado, ya que los sitúa en una competencia para maximizar sus beneficios.

La desconfianza y empobrecimiento en la calidad de las relaciones humanas también se explica por el hecho de que la democracia moderna nace de una concepción individualista de la sociedad: “[...] la doctrina democrática reposa en una concepción individualista de la

sociedad, semejante al liberalismo” (Bobbio, 2005, p.19). Para Bobbio (2005), esta concepción fue influenciada por tres sucesos: en primer lugar, el contractualismo del siglo XVII y XVIII de Hobbes y Locke. Este parte de la hipótesis de que los individuos en el Estado de naturaleza son libres e iguales y se ponen de acuerdo para vivir en una sociedad que garantice la vida, la libertad y propiedad de dichos individuos. En segundo lugar, el nacimiento de la economía política de Adam Smith, donde se considera al individuo como un *homo oeconomicus* que vive en comunidad y que, persiguiendo su propio interés contribuye al interés de toda la sociedad. Bobbio critica la concepción del hombre como animal político, del que deriva la idea de que el hombre que posee el poder elegirá al más ilustrado y sabio (Bobbio, 2005). Para el autor el hombre persigue su propio interés, tanto en el ámbito político como en el económico. Sin embargo, esto no excluye el hecho de que sea un ser social y no pueda vivir aislado. Por último, el tercer factor que determinó esta concepción individualista de la sociedad es la influencia de la filosofía utilitarista de Jeremy Bentham y Stuart Mill, quienes para fundamentar su ética hacen alusión a aspectos propios del individuo, como son los conceptos de placer y dolor (Bobbio, 2005).

De esta forma, es posible apreciar la relación que existe entre democracia y liberalismo. La democracia moderna solo puede existir donde son reconocidos los derechos de libertad constitucionalmente. La diferencia principal es que aun cuando ambas asumen esta concepción individualista del ser humano, la democracia intenta generar una “unión artificial de individuos libres”, es decir, intenta integrar a los distintos individuos que conforman la sociedad. Por otro lado, el Estado liberal surge solo cuando son reconocidos constitucionalmente los derechos inviolables del individuo: “El Estado liberal no solamente es el supuesto histórico sino también jurídico del Estado democrático” (Bobbio, 2005, p.26). Solo cuando se poseen ciertas libertades se puede ejercer el poder democrático. A su vez, es necesaria la existencia del poder democrático para garantizar las libertades fundamentales propias de un Estado liberal.

Sin embargo, hay que tener presente que el término liberal puede entenderse en dos sentidos. Por un lado, puede significar, tal lo como lo entendían los padres del liberalismo ético, como John Stuart Mill, la libertad y el derecho para que todos puedan desarrollar sus capacidades; pero también puede estar asociado al mercado y al capitalismo y entenderse

como la libertad de los fuertes para aplastar a los más débiles por medio de las reglas del mercado. De la misma forma, una democracia liberal puede ser entendida como el sistema político que permite que todos sus miembros tengan igual libertad para realizar sus capacidades, que fue el sentido dado por los demócratas liberales de finales del s.XIX y principios del XX; o la democracia de una sociedad de mercado, que es el sentido que se le da hoy en día (Macpherson, 1997).

El modelo de equilibrio se parece al modelo de protección, ya que entiende que mediante las elecciones, los ciudadanos se protegen de una de las mayores catástrofes del siglo XX, los totalitarismos. Es por ello que la mayor parte de las sociedades que poseen este modelo, incluida la chilena, son sociedades que anteriormente vivieron dictaduras y por tanto creen que la única alternativa al modelo elitista es un Estado totalitario absolutamente antiliberal. Esto ha llevado a que la definición de democracia se vea reducida a una forma de limitación del poder: “[...] nos hemos replegado hacia una concepción modesta de democracia, definida como un conjunto de garantías contra el ascenso o el mantenimiento en el poder de dirigentes contrarios a la voluntad de la mayoría” (Touraine, 2006, p. 8). Esto fue lo que sucedió en muchos países de América Latina. Pero el fin de las dictaduras militares y el hecho de que existan elecciones libres no es condición suficiente para hablar de democracia: “La ausencia de régimen autoritario no es la democracia” (Touraine, 2006, p. 271). Chile no es la excepción al modelo democrático liberal. Como modelo económico, este fue impuesto por el dictador Augusto Pinochet: “Las recientes dictaduras militares del sur [...] principalmente en el caso de Chile de Pinochet, intentaron a continuación restaurar el poder de los grupos financieros exportadores, y luego impulsar el crecimiento inscribiéndolo en el mercado mundial” (Touraine, 2006, p. 264). Pero los excesos de intervencionismo estatal, junto con los crímenes de las dictaduras militares, llevaron a una apatía y a un desinterés de lo político, a una desaparición de los actores sociales colectivos. El campo político y social quedó libre para la lógica y la gestión del libre mercado (Touraine, 2006). Sin embargo, una política puramente económica no puede resolver los principales problemas que aquejan a países como Chile: la desigualdad y la pobreza. Una sociedad arrojada al mercado, es una sociedad que margina a quienes no participan del modelo de consumo, aumentando las desigualdades de clase:

La sociedad es vista como una maratón: en el centro, un pelotón que corre cada vez más rápido; adelante, las estrellas que atraen la atención del público; atrás, aquellos que, mal alimentados, mal equipados, víctimas de distensiones o de crisis cardíacas, son excluidos de la carrera (Touraine, 2006, p. 91).

Sin embargo, no es el modelo liberal un problema en sí mismo, sino la presencia de un hiperliberalismo de la democracia actual, ausente de contenido social y cultural: “En ausencia de todo contenido nuevo, la democracia se degrada en libertad de consumo, en supermercado político” (Touraine, 2006, p. 18). Una política puramente liberal puede producir los efectos contrarios a los esperados por un régimen democrático. De hecho las desigualdades aumentan, los derechos del ser humano son a menudo violados y existe escasa conciencia ciudadana. Por lo tanto, una tarea fundamental es la de crear actores sociales y políticos capaces de luchar contra las desigualdades que hacen imposibles la democracia y el desarrollo. No habrá ni democracia ni desarrollo en América Latina sin ciudadanos que luchen contra las desigualdades (Touraine, 2006).

Aun cuando es necesaria la limitación del poder para que exista democracia, no es el único elemento que determina su existencia. También es necesario que exista una ciudadanía activa y que los gobernantes posean representatividad y respondan a las demandas de la mayoría: “No hay democracia sin limitación del poder del Estado y sin ciudadanía” (Touraine, 2006, p. 133). Es este segundo concepto, el de ciudadanía, el que está ausente en nuestras democracias elitistas. Sin un sentido de comunidad, sin valores morales compartidos y sin participación, no pueden existir ciudadanos. Una democracia sin ciudadanía, es una democracia arrojada al libre mercado. Pero ¿es posible hablar de democracia sin ciudadanía? Una democracia que prescinde de la participación ciudadana corre el peligro de ser destruida, desde arriba por un poder autoritario, desde abajo por el caos y la violencia o desde sí misma por el control de poderes oligárquicos (Touraine, 2006).

1.2. Debilitamiento de la democracia

La democracia como modelo elitista se encuentra debilitada y corrompida por lo que Bobbio (2005) denomina las “falsas promesas” de la democracia. Bobbio introduce este concepto para indicar las promesas incumplidas de la democracia, o las diferencias que existen entre la democracia ideal, tal como la concibieron sus fundadores y la democracia como se vive en la realidad. Estas falsas promesas obligan a adaptar los principios democráticos a la realidad.

En primer lugar, una falsa promesa que corrompe la democracia es la sobrevivencia del poder invisible. La democracia exige un control público del poder, sobre todo en estos tiempos, en que existe la tecnología para que quien tiene el poder controle y vigile a los ciudadanos. De esta forma, si los ciudadanos no encuentran una forma de controlar a los “controladores del poder”, la democracia como advenimiento del poder visible, está perdida (Bobbio, 2005). Otra falsa promesa de la democracia es la permanencia de las oligarquías o élites de poder. La base del pensamiento democrático, tal como lo entendía Rousseau, era la libertad como forma de autonomía, como capacidad de autolegislarse, eliminando así la distinción entre el que gobierna y el que es gobernado. Pero la única forma en que la democracia ha logrado subsistir es mediante la representación y por tanto, abandonando el principio de libertad como autonomía. La idea de que las decisiones políticas las deben tomar un grupo de expertos, y que los ciudadanos no deben tener mayor participación política que la de escoger a sus gobernantes, cobró más fuerza con la depresión de los años 30, donde fue necesaria la intervención estatal en la economía para salvar el sistema capitalista. Por tanto, en las sociedades en que no puede darse una democracia directa, sea por la extensión de territorio o el elevado número de habitantes, son los grupos de élites quienes gobiernan y representan a la comunidad alternándose el poder mediante elecciones libres. En las sociedades capitalistas son los partidos políticos quienes representan la acción política, mediando entre la nación como conjunto y los individuos particulares. Para combatir la excesiva presencia de élites de poder, es necesario fomentar la existencia de una “pluralidad de oligarquías en mutua competencia” (Bobbio, 2005, p. 70), esperando que estas pequeñas oligarquías se vuelvan cada vez menos oligárquicas –gracias a democratización de la sociedad civil- y que el poder no sea solo distribuido sino también controlado.

El hecho de que las sociedades occidentales actuales tengan varios centros de poder lleva a analizar el concepto de pluralismo, como característica de nuestra sociedad policéntrica. Ambos términos, democracia y pluralismo, no poseen la misma extensión: puede darse una sociedad democrática que no sea pluralista (por ejemplo, la democracia ateniense) y también una que siendo pluralista no sea democrática (es el caso de las sociedades feudales). Pero si se acepta la situación de que existen muchos centros de poder en la sociedad actual, entonces la democracia de un Estado moderno debe ser una democracia pluralista: “La sociedad real que subyace en los gobiernos democráticos es pluralista” (Bobbio, 2005, p. 30). Esto implica mirar el poder político desde diferentes perspectivas. Por una parte, la teoría democrática plantea que el poder sea “desde abajo” (y no autocrático), mientras que la teoría pluralista se centra en que el poder sea distribuido (y no monocrático):

La democracia de los modernos es el Estado en el que la lucha contra el abuso del poder se desarrolla en dos frentes, contra el poder desde arriba en nombre del poder desde abajo y contra el poder concentrado en nombre del poder distribuido (Bobbio, 2005, p. 70).

Otra característica de la democracia es que exista libertad por parte de los gobernados de elegir a sus gobernantes. Ante esto cabe preguntarse si es realmente democracia un sistema donde solo se puede optar entre grupos oligárquicos:

[...] Aunque jamás están ausentes las oligarquías del poder, las diversas formas de gobierno se distinguen por su diferente formación y organización [...] la característica de un gobierno democrático no es la ausencia de élites sino la presencia de muchas élites que compiten entre ellas por la conquista del voto popular (Bobbio, 2005, p. 34).

Estas promesas no cumplidas de la democracia, se deben en gran parte a las transformaciones que ha sufrido la sociedad, lo que ha generado algunos “obstáculos”. Entre estos obstáculos Bobbio destaca, en primer lugar, que los problemas políticos se transformaron, como la mayoría de los problemas que aquejan a la sociedad hoy en día, en problemas técnicos, que necesitan de especialistas para ser resueltos. Esto ha generado que las democracias actuales sean gobiernos de técnicos, lo que se contrapone al ideal de democracia, que busca una participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones. Por otro lado, el Estado

democrático ha contribuido a la emancipación de los ciudadanos, lo que aumenta la cantidad y la rapidez de las demandas. El sistema político, al ser cada vez más tecnócrata y especializado se ha vuelto lento en la resolución de estas demandas: “De esta manera se crea una verdadera y auténtica ruptura entre el mecanismo de recepción y el de emisión, el primero con un ritmo cada vez más acelerado, el segundo con uno cada vez más lento” (Bobbio, 2005, p. 44). Los actores sociales han cambiado, y por tanto, la política debe hacer eco de este cambio, para que así estén sometidos a sus demandas y se revierta la excesiva independencia que han tomado los grupos oligárquicos que están al poder.

Otro factor que debilita el sistema democrático es la crisis de representatividad que viven las democracias actuales, lo que a su vez disminuye la participación política. La imagen que tienen los ciudadanos de sí mismos como consumidores, junto con la conciencia de que su libertad está sujeta a los intereses de un grupo de élite y a un sistema económico regulado por países como Estados Unidos, y sus aliados, ha generado una disminución en la participación política junto con una crisis en la representación política: “La conciencia de ciudadanía se debilita, ya sea porque muchos individuos se sienten más consumidores que ciudadanos y más cosmopolitas que nacionales” (Touraine, 2006, p. 16).

Aquí se encuentra otra de las falsas promesas de la democracia, presente con mayor frecuencia en los países que han adoptado una política económica liberal, a saber, la reivindicación de la representación de los intereses (Bobbio, 2005). Estos se definen por el consumo, la movilidad social y el pluralismo, entre otros, y ya no solo por la relación obrero-empresario. Con la caída de los totalitarismos, el Estado se volvió menos represivo y preocupado por el crecimiento económico, por lo que sus intereses fueron más económicos que políticos. Con esta falsa promesa, la democracia corre el peligro de degradarse en un mercado político donde las demandas del mercado se disfracen de demandas sociales (Touraine, 2006).

En las sociedades actuales que son policéntricas, coexisten grupos relativamente autónomos, que se vuelven cada vez más relevantes. Esto hace difícil distinguir entre el interés general de la nación y los intereses particulares de los grupos de élite, lo que lleva a la pregunta de qué intereses debe representar el gobernante. Hoy en día representan los intereses que emanan de los acuerdos de las grandes organizaciones, dejando de lado los intereses de los

ciudadanos, quienes no ven reflejados sus intereses particulares en las decisiones que toman sus representantes. Esto se ve reflejado en la tercera Encuesta Auditoría a la Democracia (en adelante EAD) (PNUD, 2013), que revela que solo un 10% de los chilenos cree que los diputados y senadores del Congreso Nacional representan a todos los chilenos, un 54% al partido político al que pertenecen y un 18% cree que no representan a nadie. Sin embargo, un 77% cree que deberían representar a todos los chilenos.

Por otra parte, la democracia, como método político, exige el respeto por las instituciones, entre los que se encuentra el parlamento y los partidos políticos. Sin embargo, hoy es posible observar que los ciudadanos no valoran y desconfían de la acción política, de sus instituciones y sobre todo, de los partidos políticos. La EAD (PNUD, 2013) revela que solo un 40% de los chilenos cree que los partidos políticos son indispensables para la democracia, casi la misma cifra cree que solo sirven para dividir a la gente y solo un 11% cree que funcionan bien. Un 51% cree que la mayoría de los políticos están en la política solo por lo que puedan obtener personalmente de ella. Por último, un 22% cree que la mayor parte del tiempo podemos confiar en que la gente del gobierno haga lo correcto. En la misma línea, el 5° Estudio Nacional de Transparencia (Consejo para la transparencia, 2013) revela esta desconfianza de los ciudadanos hacia el Estado y la información pública. El estudio muestra que un 73% de la ciudadanía confía poco o nada en el sector público. El mismo estudio muestra que un 72,3% de los ciudadanos cree que la relación entre los ciudadanos y el Estado es distante, un 70,9% de no cooperación, un 67,5% de mal trato y un 71,9% de discriminación. Sobre la información que publican los funcionarios públicos, el 78% de la ciudadanía cree que solo publican lo que les conviene. Sin embargo, un 68,7% de la población demuestra un alto interés por informarse sobre lo que hace el Estado y un 71% cree que es altamente útil la transparencia en el Estado. El estudio concluye que la transparencia es útil y necesaria ya que fomenta la participación y previene la corrupción.

La política por tanto, es incapaz de dar respuesta y de tan solo abordar a las reivindicaciones sociales. El sistema político se retrae lentamente y las demandas sociales aparecen en formas “no políticas”. A su vez, el poder del Estado (y con él el de la economía internacional) aumenta:

En la actualidad, se aceleró la disociación de los elementos de la democracia. La ciudadanía se convirtió en identidad cultural, la limitación del poder por unos derechos fundamentales se transformó en separación de la vida privada y la vida pública, y la representación de los intereses se degradó a menudo en fusión neocorporativa (o hiperliberal) del Estado y las ex clases sociales (Touraine, 2006, p. 161).

La falta de representatividad de los actores políticos frente a los actores sociales es un peligro para la democracia actual, ya que pueden ocurrir dos cosas. Por un lado, los actores políticos pueden alejarse de los intereses de la sociedad civil y acercarse hacia el Estado, destruyendo la primera condición de existencia de la democracia: la limitación de su poder. Por otro lado, los actores políticos pueden alejarse tanto del Estado como de la sociedad civil, y así aumentar su propio poder, apareciendo la corrupción política. Las fuerzas políticas deben estar al servicio de los intereses sociales y no servirse a sí mismas. No hay democracia sin partidos, pero la partidocracia destruye la democracia al quitarle su representatividad (Touraine, 2006).

Otra de las causas que contribuye al debilitamiento de la democracia radica en que los ciudadanos y los actores sociales no son capaces de formular sus demandas, ya que se ha debilitado su sentido de identidad. Los actores sociales intentan mantener su memoria e identidad cultural, identificar sus proyectos, mientras que el mercado procura maximizar el intercambio de bienes, tratándolos ya no como individuos sino como artífices del sistema de mercado. Sin darnos cuenta, y aun cuando tengamos un rol pasivo, somos partícipes de la vorágine de consumo que mueve la economía y la sociedad actual. Esto, sumado a la masificación en las comunicaciones, hace que los ciudadanos corran el peligro de no saber manejar su vida individual, de perder la capacidad de formar proyectos individuales, de tomar decisiones personales, que son a la vez esenciales para una verdadera participación democrática:

No hay democracia que no sea representativa, y la libre elección de los gobernantes por los gobernados estaría vacía de sentido si éstos no fueran capaces de expresar sus demandas, reacciones o protestas formadas en la “sociedad civil” (Touraine, 2006, p. 79).

Por otro lado, también existe un debilitamiento del espíritu público, ya que los sujetos se repliegan en una vida privada que muchas veces no es más que una pantalla donde se proyectan los mensajes de la sociedad de consumo, de modo que el individuo, no siendo ya un sujeto, no puede convertirse en actor social y se disuelve en un flujo cambiante de intereses, deseos e imágenes (Touraine, 2006): “Lejos de oponer vida privada y vida pública, hay que comprender que todo lo que fortalece al sujeto individual o colectivo contribuye directamente a mantener y vivificar la democracia” (Touraine, 2006, p. 217).

De esta forma, se debe fortalecer tanto la valoración de la participación pública, como el sentido de identidad que caracteriza el espacio privado. Para esto es importante desarrollar y fortalecer la conciencia democrática (o conciencia política), la exigencia de responsabilidad, de reconocimiento del otro, de la diversidad de intereses, opiniones y conductas. La democracia solo es posible si cada uno reconoce en el otro y en sí mismo, una combinación de universalismo (adhiriendo a conductas propias de la racionalidad instrumental) y particularismo (reconociendo la propia cultura, la lengua, gustos, creencias, etc.) (Touraine, 2006). La libertad del ser humano se mueve entre el mundo de la universalidad (e instrumentalidad) y el de lo particular (de las identidades). Se debe integrar y combinar unidad y diversidad, ya que por un lado somos semejantes e iguales en derechos, pero diferentes: “Llamo democracia a la sociedad que asocia la mayor diversidad cultural posible al uso más extendido posible de la racionalidad” (Touraine, 2006, p. 203). ¿Cómo combinar universalismo y particularismo, unidad y diversidad?: “La acción democrática debe buscar combinar y asociar estos tres elementos: racionalidad, libertad e identidad. Se debe recrear la unidad del mundo” (Touraine, 2006, p. 205). Lo que debe buscarse es la integración, el equilibrio entre ambas partes, la instrumentalidad del mercado y la técnica con las diversas culturas encerradas y en oposición entre sí, lo universal y lo particular y así reconectarse con la dualidad propia del mundo en que vivimos. Se debe aprender a vivir junto a nuestras diferencias, en un mundo abierto, unido y plural:

Ni la unidad, sin la cual la comunicación se torna imposible, ni la diversidad, sin la cual la muerte se impone sobre la vida, deben ser sacrificadas una a la otra. Es preciso definir la democracia, ya no como el triunfo de lo universal sobre los particularismos sino como el conjunto de las garantías institucionales que permiten combinar la unidad

de la razón instrumental con la diversidad de las memorias, el intercambio con la libertad (Touraine, 2006, p.9).

La democracia es por tanto una política de reconocimiento (Taylor, 1992 en Touraine, 2006): “La democracia es la expresión política de este reencantamiento del mundo” (Touraine, 2006, p. 206). La represión debe dar paso al conflicto de valores, a la discusión y al debate de ideas. No se trata de instaurar movimientos de liberación o revolución (que la mayor parte de las veces desembocan en autoritarismos) sino en movimientos de recomposición.

Esta recomposición del mundo, que políticamente se expresa con el modelo democrático, afecta todos los dominios de la vida social: el económico, el cultural y el nacional. Sin embargo, es en este último ámbito donde se ha hecho más difícil la recomposición. Ejemplo de lo anterior es la integración de inmigrantes o minorías étnicas. En muchas naciones con modelos democráticos liberales, incluida la de Chile, la posición frente a los extranjeros es de integración. Sin embargo, esta integración es una invitación a dejar los propios valores y asimilar los de la nueva cultura. Esto es más bien una destrucción de los principios democráticos: “La integración es verdadera no cuando se funden en la masa, sino cuando se integra el punto de partida y el de llegada, cuando se respeta su propia identidad cultural y se reconoce su diferencia como un enriquecimiento a la sociedad” (Touraine, 2006, p. 209).

De esta manera, podemos afirmar que estamos viviendo una crisis de legitimidad de nuestra democracia. Se puede alegar que este problema ha estado siempre presente, desde la instauración de dicho sistema. Esta es una crítica que tiene fundamento. En un comienzo, en la época clásica, se intentó legitimar la superioridad de este sistema frente a los regímenes políticos clásicos. Sin embargo, cuando se acepta que la democracia es superior frente a otros sistemas políticos, el problema de su legitimación no se acaba, solo se transforma. En la actualidad, su legitimación debe hacerse no frente a otros sistemas, sino en sí misma; debe legitimarse desde un punto de vista ético y humano: “Una vez aceptado que la democracia es un valor mínimo, irrenunciable por cualquier sociedad política, la cuestión que se plantea es la de cómo debe entenderse esta vida democrática a fin de que pueda considerarse éticamente digna” (Gracia, 1998, p.127). Es por esto que afirmamos que el problema de legitimidad del sistema no es un problema técnico, sino uno ético..

Por otro lado, la crisis de legitimidad de un sistema democrático, va de la mano de una revisión de los derechos humanos: “Sabemos que cada generación de derechos humanos se ha correspondido históricamente con un proceso de legitimación del sistema democrático” (Gracia, 1998, p.127). Así, los derechos humanos de primera generación (los derechos civiles y políticos) legitimaron la democracia formal frente al estado absolutista (Gracia, 1998). Sin embargo esta democracia liberal solo legitimó el poder de la clase burguesa. Por eso, en el siglo XIX, la democracia nuevamente sufrió una crisis de legitimación, lo que llevó a una nueva generación de derechos humanos: los derechos de segunda generación (los derechos económicos, sociales y culturales), transformando la democracia formal en una democracia material. A su vez, el Estado liberal fue reemplazado por un estado social.

Esta apropiación de derechos, no impidió que en la actualidad vivamos nuevamente una crisis en la legitimación de la democracia. Lo que está en crisis hoy en día es la participación ciudadana. El problema de la participación ciudadana, sea en cantidad o calidad de participación, también ha estado presente en el desarrollo de todo sistema democrático. Si esto es así, ¿por qué se ha convertido en el nuevo factor que pone en crisis la legitimidad de nuestro sistema? La razón se encuentra en el fenómeno de globalización que han sufrido muchas sociedades, incluida la chilena, a partir del siglo XX. Hoy, las decisiones políticas de un Estado tienen repercusiones a nivel mundial y afectan a toda la humanidad, presente y futura: “Nunca la vida política y social ha estado tan interconectada como ahora” (Gracia, 1998, p.128). Por lo tanto, las decisiones políticas deben ser tomadas en función no solo de los intereses de la sociedad, sino de la humanidad (Gracia, 1998). En conclusión, la crisis de legitimidad que vive nuestra democracia actualmente, debe ser enfrentada aumentando y mejorando la participación de los ciudadanos, transitando hacia un “Estado participativo y deliberativo” (Gracia, 1998, p.128).

[...] democracia participativa, que es la única éticamente defendible en una época como la nuestra, en que el poder político es tal que tiene en sus manos el presente y el futuro de la vida sobre el planeta (Gracia, 1998, p.128)

Esto no quiere decir que la representatividad deba ser suprimida. Pero ya no es suficiente para abordar los problemas de sociedades pluralistas insertas en un mundo globalizado:

El mayor problema moral que nosotros tenemos en nuestras sociedades es el cómo organizar la participación social en el debate acerca de las cuestiones de valores, convencidos de que sólo a través de esta vía, la propia democracia representativa puede ser legitimada (Gracia, 1998, p.131)

En conclusión, la democracia actual se encuentra debilitada. En primer lugar, porque se vive una crisis de representatividad. Los ciudadanos desconfían de sus autoridades y creen que estos gobiernan solo en función de los intereses económicos de las élites que controlan y gobiernan el país. Por otro lado, el sentido de identidad y el espíritu público se encuentran debilitados, lo que dificulta la participación ciudadana. Todo esto ha llevado a que vivamos una nueva crisis en la legitimidad del sistema.

1.3. Hacia una democracia como participación

Luego de analizar la crisis en la representación política y la escasa participación ciudadana, ambos elementos que debilitan y ponen en peligro la democracia, cabe preguntarse ¿Puede un gobierno democrático liberal ser más participativo? Y antes que eso, ¿es esto deseable? Si es que es posible y deseable, ¿debe esta participación ser directa o representativa?

Junto con los tres modelos de democracia descritos por Macpherson, este introduce un cuarto, el de democracia como participación (Macpherson, 1997). La idea de que los ciudadanos deben participar en las decisiones tomadas por el gobierno, comienza a darse con los movimientos estudiantiles de la Nueva Izquierda de la década del 60, difundiéndose luego a la clase obrera.

Fortalecer la participación ciudadana resulta indispensable para enfrentar uno de los mayores problemas de las sociedades liberales: la desigualdad. En la actualidad es posible ver una relación de dependencia entre la desigualdad social que aqueja a países con un sistema democrático liberal y la escasa participación ciudadana. En el caso de Chile, este es el país con mayor desigualdad de ingresos de los países de la OCDE (su coeficiente de Gini es de 0.50 y el promedio de los países de la OCDE es de 0.31) (OECD, 2011). A su vez, solo un 17% de

los chilenos cree que es muy importante ser activo en asociaciones sociales o políticas (PNUD, 2013): “[...] La poca participación y la desigualdad social están tan inextricablemente unidas que para que haya una sociedad más equitativa y más humana hace falta un sistema político más participativo” (Macpherson, 1997, p. 114). Por otro lado, una baja confianza en otros está fuertemente asociada a una elevada desigualdad de ingresos. En Chile, solo un 13% de los chilenos expresa una alta confianza en sus conciudadanos (OECD, 2011).

Si un camino para combatir la desigualdad social es la participación, ¿significa esto que la democracia debe ser directa, al modo de la democracia antigua? “Una democracia es directa cuando el individuo participa en primera persona de las deliberaciones que le atañen y por tanto, no hay ningún intermediario entre los individuos deliberantes y la deliberación que lo involucra” (Bobbio, 2005, p. 59). En la actualidad, y gracias a los avances tecnológicos vividos en el último siglo, se plantea la posibilidad de implementar una democracia directa desarrollada por la tecnología electrónica. Sin embargo, Macpherson defiende la necesidad de que esta sea representativa, ya que en primera instancia alguien debe formular las preguntas para la toma de decisiones. No se puede prescindir de la representación. El problema radica en la responsabilidad de los representantes (Macpherson, 1997).

Según lo anterior, resulta esencial buscar un camino que permita mayor participación en las democracias liberales occidentales, respetando al mismo tiempo el mecanismo de representatividad. Macpherson establece como requisitos para la aparición y el funcionamiento de una democracia participativa un cambio de conciencia en los ciudadanos y una reducción en la desigualdad social y económica (Macpherson, 1997). En primer lugar, debe existir un cambio de conciencia; los ciudadanos deben verse a sí mismos y actuar ya no como meros consumidores y apropiadores infinitos, sino como personas que ejercitan y gozan con el ejercicio y desarrollo de sus capacidades. Este cambio en la imagen que el individuo tiene de sí mismo contribuye a formar y fortalecer un sentimiento de comunidad, ya que el ejercicio y el gozo del desarrollo de las propias capacidades, la mayoría de las veces se realiza en comunidad. En segundo lugar, debe existir una importante reducción en la desigualdad social y económica que vive la sociedad (Macpherson, 1997, p. 120).

Si se analizan los dos requisitos para que exista y funcione una democracia representativa más participativa es posible ver un círculo vicioso, ya que para lograr una

democracia participativa se necesita cambiar la imagen que tiene el individuo de sí mismo, junto con reducir la desigualdad económica y social. Pero a la vez, para cambiar la conciencia y reducir la desigualdad, se necesita más participación democrática. Tanto Marx como Stuart Mill eran conscientes de que existía un cambio incremental recíproco entre estos factores:

Los cambios en los dos factores que de forma abstracta parecen requisitos previos el uno del otro – por un lado el volumen de la participación política, y por otro, la desigualdad y la imagen del hombre como consumidor y apropiador al infinito- llegarían fase por fase y recíprocamente, de tal manera que un cambio incompleto en uno de ellos producirá algún cambio en el otro, lo que a su vez hará que el primero cambie más, y así sucesivamente (Macpherson, 1997, p. 124).

Por lo tanto, no es necesario esperar un cambio completo en uno de los factores del círculo vicioso. Lo que se debe hacer es buscar fallas o cambios en el círculo. Macpherson identifica tres: la primera falla o cambio en el sistema radica en la creciente conciencia de los ciudadanos en los costos de su calidad de vida. Los ciudadanos, en su rol de consumidores y apropiadores, en su permanente cálculo costo-beneficio advierten beneficios del crecimiento económico, pero también están comenzando a advertir y calcular costos de los que antes no eran conscientes, o que no existían, costos que no desean y que se relacionan con su calidad de vida, como por ejemplo la contaminación del aire, del agua y de la tierra. La conciencia de este costo de calidad de vida, está haciendo que los ciudadanos vean con ojos más críticos el Producto Interno Bruto (PIB) como principal indicador de bienestar social. Junto con la contaminación ambiental, otro costo del crecimiento económico que comienza a ser visible es el agotamiento de los recursos naturales y la probabilidad de generar daños ecológicos irreversibles. Esta conciencia de que el alcance de la acción humana está produciendo daños irreversibles en el planeta, y que la supervivencia humana depende del cuidado que el ser humano tenga del planeta y del futuro ha llevado a autores como Hans Jonas a plantear una ética de la responsabilidad o a científicos como Van Rensselaer Potter a proponer una nueva disciplina, la bioética.¹ Por otro lado, ser consciente de los daños ecológicos, fomenta una conciencia de comunidad, ya que estos son problemas que parecen no poder ser resueltos ni

¹ Tanto la ética de la responsabilidad como la bioética serán expuestos en los capítulos siguientes.

desde los intereses privados del consumidor ni desde los grupos de élite que se encuentran en el poder, sino que son problemas que deben ser abordados desde y en comunidad.

Una segunda falla que podría fomentar la participación ciudadana es la conciencia creciente de los costos que trae la apatía política y el desinterés por el bienestar social: la clase obrera y los ciudadanos en general comienzan a ser conscientes de que la escasa participación política (o la participación rutinaria) permite que la concentración del poder empresarial domine sus espacios (sus trabajos, barrios, hogares...) y su calidad de vida. Esto puede verse reflejado en el auge que ha existido los últimos años, de agrupaciones comunales y movimientos sociales formados con el objetivo de ejercer presión para mantener valores y una calidad de vida amenazada por los grupos de élites que poseen el poder. Aun cuando estos movimientos por sí mismos no constituyan una amenaza real al sistema de élites, promueven y fomentan la participación política. A su vez, colabora en el cambio de imagen que los ciudadanos tienen de sí mismos, ya que se ven como productores (y ya no solo consumidores o apropiadores) de cambios sociales sustanciales. Por ejemplo, en el caso de los sindicatos, los obreros no persiguen solo un aumento de sueldo, sino cambios en las condiciones de producción (Macpherson, 1997, p. 124). En el caso de Chile, también ha existido una reivindicación de los movimientos sociales, en especial en los últimos años. Ejemplo de esto son el movimiento estudiantil y los movimientos sociales de Aysén y Freirina. En el caso de los estudiantes, estos exigieron –y exigen- cambios en el sistema educacional chileno, ya que son conscientes de la segregación y desigualdad que reproduce el sistema actual. La existencia de este movimiento, generó una conciencia de comunidad que llevó al alzamiento de otros movimientos sociales, como son el movimiento social por Aysén y el movimiento Freirina Consciente.

Un movimiento social, que podría definirse como una acción colectiva que representa demandas de la sociedad, debe tener un programa político, porque apela a principios generales al mismo tiempo que a intereses particulares (Touraine, 2006). Comúnmente se cree que los movimientos sociales se oponen a la democracia. Sin embargo, son indisociables. Solo en sociedades democráticas pueden formarse movimientos sociales, ya que en ella se conjugan la obligación de cada actor social de buscar el bien común junto con defender sus intereses particulares. Este vínculo entre actor social y programa político se ve reflejado en la

universalidad de los valores por los que generalmente luchan movimientos sociales (igualdad, libertad, solidaridad, justicia, etc.): “Por un lado, si un sistema político no considera a los movimientos sociales sino como la expresión violenta de demandas imposibles de satisfacer, pierde su representatividad y la confianza de los electores” (Touraine, 2006, p. 88). Los movimientos sociales se basan en la liberación de los actores sociales (y por tanto el cumplimiento de sus demandas), no en la creación de una sociedad ideal e irreal. Esto es lo que ocurre en muchos países, incluido Chile, donde se rechazan la mayor parte de demandas sociales por ser “irreales” o “inaplicables”.

Por otro lado, no se debe confundir lucha de clases con movimiento social. Lo primero generalmente lleva a acciones revolucionarias y no a acuerdos democráticos. La lucha de clases intenta destruir lo que destruye y negar la negación. Al contrario, el movimiento social es civil, vela por los intereses de la comunidad, es una afirmación antes que una negación (Touraine, 2006):

Por el otro lado, solo hay movimiento social si la acción colectiva se atribuye a objetivos societarios, es decir, reconoce valores o intereses generales de la sociedad y, por consiguiente, no reduce la vida política al enfrentamiento de campos o de clases, al mismo tiempo que organiza y desarrolla los conflictos (Touraine, 2006, p. 88) .

La democracia se debilita cuando al no ser capaz de enfrentar los problemas que le aquejan, los deja de lado o les resta gravedad. Las sociedades democráticas actuales dejan fuera del espacio público las reivindicaciones sociales, algunas de las cuales son las más importantes. Exteriorizan las demandas internas de la sociedad, maquillándolas de innecesarias y violentas.

El modelo dominante de sociedad, que triunfa tanto en América Latina y en la Europa poscomunista como en el Occidente rico, “exterioriza” la violencia y el conflicto, los desocializa [...] sufrimos en casi todas partes una carencia de conflictos, lo que crea un cinturón de violencia en torno a un sistema político que se cree pacificado porque transformó sus reivindicaciones internas en amenazas exteriores y porque está más preocupado por la seguridad que por la justicia y por la adaptación que por la igualdad. La democracia solo es capaz de defenderse a sí misma si incrementa sus capacidades de reducir la injusticia y la violencia (Touraine, 2006, pp. 91-92).

Por último, junto a las dos fallas o cambios que podrían permitir mayor participación ciudadana, a saber, el costo en la calidad de vida y de la apatía política, se encuentra una tercera falla: los ciudadanos han comenzado a dudar de la capacidad del capitalismo como sistema económico de satisfacer sus necesidades y expectativas como consumidores, ya que para que este sistema exista, es necesaria la reproducción de las desigualdades de clase.

Estas tres fallas del sistema dan luces de un posible cambio en el sistema democrático, que podría reducir la conciencia de consumo, la desigualdad de clase y aumentar la participación política de los ciudadanos. Junto con mostrar las fallas que podrían llevar a una democracia participativa, Macpherson plantea un modelo por medio del cual esto podría llevarse a cabo, el que llama sistema piramidal de consejos (Macpherson, 1997). Esta se caracteriza por tener una democracia directa en la base (por ejemplo en el trabajo o en el barrio) y una democracia delegada en los niveles superiores (a nivel de distritos, comunas, ciudades, etc.) formada por consejos. En cada nivel, los encargados de tomar decisiones políticas deben ser responsables ante los del nivel inferior, estando así sometidos a la reelección o revocación por parte de ellos. Una amenaza a este modelo es una contrarrevolución que intente derrocar el poder democrático, como ocurrió en Chile el año 1973. Este sistema piramidal de consejos se podría complementar con un sistema de partidos competitivos que a su vez funcionen de forma piramidal. Este modelo también seguirá siendo de tipo liberal, pero recuperando los valores éticos del modelo de desarrollo (igualdad en el derecho de ejercitar y gozar con el desarrollo de las capacidades individuales) y abandonando la imagen que los ciudadanos tienen de sí mismos como meros consumidores y apropiadores, lo que podría reducir las desigualdades sociales y económicas.

Otros autores también recalcan la importancia de la participación en el fortalecimiento y permanencia de la democracia. Bobbio incorpora el concepto de democracia integral, que constituye una ampliación de la democracia y que integra un modelo representativo con uno directo (pero que no necesariamente desemboca en este último) y que intenta democratizar nuevos espacios en la sociedad civil (Bobbio, 2005). Adela Cortina, apunta al fortalecimiento de una *democracia radical*, donde se intenta articular una democracia representativa con una ciudadanía que participa activamente en las distintas dimensiones sociales y en la toma de decisiones políticas, por medio del diálogo y la comunicación. Este tipo de democracia

incorpora tanto la participación como la representación en el modelo democrático, estando atento a la vez a principios éticos universalizables.

1.4. Hacia una democracia radical y social

Para Cortina, una democracia radical es aquella que, tal como su palabra lo indica, “toca la raíz” (Cortina, 2008). Pero ¿en qué sentido es una democracia que “toca la raíz”? Para poder responder esta pregunta, se describirán los modelos que una democracia radical intenta integrar.

Tradicionalmente se ha distinguido entre dos modelos de democracia: una democracia directa o participativa y una liberal o representativa. En el primer modelo, el pueblo ejerce de manera directa su poder, mientras que en una democracia representativa, su función se centra en la limitación de dicho poder, que es ejercido por sus representantes. A su vez, es posible distinguir distintos modelos de democracia participativa. Para todos ellos, una nota esencial del ser humano es ser un animal político, por lo que la democracia –y con ello la participación política- tiene un valor intrínseco y se considerada una forma de vida, ya que fomenta la autonomía del individuo:

[La democracia] respeta y fomenta el carácter autolegislator de los individuos, potencia en ellos el sentido de la justicia, al considerarles capaces de orientarse por intereses generalizables, y no solo por los individuales y grupales, y es por ello fuente de autorrealización (Cortina, 2008, p. 93.).

El modelo liberal o representativo, parte del presupuesto antropológico de que lo esencial en el ser humano es ser un animal económico, por lo que la política solo es un medio para satisfacer sus fines privados. Por lo tanto, para este modelo la participación no tiene un valor en sí mismo, sino solo en función de su utilidad.

Para Cortina (2008), ninguno de estos modelos democráticos satisface las necesidades del mundo actual. Por un lado, el pluralismo propio de las sociedades actuales no permite tener una noción compartida de lo que sea el bien común, ya que conviven diferentes proyectos de vida. Por otro lado, no se puede reducir el papel político del ciudadano a un simple elector, alejado de la participación activa que necesita como animal social. Entonces, ¿cuál es el camino que se debe tomar si lo que se quiere lograr es una profundización y con

esto una legitimación de la democracia? ¿Cómo fortalecer la autonomía propia de una democracia participativa, sin caer en el reduccionismo de lo social a lo político?

Para la autora, una democracia moderna debe satisfacer los siguientes principios (Cortina, 2008): en primer lugar, lo que debe regular la convivencia democrática en sociedades pluralistas no es la noción compartida de bien común, sino la existencia y respeto de ciertos mínimos morales. En segundo lugar, la democracia debe ser procedimental, es decir, las decisiones deben legitimarse según si se atienen a procedimientos racionales. En tercer lugar, y como consecuencia de lo primero, lo legítimo no será equivalente a lo justo. En cuarto lugar, que sea una ética procedimental no implica neutralidad valórica, ya que se deben respetar ciertos mínimos morales. En quinto lugar, una democracia moderna debiese ubicarse en lo que Kohlberg llamó nivel postconvencional de desarrollo moral, es decir, la legitimidad de las instituciones viene dada por principios universales. Por último, la concepción antropológica que subyace a este modelo de democracia es la de un sujeto autónomo, pero que a la vez necesita de la solidaridad y cooperación de los demás. De esta forma, Cortina propone un modelo que sigue siendo elitista y pluralista, pero su legitimación no depende de los intereses privados, sino de intereses universalizables y que por tanto, tienen que ser legitimados comunicativamente (Cortina, 2008). Cortina defiende la representatividad del sistema, pero rechaza la concepción antropológica del ser humano como animal económico. Lo que importa, en última instancia, es la buena voluntad de los individuos, que intentan radicalizar la democracia, y por tanto, perseguir intereses que puedan ser universalizables.

De esta manera, una democracia radical acepta la naturaleza dialógica del ser humano en todos los ámbitos en que se desenvuelve, considerándolo siempre como un interlocutor válido, pero sin reducir todo lo social al ámbito político. Por ello, la democracia radical constituye un híbrido que integra los modelos democráticos participativo y representativo, considerando la democracia no como una forma de vida sino como un mecanismo político en el que todos deben participar.

Otros autores (Bobbio, 2005) creen que para combatir la crisis de legitimidad del sistema democrático, no solo se debe aumentar el derecho que tienen los ciudadanos de participar en las decisiones que le afectan, sino también que ese derecho sea puesto en práctica en la mayor cantidad de espacios posibles. Por años la vida democrática se ha llevado a cabo

en parlamentos, sindicatos y partidos políticos. Pero hoy se debe desarrollar en los espacios comunitarios (organizaciones, movimientos sociales o comunitarios):

Es por lo tanto por el lado de la cultura y ya no por el de las instituciones donde hay que buscar el fundamento de la democracia (...). La cultura democrática es la concepción del ser humano que opone la resistencia más sólida a toda tentativa del poder absoluto –incluso validado por una elección– y suscita al mismo tiempo la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal (Touraine, 2006, p. 165).

De esta forma, Bobbio plantea que para que exista un desarrollo del sistema democrático se debe avanzar desde una democracia política a una democracia social. Esto significa que el ciudadano debe ser considerado en la multiplicidad de ámbitos en que se mueve en la sociedad, en los “espacios no políticos” (Bobbio, 2005, p. 35). Esto implica que el poder que se ejerce en nombre del individuo como ciudadano ya no se realiza solo en el ámbito de la sociedad política, sino también en el campo de la sociedad civil:

En otras palabras, cuando se desea conocer si se ha dado un desarrollo de la democracia en un determinado país, se debería investigar no si aumentó o no el número de quienes tienen el derecho a participar en las decisiones que les atañen, sino los espacios en los que pueden ejercer ese derecho (Bobbio, 2005, p. 35).

Así, cuando se habla de un desarrollo de la democracia no debe entenderse la implementación de un nuevo tipo de democracia, sino la ocupación de nuevos espacios ocupados por centros de poder no democráticos, los llamados poderes ascendentes o burocráticos (como la gran empresa y la administración pública). Solo cuando se de ese paso, y el individuo sea considerado como ciudadano en su diversidad de papeles y roles, existirá un verdadero cambio y desarrollo en las instituciones democráticas. Bobbio resume lo anterior en la siguiente frase: “De la democratización del Estado a la democratización de la sociedad” (Bobbio, 2005, p. 64).

En relación a lo anterior, resulta necesario distinguir entre Estado democrático y sociedad democrática y también, entre esfera política y esfera social. La esfera política, que es el lugar donde se llevan a cabo las deliberaciones de interés público y colectivo, se

circunscribe en una esfera más amplia, que es la esfera social. Por esto, toda decisión política está condicionada y determinada por la sociedad civil. En primer lugar, se democratizó la esfera política al constituirse los parlamentos. Pero no toda sociedad realizó esta transición hacia una democratización de la sociedad. De hecho es posible que existan Estados democráticos donde sus instituciones sociales (familia, escuela, trabajo, etc.) no sean gobernadas democráticamente. De esta forma, habría que preguntarse si es posible y deseable la sobrevivencia de un Estado democrático en una sociedad no democrática (Bobbio, 2005).

Si la democracia puede legitimarse ampliando la vida democrática a diferentes esferas de la sociedad, cabe preguntarse cómo lograr acuerdos en sociedades pluralistas como las nuestras. Lo que ocurre, es que el disenso no debe ser visto como una amenaza del sistema, sino como una herramienta que favorezca el espíritu democrático. Generalmente se piensa que en un sistema democrático no puede existir disenso, sino solo consenso. Pero no puede haber democracia si el consenso es impuesto, y para que este sea real debe aceptar el disenso:

[...] En un régimen que reposa en el consenso no impuesto desde arriba, alguna forma de disenso es inevitable, y solamente allí donde el disenso es libre de manifestarse, el consenso es real, y solamente allí donde el consenso es real, el sistema puede llamarse justamente democrático [...] La libertad de disenso tiene necesidad de una sociedad pluralista, una sociedad pluralista permite una mayor distribución del poder, una mayor distribución del poder abre las puertas a la democratización de la sociedad civil y, por último, la democratización de la sociedad civil amplía e integra la democracia política (Bobbio, 2005, pp.72-73).

De esta forma, si entendemos que un sistema democrático se va legitimando a medida que se democratiza la esfera social, entonces un indicador del desarrollo democrático ya no debe ser, como comúnmente se usa, el número de votantes, “quién vota”, sino el espacio donde el ciudadano ejerce su poder de elector, esto es, “dónde vota” (Bobbio, 2005, p. 65). Sin embargo, este camino hacia la conquista democrática de nuevos espacios, podría producir el efecto contrario al esperado, como por ejemplo, la apatía e indiferencia política, uno de los mayores peligros para el desarrollo de la democracia:

Al lado de la necesidad de autogobierno está el deseo de no ser gobernados y de ser dejados en paz. El efecto del exceso de politización puede ser reivindicación de lo privado. La participación en muchas instancias tiene su cara opuesta en la apatía política. El costo que se debe pagar por el compromiso de pocos frecuentemente es la indiferencia de muchos (Bobbio, 2005, p.65).

En el mismo sentido, Rousseau muestra cómo la indiferencia del ciudadano hacia los asuntos públicos destruye el Estado:

Tan pronto como el servicio público deja de ser el principal asunto de los ciudadanos, y tan pronto como prefieren servir con su bolsa antes que con su persona, el Estado está ya cerca de su ruina [...] Cuanto mejor constituido está el Estado, más se imponen los asuntos públicos sobre los privados en el espíritu de los ciudadanos. Hay incluso, muchos menos asuntos privados, porque al proporcionar la suma del bienestar común una porción más considerable al de cada individuo, le queda menos que buscar en los afanes particulares. En una ciudad bien guiada, todos vuelan a las asambleas; bajo un mal gobierno, a nadie le gusta dar un paseo para dirigirse a ellas; porque nadie toma interés en lo que allí se hace, porque se prevé que la voluntad general no dominará en ellas, y porque finalmente las atenciones domésticas lo absorben todo. Las buenas leyes obligan a hacer otras mejores, las malas traen otras peores. Tan pronto como alguien dice de los asuntos del Estado: *¿a mí qué me importa?*, hay que contar con que el Estado está perdido (Rousseau, *Del Contrato Social*, III, 15)

Así, para legitimar una democracia que mantenga la representatividad, pero que a la vez fomente la participación, se deben conquistar nuevos espacios, donde pueda desarrollarse la naturaleza dialógica del individuo, su espíritu democrático, integrando sus proyectos individuales con intereses comunes. Complementando las posturas de Cortina y Bobbio, se debiese caminar hacia una democracia que sea radical y social.

Pero para que esto ocurra, los ciudadanos tienen que ser protagonistas activos de los cambios sociales y no solo tener una participación pasiva por medio del voto. Debe conformarse lo que Cortina llama una ciudadanía activa: “En un universo globalizado, el poder político necesita aliarse al poder económico y al poder ciudadano. Los tres sectores

tradicionales –el político, el económico y el cívico- tienen que articularse y trabajar conjuntamente para cambiar las cosas a mejor” (Cortina, 2005, p.340) Una ciudadanía activa se caracteriza por participar activamente en las distintas dimensiones de la vida social y política, como los debates públicos; también es capaz de dialogar públicamente sobre los problemas que atañen a la sociedad y de incidir, en la medida de lo posible, en las decisiones políticas. Es preciso entonces transitar desde “democracias de votantes a democracias de ciudadanos” (Cortina, 2005, p.339), es decir, democracias en que el debate público de los ciudadanos incida en las decisiones políticas. Un camino para realizar lo anterior es fortalecer la democracia representativa con una deliberativa. Pero para esto se necesita empoderar a la ciudadanía para que quiera y pueda asumir la responsabilidad de convertirse en actores de dicho cambio. Y la mejor herramienta para llevar a cabo ese empoderamiento es la educación. Por lo tanto, la escuela debe constituir un espacio de formación ciudadana.

Si la escuela debe ser un espacio donde se fomente la participación ciudadana, formando ciudadanos activos que luchen por sus ideales, cabe preguntarse qué valores deben ser enseñados. Entre estos valores democráticos encontramos (Bobbio, 2005, p.47): el valor de la tolerancia, ya que creer ciegamente en la propia verdad y en la fuerza como medio para imponerla amenaza la paz; la no violencia en la resolución de conflictos sociales; el respeto al otro: “Solamente allí donde las reglas son respetadas el adversario ya no es un enemigo (que debe ser destruido), sino un opositor que el día de mañana podrá tomar nuestro puesto” (Bobbio, 2005, p.47). En ese sentido, se debe educar no desde la competencia, sino desde la cooperación y la solidaridad. Se debe enseñar el respeto hacia el otro, para poder escuchar y entender sus ideas. Aquí el método deliberativo, que será tratado más adelante, resulta ser una herramienta muy útil, ya que colabora en el entendimiento –no necesariamente en el acuerdo- de los integrantes de la sociedad y en el desarrollo y evolución de esta misma. Por otro lado, hay que buscar la fraternidad, que es el ideal que une a todos los seres humanos en un destino común. No hay democracia sin conciencia de pertenencia a una comunidad (sea una colectividad política, una nación, una región, entre otros). Esta conciencia de pertenencia a una comunidad tiene dos aspectos complementarios: por un lado contribuye a la limitación del poder y por otro, a liberar al individuo de una dominación social y política. Por otro lado, debe educarse el sentido de responsabilidad: “La democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país” (Touraine, 2006, p.99). Ser ciudadano también trae implícitos los

conceptos de autonomía e igualdad, en tanto “el ciudadano debe ser autónomo, pero sólo puede conquistar su autonomía con los otros, los que son sus iguales, solidariamente con ellos en su comunidad” (Cortina, 2005, p.341) Así, la conquista de la autonomía por medio de la realización de la igualdad es una de las tareas del siglo XXI (Cortina, 2005, p.341). Pero esta igualdad debe buscarse en todos los ámbitos ciudadanos, en el social, político, económico, cultural y sexual, entre otros.

En conclusión, la democracia actual –en su forma elitista- se encuentra en crisis entre otras cosas, porque ha desaparecido el concepto de ciudadanía. Para que exista una ciudadanía activa que a su vez participe en la construcción de una democracia radical y social –y que por lo tanto democratice diferentes espacios mediante el diálogo- se necesita una educación orientada a desarrollar valores para una ciudadanía democrática:

La sociedad civil que necesitamos no es, pues, la que se mueve por intereses particularistas [...] sino la que desde la familia, la vecindad, la amistad, los movimientos sociales, los grupos religiosos, las asociaciones movidas por *intereses universalistas*, es capaz de generar energías de solidaridad y justicia que quiebren los recelos de un mundo egoísta y a la defensiva. Una sociedad semejante será imposible sin una moral creciente de las personas que la componen, moral que hoy se expresa en lo que, con mayor o menor fortuna, se viene denominando el auge de la ética aplicada (Cortina, 2008, p.157).

II. Educación moral y democracia.

No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos.

(P. Freire)

Como se analizó en el capítulo anterior, la legitimidad de la democracia se encuentra en crisis, ya que los ciudadanos se han transformado en consumidores políticos, cuya participación depende de factores utilitarios. En consecuencia, los actores sociales deben recuperar su rol de ciudadanos y el espíritu democrático debe penetrar todos los ámbitos de la sociedad (las escuelas, hospitales, empresas, industrias, hogar, comuna....). Se necesita fortalecer las democracias actuales por medio de un empoderamiento de la ciudadanía, para que construyan un entendimiento por medio del diálogo y participen activamente de la vida política y de la búsqueda del bien común. Pero para que ese entendimiento y ese diálogo puedan llevarse a cabo se deben fortalecer valores básicos de la convivencia humana, valores democráticos esenciales que cada día tienen menos protagonismo, como la autonomía, el respeto al otro y la solidaridad. La ausencia de estos valores ha llevado a la pérdida de la capacidad de asombro, elemento fundamental del conocimiento humano. Muy pocas cosas nos causan extrañeza y casi todo puede considerarse como normal.

Un espacio donde dicha formación en valores puede –y debe llevarse a cabo- es la escuela. Ella debe colaborar en la construcción de sociedades más justas y humanas. Estos objetivos son esenciales en sociedades democráticas y plurales como las del siglo XXI:

La formación de sujetos y la educación de personas como ciudadanos y ciudadanas son objetivos de la escuela y, en especial, de los periodos previos a la incorporación de las generaciones jóvenes al ejercicio pleno de sus derechos en el proceso de construcción activa del bien común (Pérez, J., en Martínez, 1998, p. 15).

Por ello, en el siguiente capítulo se analizarán los componentes esenciales de una educación en valores, junto con algunos modelos y propuestas.

2.1. Los cuatro pilares de la educación

Antes de analizar lo que es una educación en valores, se debe tener presente el marco dentro del cual cualquier tipo de educación debe insertarse y orientarse. Es por esto que se presentarán los pilares de la educación propuestos por la UNESCO, en un intento por responder a las exigencias que presenta el siglo XXI.

El Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (en adelante, Informe Delors)², resalta el papel que tiene la educación en el desarrollo de las personas y de las sociedades. También destaca la importancia de que los valores de responsabilidad, solidaridad, respeto y entendimiento, entre otros, sean el horizonte que guíe nuestras acciones. La educación juega un rol fundamental en la construcción de dicho horizonte, ya que ella tiene como función ayudar en la comprensión del mundo, de los demás y de sí mismos. Esta comprensión de nosotros mismos se hace cada vez más necesaria, ya que nos entrega las herramientas para poder adaptarnos a un mundo que cambia vertiginosamente.

El Informe Delors indica que la educación debe estructurarse sobre cuatro pilares fundamentales, que son a la vez los pilares del conocimiento:

[...] *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1997, p.18).

Hoy en día, es posible ver que las escuelas –Chile no es la excepción- le dan mayor énfasis al primero de estos pilares, dejando de lado el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. La educación por tanto, está más orientada a la adquisición de conocimientos que al desarrollo y realización del individuo. A continuación se hará una breve revisión de estos cuatro pilares propuestos por el Informe Delors (1997).

² Este Informe fue dirigido por J. Delors (1997)

El primero de los pilares, *aprender a conocer*, se refiere al *dominio de los instrumentos mismos del saber* (Delors, 1997, p.19). Este dominio permite tener una mejor comprensión del mundo, lo que a su vez facilita el desarrollo de capacidades individuales y sociales. Pero aprender a conocer también está relacionado con valorar el placer de conocer, de descubrir. Esto toma mayor importancia en momentos en que se valoran los conocimientos en relación a la utilidad práctica inmediata que dicho conocimiento pueda otorgar. Pero es fundamental, para el desarrollo integral del individuo, fomentar esa admiración que impulsa al conocimiento, ese amor por el saber que los griegos bien conocían: “El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio” (Delors, 1997, p.20). El educador debe fomentar y mantener siempre viva la curiosidad, en sí mismo y en los estudiantes. La curiosidad es motor de conocimiento, en tanto pone en movimiento al sujeto cognoscente; abre espacios relacionales que permiten construir nuevos conocimientos, a partir del contacto consigo mismos y con los demás. La curiosidad puede conducir a la pregunta y de esa forma, al diálogo que, como se analizó en el capítulo anterior, es un elemento esencial para la participación ciudadana:

La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar (...) Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos* (Freire, 1997, p.83).

Un problema al que se enfrenta este primer pilar, el *aprender a conocer*, es la constante pugna entre un saber general y un saber especializado. El Informe Delors recomienda complementar ambas tendencias:

En nuestros días una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer, la simultaneidad de ambas tendencias (Delors, 1997, p.20).

La tendencia que se ve en nuestros días es a la especialización, tanto en el ámbito universitario como en el escolar. En este último campo resulta aún más grave, ya que es precisamente ahí donde se debe incentivar el interés del estudiante por todos los ámbitos del saber. Es la apertura a los diferentes tipos de conocimientos lo que permite la comunicación. Esta comunicación implica no solo un interés por otros ámbitos de estudio, sino también una preocupación por los demás. El Informe Delors concibe el pensamiento creativo y la imaginación como herramientas fundamentales que permiten al ser humano adaptarse a un mundo en constante cambio: “En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural” (Delors, 1997, p.35). En cuanto a la formación universitaria, no hay que olvidar que muchas veces el progreso en el conocimiento se da en la interacción entre distintas disciplinas (Delors, 1997, p.21).

Sin embargo, las políticas públicas están cada vez más orientadas a disminuir horas de asignaturas relacionadas a las artes y las humanidades, para así poner el acento en aquellas que son útiles para competir en el mercado global:

Es más [...] el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (Nussbaum, 2010, p.20)

Esta tendencia de educar más en conocimientos técnicos y habilidades orientadas a la competencia y al éxito mercantil, olvida aquello que nos permite comunicar nuestro ser con el entorno y con los otros seres humanos, desde la complejidad de las emociones y no desde la simplificación del cálculo utilitarista: el alma. El desarrollo y la educación del alma – entendida como lo hacía Tagore como las facultades del pensamiento y la imaginación que nos hacen humanos (Nussbaum, 2010)- resulta fundamental para conectarnos con la complejidad y riqueza que entrañan las relaciones humanas y el mundo en general:

Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. Parece que

olvidamos lo que significa conversar como alguien dotado de un alma con otra persona que consideramos igualmente profunda y sofisticada (Nussbaum, 2010, p. 24)

Este “olvido” de la parte más humana de la educación, ha llevado a una crisis que pone en peligro el futuro de la democracia, ya que esta se funda en el respeto y la comprensión empática hacia el otro; en la capacidad de ver a los demás seres humanos no como meros objetos, sino como fines en sí mismos (Nussbaum, 2010). Esta crisis fue denominada por Nussbaum una «crisis silenciosa»:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2010, p. 20).

Esto no implica que no deban enseñarse asignaturas relacionadas a conocimientos científicos y técnicos. Lo que significa es que la educación en general –y en especial la educación del siglo XXI- necesita de las artes y las humanidades. De lo contrario, se estarán formando personas incapaces de conocer y comunicar sus emociones, de escuchar y comprender al otro, de imaginar sus proyectos de vida, de trabajar colaborativamente.

Es de esperar que las políticas públicas en el ámbito educativo enfrenten esta «crisis silenciosa» que pone en riesgo la existencia de una ciudadanía democrática. En el caso de Chile, muchas de las reformas educativas ponen el acento de la calidad educativa en los resultados de pruebas estandarizadas y en el aprendizaje –memorización- de conocimientos específicos.³ Por otro lado, el Decreto Exento 1363 del año 2011 disminuyó las horas de educación artística en el ciclo básico, con la finalidad de aumentar las horas de asignaturas como Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Frente a este decreto, Rodrigo Cornejo, del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECh) cree que:

³ Los establecimientos educacionales serán clasificados según cuatro categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente) según indicadores de calidad. Los resultados de la prueba SIMCE tendrán un peso del 67% en esa calificación. Cfr. Agencia de la Calidad de la Educación, <http://www.agenciaeducacion.cl/>

Es bastante fácil inferir el trasfondo de esta política [...] En el discurso de la elite está el privilegiar la eficiencia, entendiendo que Lenguaje y Matemática es el eje de este factor y de la empleabilidad y eso denota una comprensión pobre del aprendizaje y el desarrollo humano (El Mostrador, 24-11-11)

Por lo tanto, resulta imprescindible que este pilar *de aprender a conocer*, tienda a la integración del conocimiento y no a la especialización en desmedro de las asignaturas humanistas.

Este pilar del *aprender a conocer* implica un segundo pilar, el *aprender a hacer*. En esta instancia primero se deben ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento. En relación al ejercicio de la atención, el Informe Delors resalta la importancia de que desde la infancia se ejercite la memoria y el pensamiento y se aprenda a concentrar la atención en las personas y las cosas, sobre todo en nuestras sociedades dominadas por la vertiginosa sucesión de información e imágenes. El proceso de descubrimiento requiere una permanencia y una profundización de la información captada.

Por último, el Informe Delors agrega que este proceso de adquisición de conocimiento no cesa nunca. Lo importante es cultivar, desde los primeros años de enseñanza, ese asombro que impulsa a la adquisición de conocimientos, al margen de su utilidad práctica: “Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no solo en el empleo, sino también al margen de él” (Delors, 1997, p.22).

El pilar de *aprender a hacer* está relacionado con la formación profesional del estudiante, que sepa aplicar y adaptar sus conocimientos a los respectivos ámbitos laborales que se le presenten. El mercado laboral asalariado está en constante evolución y exige que el trabajador sea competente, es decir, que no solo tenga los conocimientos técnicos, sino que también posea aptitudes sociales para trabajar en equipo, para relacionarse con otros, que tenga liderazgo, creatividad, espíritu de iniciativa y capacidad para solucionar conflictos. Es decir, que aprenda a comportarse eficazmente en situaciones de incertidumbre y que participe en la creación del futuro (Delors, 1997, p.28).

Un tercer pilar del Informe Delors es el *aprender a vivir juntos*. Los avances científicos y tecnológicos del siglo XX han mejorado la calidad de vida, pero también amenazan con destruirla, dependiendo del uso que el ser humano haga de dichos avances. Esta amenaza ha generado un clima de desconfianza y violencia en las sociedades modernas. Por otro lado, la economía mundial imperante –y en momentos, hasta la educación- estimula la competitividad y la búsqueda de éxito individual, sin considerar valores básicos de convivencia y cooperación. En palabras de la filósofa española Victoria Camps:

[...] estamos confusos y desorientados, y nos sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que de sentido al presente y oriente al futuro. Hemos conquistado el refugio de la privacidad y unos derechos individuales, pero echamos de menos una vida pública más aceptable y digna de crédito (Camps, 1996, p. 9).

Es por esto que el Informe Delors establece que la educación debe tener dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro, mientras que en el segundo, la participación constante en proyectos comunes. También hay que considerar los dos objetivos fundamentales de la educación según el Informe Delors: “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1997, p.30). Por esta razón, la educación debe fomentar el trabajo cooperativo, que a su vez implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro. La cooperación en la construcción del conocimiento, implica un descubrimiento y entendimiento del otro, en tanto se le valora intelectual y afectivamente.

Para poder descubrir al otro, primero es necesario descubrirnos a nosotros mismos. El conocimiento de uno mismo debe ser uno de los ejes fundamentales de los proyectos educativos. Para que pueda llevarse a cabo este descubrimiento, es necesario que el estudiante se apropie de los conocimientos que va adquiriendo, es decir, que los haga suyos, desde su propia experiencia, para que le dé un sentido a ese aprendizaje. Solo mediante esta primera instancia de autoconocimiento, el estudiante podrá desarrollar una actitud esencial y muy necesaria en nuestros días, la empatía. Con el desarrollo de la empatía, podemos mejorar la convivencia en todo nivel, ya que ayuda a discernir y evaluar la moralidad de una acción.

Por último, el Informe Delors indica que la educación debe estructurarse sobre el eje de *aprender a ser*. Este es uno de los principios fundamentales formulados por la Comisión y uno de los más olvidados. En él se establece que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1997, pp.32-33). La educación debe estar encaminada al desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, que permita que el estudiante pueda decidir en función de sus valores y de su proyecto de vida, siendo siempre personas justas, responsables y respetuosas:

Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors, 1997, p.34).

En conclusión, cualquier programa educativo debiese tender a desarrollar estos cuatro objetivos. En particular, un programa de educación en valores puede y debe desarrollar los valores implicados en dichos principios, sobre todo en relación con el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos*.

Como se verá en el siguiente capítulo, una educación en bioética trabaja sobre estos cuatro ejes. En primer lugar, trabaja el *aprender a conocer*, ya que fomenta la pregunta y la curiosidad que mueven al individuo a querer adquirir los instrumentos de la comprensión, aproximándose a ellos de manera metódica (por ejemplo, a través del método deliberativo). También, al integrar conocimientos de las ciencias y las humanidades, enfrenta lo que Nussbaum denominó la «crisis silenciosa» de la educación. En tercer lugar, al deliberar sobre valores, entrega herramientas y competencias para moverse en un mundo de incertidumbres, trabajando así el *aprender a hacer*. En cuarto lugar, enseña a *aprender a vivir juntos*, ya que trabaja la «pedagogía socrática del diálogo», la capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder deliberar y construir un juicio moral en conjunto. Por último, la deliberación bioética trabaja el *aprender a ser*, en tanto se clarifican los propios valores y los de otros.

2.2. Educación en valores

En los pilares de la educación planteados por la Comisión de la Unesco se recalca la importancia de formar personas con valores, que puedan a su vez participar en la construcción de una sociedad justa. Es decir, la educación no solo debe transferir contenidos (*saber conocer*), sino que también se debe fortalecer el *saber ser* y el *saber vivir juntos*: “Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar” (Freire, 1998, p.34). En particular, se debe educar en valores que fortalezcan una ciudadanía democrática.

Este propósito de la educación, el de formar personas, es uno de los objetivos que debe perseguir una educación en valores. Pero ¿qué caracteriza a una educación en valores? Educar en valores no es solo enseñar valores, sino crear las condiciones de un aprendizaje que favorezca el desarrollo moral de quienes serán actores de una sociedad auténticamente democrática: “Educar en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar los valores” (Martínez, 1998, p.41). Ante esto surge la pregunta de cuál es el rol del profesorado en este compromiso moral propio de su función. Es decir, ¿de qué manera la escuela y la profesión docente pueden generar estas condiciones? En primer lugar, se debe tener presente no solo la dimensión cognitiva-racional del educando, sino también y sobre todo, el ámbito volitivo y emocional. Una educación en valores debe fomentar la autonomía del estudiante, en el sentido de que pueda decidir libremente, para que así este pueda tomar protagonismo en su vida, en sus decisiones y en la valoración que hace de ellas:

[El profesorado] deberá potenciar aquellas dimensiones de la persona que suponen creación de un medio propio, reconocimiento de sí misma, posibilidad de autodeterminación y liberación personal, y transformación de la información que nos envuelve en información significativa, es decir, conocimiento (Martínez, 1998, p.47).

La autonomía es la que permite que la ciudadanía pueda participar de manera activa y responsable de lo que se denominó una democracia deliberativa, en el sentido de que puedan decidir de manera libre y racional, dando razones comprensibles de sus acciones, participando

en una comunidad moral. Para fomentar lo anterior, es urgente propiciar los espacios para llevar a cabo una educación moral.

Sin embargo, se deben exponer los límites del concepto de educación moral. La educación moral no puede identificarse con una educación religiosa, con el cultivo de la fe o la profesión de una religión particular. Tampoco puede identificarse con una educación política, entendida como educación cívica. La educación social, o la enseñanza de normas de convivencia tampoco son educación moral. Todas ellas colaboran con la educación moral, pero no constituyen su esencia. El ámbito propio de la educación moral es aquel que tiene relación con la construcción de criterios que orientan los proyectos de vida, individual y comunitariamente, con temas vitales que plantean conflictos de valor: “Estamos en el ámbito de la educación moral cuando nos planteamos temas vitalmente importantes, temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana” (Puig, J., Martínez, M., 1989, p. 22).

La educación moral debe tener como propósito aprender a orientarse en situaciones de conflicto de valor según criterios dados por nuestra razón, a partir de nuestro proyecto de vida y respetando la dignidad de todo ser humano. Debe fomentar el desarrollo de la autonomía, para que los ciudadanos puedan guiar sus acciones en un mundo donde muchas certezas se han derrumbado:

La educación moral supone aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto de los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras (Puig, J., Martínez, M., 1989, p.23).

Esto significa que el primer objetivo de una educación moral debe ser contribuir al desarrollo de aquellas capacidades que intervienen en la formación del juicio y la acción moral (Puig, J., Martínez, M., 1989). En relación a esto, la autora Adela Cortina se pregunta si es posible enseñar a comportarse moralmente. La creciente tecnificación del mundo y con ello, la enseñanza basada principalmente en habilidades técnicas, ha transformado la pregunta en si es necesaria dicha enseñanza moral:

En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnica y socialmente diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad –entendida como autonomía-, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad (Cortina, s.f., p.10).

De esta forma, la pregunta pasaría a ser si es necesaria una educación moral, o más bien, si los proyectos educativos deben centrarse más en el desarrollo de técnicas y destrezas, o en el fomento de virtudes. Lo primero, ayuda al bienestar del individuo. Lo segundo, a su autorrealización. Se podría pensar que este segundo punto es tarea de la familia, y por tanto, corresponde al ámbito privado de la educación. Sin embargo, la educación moral no solo debe fomentarse en el ámbito privado sino también y sobre todo en el público, ya que lo moral implica una dimensión comunitaria, un conocer y entender a otro con distintas tradiciones y cultura. Es en esta interacción en comunidad donde el individuo mejora la comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, al identificarse con sus valores y tradiciones, a la vez que aprende a ponerse en el lugar del otro. Por otro lado, una auténtica democracia solo es posible sobre la base del fomento de la autonomía y la solidaridad, para lo cual es necesaria una educación moral. Cortina define estos términos de la siguiente manera:

[Por autonomía entiendo] el derecho a gozar de un espacio de libre movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada quien puede ser feliz a su manera, y también el derecho a participar activamente en las decisiones sociales que me afectan [...] Y entiendo “solidaridad” en un doble sentido: como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, para así entenderse con los demás miembros de la sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento, y también como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, entendiendo que es preciso intentar una igualación para que todos puedan hacer uso de su libertad (Cortina, s.f., pp. 11-12)

De esta forma, una educación moral es necesaria en la sociedad actual, porque en primer lugar, colabora con la formación integral de los estudiantes, ocupándose no solo de enseñar

contenidos *–aprender a conocer–*, sino que también de formar personas, ciudadanos, desarrollando el *saber vivir juntos y el saber ser*.

En segundo lugar, las características mismas de la sociedad en que vivimos, exigen esta educación. Nuestras sociedades son plurales, convivimos con diferentes proyectos de vida, por lo que es necesario, por un lado, aprender a convivir con ellos; por otro, se precisa que la construcción de criterios morales que guíen la acción humana se realice de manera autónoma, en función de nuestro propio proyecto de vida. Tal como se analizó en el capítulo anterior, la democracia se encuentra debilitada porque, en parte, no existe sentido de identidad, elemento fundamental para desarrollar la participación ciudadana. Se debe fortalecer la identidad de cada sujeto, el espacio privado, desde el cual el individuo forma sus propios proyectos y desarrolla su capacidad de tomar sus propias decisiones. Esto es esencial, sobre todo en la sociedad de masas y de consumo en la que vivimos: “Aquellos cuyo comportamiento se reduce a una participación pasiva en el consumo forman la masa de apoyo de los dominadores; únicamente quienes están individuados, quienes son sujetos, pueden oponer un principio de resistencia a la dominación de los sistemas” (Touraine, 2006, p.217). A su vez, la globalización exige tener la capacidad de formar proyectos y construir valores individuales:

Las posibilidades de consumo informativo, de acceso a realidades lejanas en el espacio y de lugar, en definitiva, con la información son prácticamente ilimitadas y exigen elección por parte de cada uno de nosotros y el establecimiento de un orden de prioridades en función de nuestros intereses (Martínez, 1998, p.61).

En tercer lugar, una educación moral también ayuda al individuo a orientar sus acciones en sociedades donde domina la incertidumbre, donde las normas se han vuelto cada vez más difusas. Ya no existen criterios claros de lo que está o no está permitido hacer, de lo que es bueno o malo. La ausencia de reflexión en un mundo incierto ha traído como consecuencia la desorientación, la angustia de nadar en un mar sin sentido: “La ausencia de principios y normas personales que den algún sentido y orientación a la propia existencia es una fuente importante de malestar [...] parece que el mejor modo de vivir es decidiendo cómo se quiere vivir” (Puig, J., Martínez, M, 1989, p. 13).

Es en este escenario de incertidumbre donde debe plantearse una educación en valores que alimente el discernimiento y la elección consciente de un proyecto de vida a partir de criterios como el respeto al otro, la solidaridad, la justicia y el diálogo, entre otros. Una educación centrada en esos valores, podrá fortalecer la conciencia democrática y así fomentar la participación ciudadana.

Junto a la incertidumbre propia de las sociedades actuales modernas, educar en valores ayuda a enfrentar los *factores de malestar* de la sociedad moderna, que a juicio de Martínez son tres: en primer lugar, el exceso de individualismo. Se debe enseñar a participar en proyectos colectivos y colaborativos, que impliquen una “superación e integración de los intereses individuales” (Martínez, 1998, p.67). En segundo lugar, hoy las acciones humanas se miden bajo el prisma de la racionalidad instrumental, que considera las acciones como instrumentos al servicio de la productividad, por lo que son evaluadas según ejes de costo beneficio. En ese sentido, la autoestima personal depende de factores productivos, económicos y de relaciones de poder. Se deja de lado la dimensión creativa y social del ser humano, que tal como se afirmó más arriba, produce una «crisis silenciosa» en la educación y constituye una amenaza para la democracia. En tercer lugar, existe una confianza excesiva en el papel tutelar del Estado. Esto debilita la democracia, ya que la entiende como una participación que se limita al voto. Es una visión simplista de la democracia que favorece el abuso de poder y las desigualdades.

Por otro lado, una educación en valores fortalece la democracia, en tanto esta se entiende como un procedimiento dialógico: “[La democracia] es un procedimiento que permite plantearse de modo justo los conflictos de valor que presenta la vida individual y colectiva” (Puig, J., Martínez, M, 1989, p.14).

La necesidad de llevar a cabo una educación moral de los estudiantes, se explica también por el hecho de que la mayor parte de los problemas que aquejan en este momento a la humanidad (carrera armamentista, excesiva violencia, desarraigo con las tradiciones, degradación ecológica, entre otros) encuentran su solución no solo en un conocimiento técnico científico, sino también en uno moral, en la manera como nos relacionamos:

Los mayores problemas que hoy tienen planteados los hombres y la humanidad en su conjunto no tienen en lo fundamental una solución técnico-científica, sino que precisan una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres, y las relaciones de éstos con su entorno natural [...] El hombre ha de dominar y orientar su vida, su progreso y su convivencia mediante criterios morales reflexionados y conscientes [...] (Puig, J., Martínez, M., 1999, p.14).

De esta forma, una educación moral que busca fomentar una auténtica democracia, debe tener en cuenta tres aspectos: el proyecto vital de autorrealización y felicidad, el ámbito comunitario y la dimensión universalista, que considera a todos los sujetos racionales, independiente de la comunidad de la que sean parte. Es en esta última dimensión –que Kohlberg denominaba nivel post-convencional- donde podemos elaborar juicios en torno a la justicia.

En conclusión, las características propias de las sociedades actuales –que son plurales, dominadas por la apatía y la desconfianza, por la angustia que genera la incertidumbre del “no sabernos”- muestran la necesidad de formar a nuestros alumnos mediante una educación en valores, orientada al desarrollo de actitudes democráticas. La escuela por tanto, no solo debe ser un depositario de contenidos, sino que el lugar donde se formen ciudadanos con valores:

[La escuela debe ser] garantía de reproducción cultural, de construcción de valores, de gestión de la información, de producción de conocimiento y de desarrollo personal y colectivo de los que en ella participan y de los que forman la sociedad en la que se inserta y en la que adquiere sus señas de identidad (Martínez, 1998, p.16).

2.3. *Ética mínima*

Si aceptamos la necesidad de educar en valores que permitan fortalecer una consciencia democrática, cabe preguntarse cómo puede realizarse lo anterior en sociedades pluralistas. ¿Cómo un ciudadano puede conducir y orientar sus acciones en un contexto de incertidumbre, respetando tanto su proyecto vital como la vida en comunidad? Es decir, si estamos de acuerdo, como lo hacen las éticas teleológicas, que el ser humano, siempre aspira a la felicidad, nos encontramos con el problema de cómo debe constituirse ese ideal de felicidad en sociedades pluralistas como las de hoy en día. Un camino sería mediante una ética mínima, es decir, mediante una educación de valores mínimos que garanticen la convivencia y el diálogo en sociedades pluralistas y democráticas

Una educación en valores debe fomentar el desarrollo de personas autónomas, dueñas de sus vidas, conscientes de sus decisiones, respetuosas de los diferentes máximos morales que se encontrarán como ciudadanos de un mundo global. Este problema es abordado por la ética cívica propuesta por Adela Cortina y por la ética de las virtudes de Victoria Camps. La primera intenta averiguar si los distintos proyectos de vida comparten exigencias de justicia que permitan convivir en sociedad, mientras que la segunda busca reconstruir la moral sobre la base de un conjunto de virtudes.

La ética cívica tiene su origen en la experiencia de que personas con diferentes concepciones religiosas y políticas, distintos ideales de vida buena, podían convivir, siempre que se respetaran unos mínimos morales. Es por esto que la ética cívica es considerada una ética de mínimos, ya que intenta convivir en la pluralidad y la diversidad, sobre la base de un suelo moral compartido. Es una ética de ciudadanos que conviven en sociedades pluralistas: “[...] la moral cívica, se encuadra en el contexto de las morales de mínimos, es decir, de aquellas morales que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista [...]” (Cortina, s.f., p.4). Es decir, en momentos en que las sociedades han transitado desde un monismo a un pluralismo moral, surge la necesidad de educar a los jóvenes en los valores de una ética cívica, “una ética de ciudadanos

que es compartida por las distintas éticas de máximos de las sociedades pluralistas” (Cortina, 2005, p. 339)

Pero ¿qué hace que reconozcamos esos mínimos morales? ¿Qué mueve a un hombre, que vive en un mundo plural, a buscar una base normativa para criticar las injusticias? Habermas afirma que nuestros juicios valorativos más elementales se fundan en la compasión, en nuestro sentimiento por el dolor de los otros (Habermas en Cortina, 2009, p.190). Para Cortina, la compasión, el reconocimiento compasivo cordial hacia los sentimientos del otro, es el motor fundamental de la justicia. De esta manera, hablar de lo justo no solo tiene una dimensión argumentativa (en tanto entendemos racionalmente lo que conlleva el concepto), sino que también una dimensión cordial y compasiva. La razón es razón cordial porque “conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación, sino también por el corazón” (Cortina, 2009, p.191).

El corazón –diría Zubiri- es el conocimiento constitutivo del ser cotidiano y radical del hombre, nos refiere a ese saber estricto y riguroso del que se halla constitutivamente integrada la raíz misma de la existencia humana; es lo que lleva a salir de sí mismo para otear en los horizontes del mundo y ver si hay algo en él que resuelve la angustia y la tragedia de la existencia humana (Cortina, 2009, p.193).

Por ello la fuente última de obligación moral –diría Cortina- es el reconocimiento cordial del otro, en tanto ciudadanos del mundo. Por esto la práctica educativa no debe olvidar los sentimientos involucrados en ella, ya que son ellos los que permiten abrir nuestro conocimiento a una realidad más amplia. El trabajo de la afectividad no debe separarse de la práctica docente y tampoco debe interpretarse como una falta de rigurosidad, ya que en ella podemos reconocer la dignidad del otro, a partir de lo cual se pueden co-construir nuevos conocimientos.

En esa línea, Touraine (2006) recalca la importancia del reconocimiento del otro. Establece que a nivel de los programas, la educación debe tener tres grandes objetivos (Touraine, 2006, p.214): el ejercicio del pensamiento científico, la expresión personal y el reconocimiento del otro. Este último objetivo permite la apertura a culturas y sociedades distantes a la nuestra, tanto en el tiempo como en el espacio, para encontrar lo que Touraine

denomina su historicidad o inspiración creadora. Es por esto, que la escuela debe ser cultural y socialmente heterogénea (Touraine, 2006, p.214).

Por otra parte, la ética de las virtudes propuesta por Victoria Camps, también reconoce el hecho de que vivimos en un mundo plural, secular, en sociedades abiertas, dominadas por el liberalismo económico y político (Camps, 1996, p.9). Este liberalismo, ha traído consigo un individualismo y egoísmo que solo nos hace preocuparnos de nuestros intereses. Pero a la vez somos conscientes de que compartimos la responsabilidad de construir un futuro mejor, y por tanto, de que se necesita trabajar en conjunto por hacer más justa y digna la vida en comunidad. Es aquí donde se ve la necesidad de la ética, en tanto su función es la “educar los sentimientos para que se adhieran a los fines que promueven la justicia [...] Básicamente, la ética realiza una labor de discernimiento: distinguir qué debe ser enseñado, qué debe ser tolerado, a quién hay que ayudar, de qué hay que hablar” (Camps, 1996, p.11). La ética de las virtudes tendrá como horizonte crear un clima de colaboración y cooperación que fomente los valores democráticos, sobre todo la justicia social. Dentro de los valores esenciales de los sujetos que participan de una sociedad democrática, se encuentran la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia.

Para la autora, si asumimos que los derechos fundamentales de las sociedades democráticas actuales son los de igualdad y libertad, se deben fomentar actitudes y disposiciones – lo que Camps llama «virtudes públicas»- que colaboren con la conquista universal de dichos derechos. Para esto, hay que educar el carácter, transformar la excelencia (*areté*) en un hábito. Es decir, la educación también debe centrarse en la educación de los sentimientos, en el vínculo afectivo que tenemos con la realidad tomada en su conjunto, en el cultivo de la razón cordial. No solo se debe educar en habilidades técnicas, sino también en habilidades sociales y emocionales, que estarían relacionadas con el *aprender a hacer*, propuesto por la Unesco. Esto colaboraría con una convivencia más humana: “El «analfabetismo emocional» es una fuente de conductas agresivas, antisociales y antipersonales” (Cortina, 2009, p.250).

Pero ¿qué significa educar los sentimientos? Para Camps, significa formar auténticos ciudadanos en los valores del respeto, educarlos en virtudes, es decir, educarlos moralmente. Para que la educación moral colabore con el desarrollo integral del individuo, esta debe tener

tres ejes (Cortina, 2009, p.250): el primer eje es el del “conocimiento”, que implica transmitir habilidades y conocimientos; segundo la “prudencia” en cuanto la meta de todo ser humano es la felicidad o una buena calidad de vida; por último la “sabiduría moral”, que enseña el sentido de justicia y gratuidad:

Educar para el siglo XXI sería trabajar por contar con ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad. Pero es también, en una gran medida, en una enorme medida, educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratuidad (Cortina, 2009, p.63).

La sociedad hoy en día olvida los valores fundamentales que permiten una convivencia verdaderamente humana, donde el otro es un interlocutor válido que merece respeto, que posee dignidad. Esto que se vive a nivel social, se reproduce también en la escuela. Esta ha olvidado que es un espacio de formación integral del ser humano y no de adiestramiento (Freire, 1998). Una de las actitudes democráticas que debe ser desarrollada por cualquier programa de educación en valores es el saber escuchar, que a diferencia del oír, precisa de la interpretación que permite acceder al sentido del hablar del otro, que exige estar abiertos al cambio. Aprender a escuchar verdaderamente al otro es un reto que deben asumir las escuelas en todos sus niveles, ya que es una condición para que pueda darse el diálogo: “Sólo quien escucha paciente y críticamente a otro, habla con él [...] El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con* él” (Freire, 1998, p. 109). Para que exista un diálogo verdadero debemos abrirnos al otro, aceptarlo como un interlocutor válido. Esta acción de aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia es lo que Humberto Maturana llama amor:

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia [...] Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano, que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones (Maturana, 2001, p.46).

Por otro lado, en el diálogo se encuentra la posibilidad de resolver conflictos, respetando las diferencias propias de sociedades plurales como un factor de progreso. Y es en el conflicto donde se encuentra la posibilidad de crecimiento y creatividad humana (Martínez, 1998).

Un programa de educación en valores debe por tanto, estar orientado a formar ciudadanos integrales, que no solo entregue contenidos, sino también que forme en valores democráticos:

[Un programa de educación en valores] debe dar una atención adecuada al desarrollo cognitivo-racional, emocional y volitivo de la persona, [...] para contribuir a la construcción de personas felices que entiendan la dignidad humana, en su sentido más amplio y en su realidad más próxima y cotidiana, como el valor guía o principal que dota de significación a todos los demás (Martínez, 1998, p.53).

2.4. Modelos de educación moral

Cuando se habla de educación moral, es posible identificar distintos modelos (Puig, J., Martínez, M. 1999, p 27 y siguientes). Entre ellos encontramos los *modelos de educación moral basados en valores absolutos*. Estos modelos perciben los conflictos morales como vivencias subjetivas, pero que ya tienen una solución objetiva, que generalmente está dada por alguna doctrina religiosa. El problema con este modelo es que al ser heterónimo, no se puede presentar como única orientación moral en sociedades pluralistas como las nuestras, ya que se corre el riesgo de caer en un autoritarismo moral, reduciendo la tarea del individuo a interpretar los criterios morales, privándolo de la posibilidad de construirlos. Otros modelos se basan en una *concepción relativista de los valores*. Estos modelos sostienen que los conflictos de valor se solucionan, en el ámbito personal, haciendo alusión a razones subjetivas, y si es un conflicto público o social, mediante métodos propios de la racionalidad técnico-científica. Estos relativizan los conflictos, en el sentido de que no existe una solución mejor que otra, y por tanto, no hay soluciones buenas o malas en sí, sino que dependerá de las circunstancias

concretas. En el ámbito pedagógico, estos modelos no son recomendables, ya que limitan la educación moral a un aprendizaje de habilidades para decidir en situaciones concretas.

Frente a los conflictos que suscitan los modelos anteriores, se ha intentado definir lo que constituiría una *educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales*. Estos modelos creen que la ciencia y la técnica, y más particularmente, la razón instrumental, no son suficientes para resolver conflictos morales, y de hecho, ha creado muchos de ellos. Por otro lado, también resulta insuficiente apelar únicamente a razones subjetivas ya que existe el riesgo de caer en un individualismo o irracionalismo. La construcción y el fortalecimiento de la democracia precisa de ciudadanos solidarios y colaborativos, que justifiquen sus actos, tanto individual como colectivamente. Estos modelos toman como base la razón y el diálogo, están atentos al contexto y buscan que exista un equilibrio entre el juicio moral y la acción. Desde un punto de vista pedagógico, dentro de estos modelos encontramos una educación moral de mínimos, que mediante el diálogo permite tanto elaborar criterios propios que regulen y orienten la conducta personal, como la participación activa en la construcción de una sociedad más justa. La ventaja de este modelo radica en que respeta la pluralidad de las sociedades actuales, pero sin caer en un relativismo moral. Por otro lado, al ser racional y dialógico, exige trabajar la empatía con el otro, ya que para dar razones de mis actos necesito ponerme en el lugar de un otro o de una comunidad dialógica. Trabaja por tanto, uno de los mayores malestares que vive nuestra sociedad, a saber, el excesivo individualismo, fomentando el trabajo colaborativo *con* el otro, y no *en contra* del otro.

Otro modelo educativo que podría colaborar en el fortalecimiento de valores y principios éticos que promuevan el desarrollo integral tanto de la persona como de la sociedad, en un mundo global y pluralista, es el de educación democrática. Lo característico de una educación democrática, a diferencia de teorías liberales y conservadoras de educación, es que ella toma en cuenta las diferencias propias de nuestras sociedades pluralistas, en especial en relación a los ideales morales sobre la educación, otorgándole especial importancia a la deliberación, al considerar que las deliberaciones democráticas no sólo son un medio de reconciliar esas diferencias, sino también una parte importante de una educación de tipo democrática (Gutmann, 1987). De esta forma, podemos ver que la educación democrática

utiliza la deliberación como método para convivir con las diferencias propias de nuestras sociedades pluralistas. Así podemos entender las palabras de Diego Gracia, que considera la deliberación no solo como un método, sino también como una pedagogía, una ética. La deliberación es la manera que tienen las sociedades actuales de convivir en base a los valores del respeto y la tolerancia.

Para la educación democrática no es posible traducir los ideales morales de las personas en una política pública de educación, ya que “no existe una forma moralmente aceptable de alcanzar un acuerdo social sobre un ideal moral relativo a la educación” (Gutmann, 1987, p.15). La educación democrática por tanto, no busca un acuerdo en torno al ideal moral que tienen los ciudadanos sobre la educación, sino que aprendamos a vivir con esos desacuerdos, que los podamos reconciliar de la manera más justa, evitando siempre todo tipo de represión y discriminación. La ausencia de consenso en relación a políticas educativas no es considerada un problema, sino una virtud, ya que el debate y la deliberación pública fortalecen nuestra comprensión de la sociedad y de nosotros mismos, además de considerar los valores y la opinión de la comunidad (Gutmann, 1987, p.14).

El objetivo fundamental de una teoría democrática de la educación no consiste en ofrecer soluciones a todos los problemas relacionados al ámbito educativo, sino en:

[...] ofrecer formas de resolver esos problemas que sean compatibles con el compromiso que se tiene con los valores democráticos. Una teoría democrática de la educación nos ayuda a juzgar quién debe tener la autoridad para tomar decisiones acerca de la educación, junto con mostrarnos cuáles son las fronteras morales de dicha autoridad (Gutmann, 1987).

Para aprender a vivir con los desacuerdos, se necesita una participación pública del ciudadano en debates democráticos, lo que implica a su vez una deliberación democrática: “La democracia incluye el derecho que tienen los ciudadanos a deliberar en forma colectiva acerca de cómo educar a los futuros ciudadanos” (Gutmann, 1987, p. 16). De esta forma, el problema de fondo es cómo educar a los ciudadanos para que participen de manera activa –y no solo mediante el voto representativo- en la formación de su futuro. Lo que debiese distinguir a una sociedad democrática es “la autorización que da a sus ciudadanos de influir en la forma en que

su sociedad se reproduce a sí misma” (Gutmann, 1987, p.17). Es decir, la existencia de una ciudadanía activa.

El ideal de una educación democrática, no es solo un ideal educacional, sino también político, ya que “el niño al ser educado es gobernado” (Gutmann, 1987, p.8), por lo tanto, como afirmaba Aristóteles “uno no podrá ser gobernante a no ser que primero haya sido gobernado” (en Gutmann, 1987, p.105). Si lo que se busca es instaurar una democracia deliberativa, este primer paso donde el estudiante es gobernado, resulta esencial. Es por esto que cabe preguntarse cómo debe ser esta educación, qué principios deben estar a la base de un programa educativo que fomente el desarrollo de ciudadanos democráticos y deliberativos. Hay que volver a valorar y reconducir las discusiones políticas: “Las controversias políticas sobre los problemas educativos son una fuente importante de progreso social, ya que ellas tienen el potencial para educar a los ciudadanos” (Gutmann, 1987, p.10). Por lo tanto, la política es una forma de educación, y si lo que se busca es una política más democrática, se tendrá que instaurar una educación democrática que apoye lo anterior. Por ello, si el problema educativo es también un problema político, hay que preguntarse cuál debe ser el rol del Gobierno en la educación. Es decir, al hablar de educación nos encontramos con un tema político esencial que es “cómo debe ser distribuida la autoridad en una sociedad democrática” (Gutmann, 1987, p.18), quién tendrá la autoridad para ocuparse de la educación de los futuros ciudadanos.

En relación a lo anterior, surge la pregunta ¿por qué la educación, y en particular la educación democrática, es uno de los motores principales de desarrollo social y político? Una teoría democrática en educación se centra en lo que se suele denominar la *reproducción social consciente*, esto es, “la forma en que los ciudadanos están o debieran estar autorizados para influir en la educación lo cual da forma a los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento que se dan a los futuros ciudadanos” (Gutmann, 1987, p.17). Por lo tanto, la educación es la encargada de dar forma a los valores de los ciudadanos, de la sociedad y de sus autoridades políticas.

Esta educación en valores puede ser llevada a cabo por las familias o por instituciones escolares. En el caso de estas últimas, existen diversos escenarios de educación moral y

democrática que no deben ser olvidados, como lo son el clima escolar o institucional, la acción del profesorado y la transversalidad de los contenidos, entre otros:

Un programa de educación en valores adquiere su auténtico sentido en la doble transversalidad de sus contenidos. Por una parte es transversal porque afecta al conjunto de las áreas curriculares y de la vida de la institución, y por otra es transversal porque afecta a los tres tipos de contenidos de aprendizaje, los que permiten aprender a conocer; aprender a aprender y hacer; y aprender a vivir juntos y a ser (Martínez, 1998, p.63)

Esto implica que la educación en valores democráticos se debe integrar en el curriculum, pero también en la vida, tal como afirmaba el Informe Delors, en el *aprender a vivir juntos* y en el *aprender a ser*. Por esto, la incorporación de un programa de educación en valores solo es eficaz si existe un cambio en la práctica del profesorado. Esto implica un compromiso social y ético por parte de los docentes, tanto con sus estudiantes como con la sociedad en general:

El contrato moral del profesorado supone, pues, establecer unos vínculos de responsabilidad en relación con la sociedad, con la persona que se está educando, con el momento temporal y sociocultural en el que vivimos y con el que presumiblemente vivirán los que ahora aprenden (Martínez, 1998, p. 10).

La labor docente debe ser cuidadosamente planificada a partir una reflexión crítica de la propia práctica docente y de la vinculación de esta con el medio: “Educar en el medio, para el medio y con el medio” (Martínez, 1998, p.10) Por otro lado, exige que el docente sea quien modele los valores que intenta desarrollar en sus estudiantes: “La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética [...] es fundamental que (los estudiantes) perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de otros” (Freire, 1998, pp.18-19).

Sobre la acción del profesorado, Martínez propone tres criterios que deben guiar la acción y práctica pedagógica del profesorado en sociedades pluralistas y democráticas (Martínez, 1998, p.52): en primer lugar, la autonomía personal, que permite resistir la presión colectiva y la alienación de la conciencia libre del sujeto. En segundo lugar, se debe cultivar la razón dialógica, entendiendo que el diálogo es la única forma legítima de abordar conflictos y

diferencias. Por último, se deben cultivar las disposiciones volitivas y emocionales que permitan ponerse en el lugar del otro, y así aceptar y respetar la diferencia. Estos criterios deben complementarse con las diferentes dimensiones del ser humano: por un lado, en la dimensión cognitiva-racional se debe trabajar en el desarrollo del juicio moral; en el emocional, la empatía, y en la volitiva, la voluntad y el esfuerzo de querer aceptar y respetar al otro (Martínez, 1998, p.53). Este cambio de mirada y compromiso que debe tener el profesorado con su acción docente, es lo que dificulta en parte, la incorporación y efectividad de los programas de educación moral a nivel institucional.

Pero el sistema escolar y la familia no son las únicas instituciones que deben promover una educación moral y democrática. La teoría democrática en educación afirma que en este proceso educativo también son importantes otras instituciones, como bibliotecas y medios de comunicación. Las primeras deben “proporcionar una cultura social del saber que pueda estar a disposición de todos los niños” (Gutmann, 1987, p. 244). En cuanto a la televisión, Gutmann (1987) afirma que debe ser un medio fundamentalmente social.

De esta forma, si la educación democrática debe ser diversa y plural, y por tanto no existe consenso en lo que sería una “educación ideal”, se vuelve esencial, para el desarrollo de los ideales democráticos, que la educación esté encaminada a desarrollar la participación de los niños, desde esa diversidad y pluralidad. Por otro lado, esta educación debe llevarse no solo en las instituciones educativas y en la familia, sino que en escenarios como la acción docente, el clima escolar, los medios de comunicación, entre otros, para que así se extienda a la vida en general.

En conclusión, la sociedad hoy en día exige que la educación se centre no solo en la transferencia de contenidos, sino sobre todo en el desarrollo de valores que permiten un mejor conocimiento de nosotros mismos, de los demás y del mundo que nos rodea. Valores que son condición indispensable para fortalecer nuestras democracias, que se encuentran debilitadas por la baja participación de ciudadanos que se han convertido en consumidores de sociedades plurales, pero que no saben convivir con dichas diferencias. Una educación en valores debe hacerse cargo de esta necesidad de volver a ser ciudadanos con derechos, con proyectos de

vida propios, contruidos bajo criterios de solidaridad y empatía, a partir de una racionalidad que no se escinde de la afectividad que nos une como seres humanos, de una razón cordial.

Una educación moral basada en una ética cívica y de mínimos, orientada a desarrollar virtudes públicas, constituye una herramienta para transitar hacia una ciudadanía democrática.

III. Bioética y educación en valores

*The purpose of human existence
Is what we make it,
Yet it is deep within us.*

*For individuals it is
Enjoyment through healthy function,
Love, and commitment,
Growth, and development,
Identity, and maintenance of species;*

*As a society, it is
To provide an environment
In which people of all races
Can develop their individual abilities
To discover, examine critically,
Preserve and transmit
The knowledge, wisdom, and values
That will help ensure the survival
Of the present and future generations
With improvement in the quality of life
And in human dignity.*

(Van Rensselaer Potter)

En los capítulos anteriores, se mostró que la democracia actual ha perdido legitimidad, ya que se encuentran en crisis elementos fundamentales para su subsistencia, como son el concepto de ciudadanía, la participación ciudadana y la representatividad. Para enfrentar esta crisis se debe, en primer lugar, construir una ciudadanía activa que participe en las distintas dimensiones de la vida social y política. Para esto, se debe formar ciudadanos a partir de una educación en valores, que permitan una convivencia basada en la cooperación y la solidaridad y no en la competencia.

En el siguiente capítulo se analizará de qué manera una educación en bioética puede colaborar con el fortalecimiento de valores democráticos. En primer lugar, se mostrará el contexto en que esta disciplina surge. Luego se analizarán sus principales características. Posteriormente se mostrarán los distintos enfoques y métodos usados en bioética, para terminar con un análisis del método deliberativo.

Warren Thomas Reich, en la introducción de 1995 de la *Encyclopedia of Bioethics*, define la bioética como “*the systematic study of the moral dimensions –including moral vision, decisions, conduct, and policies- of the life sciences and health care, employing a variety of ethical methodologies in an interdisciplinary setting*” (Post, 2004, p.xi)

La bioética como disciplina tiene un origen simultáneo, por un lado, con el bioquímico estadounidense Van Rensselaer Potter, quien acuña el término “bioética” en la década del 70. Forma este neologismo uniendo las palabras *bios* y *ethos*: “*I chose bio- to represent biological knowledge, the science of living systems; and I chose –ethics to represent knowledge of human value systems*” (Potter, 1975, p.2297). Por otro lado, el obstetra holandés André Hellegers, funda en 1971 el “*Kennedy Institute of Ethics*”, llamado originalmente “*The Joseph and Rose Kennedy Center for the Study of Human Reproduction and Bioethics*”, institucionalizando así la bioética. La combinación de las palabras *bios* y *ethos* deja entrever la amplitud de su campo de aplicación. Por ejemplo, en el área de la salud, es un medio para solucionar conflictos morales que surgen de la capacidad técnica de manipular la vida humana; en la ecología, la bioética constituye un medio para preservar la diversidad y el equilibrio medio ambiental; en política, colabora en la defensa de los derechos humanos; protege también a los sujetos involucrados en investigaciones.

La bioética encuentra su fundamentación en la filosofía, particularmente en la ética. La ética, como disciplina filosófica, se origina en Grecia, en un intento por regular y fundamentar las acciones de los individuos. Luego, se ocupó de las relaciones entre los individuos, junto con la organización social que permitiría su desarrollo. Es por esto que para Aristóteles la política constituía una continuación natural de la ética, en tanto esta última se ocupaba del bien o fin último del individuo -la felicidad-, mientras que la política buscaba el bien de la comunidad (Aristóteles, 2007b)

Luego, con los avances científicos y tecnológicos del siglo XX, se hizo necesario regular la relación del individuo con el medio ambiente. Van Rensselaer Potter fue quien advirtió las implicancias que podría tener, para el futuro de la humanidad, el creciente poder del ser humano de alterar la naturaleza humana y la naturaleza en general. Así, esta necesidad de responsabilizarse por el equilibrio ecológico, del cual depende la existencia humana, fue la que extendió la ética al ámbito de la naturaleza. Por ello, Potter entiende la bioética como una

disciplina que tiende un puente entre los conocimientos biológicos de las ciencias de la vida y los sistemas de valores de las humanidades, con el objetivo de preservar el medio ambiente y la especie humana, tendiendo un puente hacia el futuro: “[...] *what bioethics is all about, namely, an understanding of how our thinking brain can combine biological knowledge with a social and philosophical consciousness [...] a new discipline that would combine science and philosophy*” (Potter, 1975, p. 2297). Hellegers, en cambio, entiende la bioética desde la perspectiva biomédica, como una renovación de la ética médica. Esta es la visión que ha predominado en las últimas décadas, reduciendo la bioética al ámbito de la salud.

De esta forma, la Bioética nace de la mano de las ciencias y de la preocupación que el desarrollo científico y tecnológico traería al medio ambiente y como consecuencia, a la vida en general.

3.1. Factores que influyeron en el nacimiento y desarrollo de la bioética

En primer lugar, y tal como se mencionó, la bioética nace como consecuencia de los avances ocurridos en los campos de la biología y la ecología. Si la mecánica cuántica produjo una revolución en la Física durante la primera mitad del siglo XX, la biología y la ecología lo hicieron durante la segunda mitad. Todos estos avances, trajeron grandes beneficios, pero a la vez, amenazas a la supervivencia humana: el peligro nuclear y el peligro ecológico. El acelerado desarrollo de las ciencias comenzaba a mostrarle al ser humano un peligro inminente: “El ser humano empezaba a tener en sus manos la capacidad de acabar con la vida humana, e incluso con la vida en general” (Gracia, 2008, p. 7).

Junto con el desarrollo de la biología, el avance en ingeniería genética le dio al ser humano el poder de influir en su propia evolución. Las diferentes técnicas de reproducción asistida (en el año 1978 se realiza la primera fecundación in vitro y transferencia embrionaria, naciendo Louise Joy Brown) junto con la posibilidad de manipular el genoma humano plantean la pregunta de si todo lo técnicamente posible, es éticamente aceptable (Gracia, 1998). Por lo tanto, se necesitaba una reflexión ética al interior de las ciencia genética: “la

ciencia genética es demasiado importante para ser dejada en las manos de los científicos: (Potter, Bioética puente, p.33)

Otro factor que colaboró en el nacimiento de la bioética fue el cambio que se produjo en la relación médico paciente. Desde sus orígenes, la medicina occidental ha atribuido lo bueno a lo que se corresponde con el orden natural, incurriendo en lo que se denomina la “falacia naturalista”. Para los cristianos, la naturaleza es obra de Dios, por lo tanto, lo bueno será todo lo que corresponda a ese orden natural. Bajo esa concepción, el médico era el sujeto agente que debía hacer el bien (es decir, restituir el orden natural), y el enfermo, sujeto paciente, que debía aceptar el bien. En esta relación vertical, el enfermo no es considerado agente moral, sino por el contrario, un incompetente físico y moral, necesitado de tutela moral (depositada en este caso, en el médico). Así, la relación médico/enfermo era paternalista: el médico trataba al enfermo como un padre trata a sus hijos. El rol del médico era el de dominador, que se complementaba con el rol del enfermo, quien era el dominado. En ese sentido se entendía como “buen enfermo” al que asumía un rol pasivo y obediente.

James F. Childress define el paternalismo como “el rechazo a aceptar o a consentir los deseos, opciones y acciones de otra persona, por el propio beneficio de esa persona” (Childress, en Gracia, 2008, p. 99). Algunos autores establecen diferentes grados de paternalismo (Gracia, 2008): un paternalismo débil, que afirma que no debe permitirse que alguien se haga daño a sí mismo, por falta de información o competencia en el consentimiento informado. El paternalismo fuerte, por su parte, afirma que debe evitarse que una persona adulta se haga daño a sí misma, aún cuando tenga la información y la competencia para tomar una decisión. A fin de excluir el “paternalismo débil” de lo que es el paternalismo, Gracia reformula esta definición: “Paternalismo es el rechazo a aceptar o consentir los deseos, opciones y acciones de las personas que gozan de información y de capacidad o competencia adecuada, por el propio beneficio del paciente” (Gracia, 2008, p. 102). Según esta definición sería considerado paternalismo, por ejemplo, obligar a un testigo de Jehová, adulto y competente, a recibir una transferencia de sangre que salvaría su vida. Por lo tanto, para hacer el bien al paciente sin ser paternalista se debe respetar su voluntad y por tanto, se debe contar con su consentimiento. Si este consentimiento no puede ser obtenido, se deberá buscar siempre el bien del paciente.

En el mundo moderno, esta relación paternalista entre médico y paciente cambia. Con la conquista de derechos individuales, el enfermo comienza a empoderarse y dejar su papel de sujeto paciente, que debe obedecer. El médico, a su vez, comienza a perder su dominio moral sobre el enfermo. De esta forma, el rol profesional de la medicina debe reformularse y evaluar si es posible dicha profesión desde una relación que no sea paternalista. Así, en el año 1969 se elabora el primer código de derechos del enfermo. Se comienza a reconocer la autonomía del enfermo, que luego tendrá su expresión en el consentimiento informado: el médico tiene los conocimientos y debe informar al enfermo para que este decida de forma autónoma, libre e informada. Se reconoce que el enfermo es un adulto responsable y capaz de tomar sus propias decisiones, siempre que no se demuestre lo contrario.

Lo mismo ocurre a nivel político y social, donde con las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa, comienzan a tomar fuerza las ideas de libertad, derecho y autonomía. El estado paternalista comienza a ser reemplazado por el estado de justicia social, que defiende la libertad y la justicia. Sin embargo, Gracia (2008) se pregunta si el Estado actual es igual o más paternalista que el antiguo. El autor cree que mediante el “Estado benefactor”, “Estado de beneficencia” o “Estado de bienestar” (*Welfare state*), propio de los países neoliberales, el Estado sigue siendo profundamente paternalista. Este paternalismo puede resultar menos evidente al ser menos coercitivo: “El paternalismo, pues, no siempre es coercitivo. Probablemente los paternalismos más sutiles no lo son nunca” (Gracia, 2008, p. 99).

De esta manera, es posible ver que la relación médico-paciente evolucionó durante el siglo XX. Esta relación se ha vuelto más conflictiva, pero a la vez de mayor calidad. El rol del médico sigue siendo el de buscar el bien del enfermo, pero reconociendo su autonomía. En esa relación, además del enfermo y el médico, interviene el Estado y la sociedad, con el principio de justicia

Por otra parte, los avances en las técnicas de soporte vital traen nuevos problemas morales al interior de la práctica médica. El límite entre la vida y la muerte ya no es tan claro. La posibilidad de recuperar a pacientes con traumatismos encefalocraneanos gracias a la creación de las unidades de cuidados intensivos produce un nuevo conflicto: ¿hasta qué punto el médico debe defender la vida del enfermo? ¿Cuándo la defensa de la vida se convierte en un

encarnizamiento terapéutico? Estas son algunas de las interrogantes que aparecen a mediados del siglo XX y que precisan de una reflexión ética como guía.

Otro factor que produjo una revolución en el ámbito sanitario, y por tanto influyó en el nacimiento de la bioética, es de orden político. Con la creación de la máquina de hemodiálisis surge el conflicto de cómo seleccionar a los candidatos para usar dicha máquina. De manera general, el problema tenía que ver con el criterio de justicia sanitaria, de entregar un acceso igualitario a los servicios sanitarios.

Por último, el nacimiento de la bioética se produjo en un contexto donde se pone en duda la confianza en la capacidad cognoscitiva de la razón. Hasta mediados del siglo XIX, la filosofía defendía la posibilidad de conocer la realidad en sí, y por lo tanto, de establecer proposiciones de carácter absoluto. La filosofía clásica definió el concepto de verdad como *homoiosis o adaequatio*, ya que creían en la capacidad de la razón para descubrir y comprender la estructura interna, el *lógos*, de la realidad. Este *lógos* era conocido por el filósofo y aplicado en la vida social por el político, razón por la cual para Platón, el gobernante debía ser filósofo. Sin embargo, la crisis de la racionalidad, ocurrida a mediados de siglo XIX, llevó a que se pusieran en entredicho las proposiciones universales. Ya no era clara la concordancia entre lo que conoce la mente y la realidad por ella conocida. El concepto de verdad deja de ser entendido como una adecuación entre la mente y la realidad. Se acepta que la razón no es solo lógica, sino también y fundamentalmente histórica, es decir, está afectada por el espacio y el tiempo. Nietzsche vio en esta crisis el fin de una época y el comienzo de otra, denominando a esta transición la época del nihilismo: “Nihilismo: hundimiento de una valoración de conjunto (es decir, de la valoración moral), faltan las nuevas fuerzas interpretativas” (Nietzsche, en Gracia, 2008, p.6).

De este derrumbe de antiguas certezas y verdades absolutas, deviene un nuevo período, y con ello, una nueva manera de fundamentar las verdades morales. Ya no se espera de los juicios morales un carácter absoluto, sino probable. Frente a esto, cabe preguntarse si es necesario que exista algún principio universal, y si lo es, cuál sería dicho principio. Para averiguar lo anterior, o para conjugar la aplicación de principios generales a casos particulares, se precisa tener un razonamiento que permita la deliberación:

La razón moral propia de la filosofía del siglo XX es una razón débil, que no cree posible establecer *more geometrico* un sistema de principios morales absolutos y sin excepciones, al modo de Spinoza y Leibniz [...] Frente a la *ethica geometrica demonstrata*, propia del racionalismo, hoy estamos en una época en la cual impera, por razones obvias, una ética basada en el razonamiento probable, la deliberación, la prudencia (Gracia, 2004, p.116)

Las revoluciones que se dieron al interior de la biología y la ecología, los cambios que se produjeron en la práctica sanitaria y la crisis de la racionalidad, llevaron a que en el siglo XX se necesitara una nueva ética, una ética de la responsabilidad. El concepto de responsabilidad comienza a tener un lugar en la filosofía y en la ciencia. Esta última ya no puede definirse como “pura”, ajena a los juicios y evaluaciones propias del sujeto: “La ciencia no existe nunca en estado puro, empieza a pensarse entonces, porque es inseparable de los intereses económicos, sociales y políticos” (Gracia, 2008, p.11). Por otra parte, los avances científicos y tecnológicos hacen al ser humano no solo responsable de lo que hace, sino también, de lo que omite en su hacer. A esta responsabilidad Sartre la denomina «responsabilidad absoluta»: “[...] el hombre, al estar condenado a ser libre, lleva sobre sus hombros todo el peso del mundo; es responsable del mundo y de sí mismo en tanto que manera de ser” (Sartre, 1954, p.339) Así, una ética de la responsabilidad, exige que la fundamentación moral se realice a través de un método, un procedimiento. Para Karl-Otto Apel, la vía para elaborar normas y criterios morales es la comunidad ideal de comunicación, que luego debe pasar a ser una comunidad real. El mismo autor ve la necesidad de conformar, como consecuencia del progreso técnico, una ética universal de la responsabilidad, que oriente el proceso de globalización y permita que el progreso colabore con el desarrollo de la humanidad y no se convierta en una amenaza a la vida humana. La responsabilidad se convierte entonces, en una exigencia ética a partir del siglo XX: “No se trata ciertamente de un fenómeno nuevo para la modernidad; no obstante, la responsabilidad nunca antes tuvo un objeto de tal clase y hasta ahora había ocupado poco a la teoría ética” (Jonas, 1995, p.16).

Por lo tanto, en este contexto de cambios –donde se pone en duda la capacidad cognoscitiva de la razón y los avances científicos y tecnológicos plantean nuevos conflictos éticos- en que al interior de la ciencia surge la necesidad de una ética de la responsabilidad,

donde nace la bioética, que sería “el nuevo rostro de la ética científica” (Gracia, 2008, p.11). La ciencia ya no puede pensarse sin esa responsabilidad ética, ya que la ciencia es hoy, a la vez, la gran amenaza y la gran esperanza de la vida humana (Gracia, 2008).

3.2. Potter y las etapas de la bioética.

Quien acuña el término bioética y trabaja intensamente en su desarrollo, es Van Rensselaer Potter. El autor identifica tres etapas de la bioética, y a lo largo de los años, fue acuñando diferentes términos para describirla: una primera etapa es la Bioética Puente, ya que tiende un puente entre las humanidades y las ciencias biológicas, a la vez que un puente hacia el futuro; luego, una Bioética Global, que tiende un puente entre las especialidades éticas, en especial entre la bioética médica y la bioética ecológica; y en último término una Bioética Profunda, que exige una reflexión filosófica, y no solo empírica, sobre la supervivencia humana a largo plazo.

La primera etapa, la de Bioética Puente, comienza cuando Potter acuña el término bioética en 1970, entendiendo que esta era “una ciencia para la supervivencia” (Potter, 1998, p.27). Para el autor, dicho nombre, formado por las palabras *bios* y *ethos*, responde a que esta disciplina tiende un puente en un doble sentido. En primer lugar, entre los conocimientos de las ciencias (en particular, la ciencia biológica) y de las humanidades (fundamentalmente la ética). Al mismo tiempo, la bioética tiende un puente hacia el futuro, ya que la supervivencia de la especie humana depende de que el desarrollo de la humanidad esté guiado por una reflexión ética. Es por esto que Potter entiende la bioética como una disciplina que tiende un puente hacia el futuro, a la vez que una disciplina global “cuya misión es la definición y desarrollo de una ética para una supervivencia humana sustentable a largo plazo” (Potter, 1998, p.25). Acuña el término *Global Bioethics* para mostrar que esta intenta hacer juicios desde una mirada global de los problemas, contrastando los hechos biológicos con los valores humanos. En particular, un objetivo de la bioética para el siglo XXI y siguientes, es permitir una «supervivencia aceptable»: “*Acceptable survival, broadly defined, means acceptable to a universal sense of what is morally right and good and what will continue in the long term*”

(Potter, 1995, p.185). Potter utiliza este término, en lugar de «desarrollo sustentable», porque este último en la mayoría de los contextos hace alusión solo al ámbito económico, dejando de lado aspectos éticos o morales. Una perspectiva global implica entonces, en palabras de Potter: “Global bioethics is proposed as a secular program of evolving a morality that calls for decisions in health care and in the preservation of the natural environment . It is a morality of responsibility” (Potter, 1988, p. 152-53).

En la misma línea, George Kiffer, profesor de la Universidad de Illinois, estableció un estrecho vínculo entre la ética y el futuro, indicando que “las decisiones éticas son normalmente conclusiones para guiar acciones futuras en términos de consecuencias futuras [...] Por lo tanto, otro aspecto del futuro debe ser una ética hacia la naturaleza” (Kieffer, en Potter, 1998, p. 27)

Lo anterior nos muestra que aun cuando la bioética en la actualidad se encuentra más ligada a problemas sanitarios, su origen responde a una preocupación más amplia: a la definición del concepto de progreso, en relación a la supervivencia humana y al cuidado del medio ambiente. Pero ¿cómo entiende la cultura occidental la idea de progreso? En particular, ¿qué tipo de futuro tenemos por delante? ¿Tenemos alguna opción? Estas fueron las preguntas que se hizo Potter en el año 1962, durante una conferencia dictada en la Universidad del Estado de Dakota del Sur, y que luego constituirían el objetivo de la bioética. En dicha conferencia, que se titulaba “Un puente hacia el futuro, el concepto de progreso humano”, describía tres tipos de progreso: de tipo religioso, material y científico/filosófico. Potter establecía que el único tipo de progreso que llevaría a la supervivencia humana era el científico/filosófico. Sin embargo, por progreso científico, no debemos entender, tal como lo hacía Darwin, un avance evolutivo que por medio de la selección natural llevará a la perfección, sino uno que permita la supervivencia humana. De esta forma, para Potter un objetivo fundamental de la bioética es el bienestar humano, entendido en un contexto de respeto y cuidado de la naturaleza.

La bioética, además de tender un puente hacia el futuro y entre las ciencias y las humanidades, tiende un puente entre las dos distintos tipos de ética, que a lo largo del tiempo, han seguido el camino de la especialización: “La era de la especialización ha tomado el control: la Ética se ha transformado en una materia de Ética Aplicada” (Potter, 1998, p.27).

Entre los diferentes tipos de ética aplicada, encontramos la Ética Médica, que es la que hoy en día se identifica con la Bioética. Por otro lado, está la Ética Medio Ambiental, que se ocupa de la relación del ser humano con la tierra, las plantas y animales. La Ética Agrícola por su parte, se ocupa de la sustentabilidad en el abastecimiento de los alimentos. Otras éticas son la ética capitalista y la ética religiosa. Por último, todas estas especialidades hacen referencia a la Ética Social, ya que trata el conflicto básico de la justicia social, el avance de los poderosos o más privilegiados frente a quienes no lo son.

En cada especialidad, el conflicto de valores que hace necesario una reflexión ética, se refiere a la sustentabilidad, entendida como un desarrollo que permita la supervivencia humana. En el caso de la Ética Médica, un desarrollo de nuevas tecnologías que sea compatible con la vida y dignidad humana; en la Ética Agrícola, la cuestión se refiere a una obtención de alimentos que respete la biodiversidad y el equilibrio de la naturaleza. Por último, en la Ética Medio Ambiental, el conflicto tiene su raíz en la responsabilidad que tiene el ser humano en el cuidado del medio ambiente, responsabilidad que se reduce en último término a su propia supervivencia como especie:

Ethical values cannot be separate from biological facts. We are in great need of a Land Ethic, a Wildlife Ethic, a Population Ethic, a Consumption Ethic, an Urban Ethic, an International Ethic, a Geriatric Ethic, and so on. All of these problems call for actions that are based on values and biological facts. All of them involve Bioethics, and survival of the total ecosystem is the test of the value system (Potter, 1971, vii-viii).

El peligro ecológico que hizo necesaria una disciplina como la bioética, ha cobrado especial relevancia durante las últimas cuatro décadas. Los informes publicados por la ONG El Club de Roma en el año 1972, “*The limits of Growth*” (Meadows, 1972) y luego el publicado por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo de las Naciones Unidas, “*Our Common Future*” en el año 1987 (Brundtland, 1987), concluyeron que el crecimiento tiene límites y que traspasar dichos límites pone en peligro la vida sobre el planeta (Gracia, 1998). Por lo tanto, el desarrollo económico de un país tiene que ir acompañado de una reflexión ética sobre qué futuro se quiere construir:

Yet in the end, sustainable development is not a fixed state of harmony, but rather a process of change in which the exploitation of resources, the direction of investments, the orientation of technological development, and institutional change are made consistent with future as well as present needs (Brundtland, 1987, p.17).

El concepto de desarrollo sustentable implica un cambio de mirada, tanto a nivel personal, en el estilo de vida, como gubernamental:

The Commission is convinced, however, that this will not happen without significant changes in current approaches: changes in perspectives, attitudes and life styles; changes in certain critical policies and the ways in which they are formulated and applied; changes in the nature of cooperation between governments, business, science, and people; changes in certain forms of international cooperation which have proved incapable of tackling many environment and development issues; changes, above all, in the level of understanding and commitment by people, organizations and governments (Brundtland, 1987, p.294).

En esa línea, Potter introduce el término de Bioética Profunda, cuyo objetivo es analizar la supervivencia de la naturaleza humana a largo plazo: “El defecto fatal, desde el punto de vista de la extinción, es la prioridad dada al beneficio de corto plazo en relación a la prudencia de largo plazo” (Potter, 1998, p.30).

De esta forma, es importante recalcar que el desafío que tiene la Bioética hoy no se reduce solo al ámbito clínico. Su desafío, al igual que en sus inicios en la década del 70, se refiere a la responsabilidad que ha adquirido el ser humano por su propia supervivencia. La ampliación de los alcances de su actuar producido por el desarrollo técnico científico, produjo un desfase entre la normativa moral y la capacidad humana de actuar, por lo que el ser humano sabe lo que *puede* hacer, pero no siempre lo que *debe* hacer:

El desafío de la futura bioética es que, más que nunca, poseemos conocimiento científico y capacidad tecnológica, sin embargo no tenemos la mínima noción de cómo utilizarlos, siendo que la crisis de nuestra era es la de haber adquirido un poder inesperado que debemos usar en medio del caos de un mundo postradicional, postcristiano y postmoderno (H.T. Engelhardt en de Siqueira, 2001, introducción).

El ser humano tiene en sus manos su propia supervivencia y por lo tanto, es un imperativo ético enfrentar los mayores males que afectan a la humanidad (sobrepoblación, degradación de los ecosistemas, de las aguas, de la atmósfera, la escasez de materias primas, las guerras, entre otros). Para enfrentarlos, lo que el ser humano necesita no es tanto un conocimiento técnico, sino uno que le diga cómo usar dicho conocimiento, un tipo de sabiduría que no solo acumule conocimientos, sino que sepa utilizarlos para mejorar la calidad de vida y permitir la vida: *“To be more specific, [bioethics] would constitute a cybernetic approach to humankind’s ongoing search for wisdom, which I defined as the knowledge of how to use knowledge for human survival and for improvement of the human condition”* (Potter, 1975, p.2297). Este tipo de sabiduría, Potter lo llama *Science of Survival*. Bajo este concepto, se encuentran en diálogo la biología y las humanidades, en particular, la Filosofía:

La Bioética debería ser vista como un enfoque cibernético de la búsqueda continua de la sabiduría, la que yo he definido como el conocimiento de cómo usar el conocimiento para la supervivencia humana y para mejorar la condición humana. En conclusión, les pido que piensen en la Bioética como una nueva ética científica, que combina la humildad, la responsabilidad y la competencia, que es interdisciplinaria e intercultural, y que intensifica el sentido de la humanidad (Potter, 1998, p.32)

De esta nueva sabiduría depende el futuro de la especie humana, por lo que urgente incorporar este conocimiento en la educación de todos los ciudadanos.

La ciencia y la tecnología durante décadas se han enfocado en la explotación de la naturaleza, entendiendo que el desarrollo y riqueza de un país depende de la extracción de recursos naturales útiles para el ser humano –utilidad medida en términos económicos-. Por ello, la biodiversidad ha variado en función de la utilidad que presten los recursos al desarrollo económico de un país. En ese sentido, Potter se pregunta si el destino del ser humano es convertirse para la Tierra, en lo que el cáncer se ha convertido para él:

So far as the rest of nature is concerned, we are like a cancer whose strange cells multiply without restraint, ruthlessly demanding the nourishment that all of the body has need of. The analogy is not far fetched for cancer cells no more than whole

organisms know when to stop multiplying , and sooner or later the body of the community is starved of support and dies (Berrill's, en Potter, 1971, p.3).

Esta visión de la ciencia, como la que produciría todo lo necesario para el desarrollo y crecimiento de la humanidad, sin necesidad de una reflexión sobre el uso de ese conocimiento, pone en peligro la vida en general. Por ejemplo, por décadas se ha creído que sin el uso de pesticidas y herbicidas la agricultura no tendría éxito. Hoy, el panorama se ve menos auspicioso y ya son evidentes los daños de los químicos que en su momento se mostraron como la salvación. Lo mismo sucede con las semillas transgénicas. Sin embargo, el problema no está el conocimiento científico en sí, sino en el uso que se le da. Lo primero es cambiar nuestra mirada de la tierra, dejándola de ver como una mera propiedad, como un bien económico, ya que de ella depende la supervivencia del ser humano: *“The land-relation is still strictly economic, entailing privileges but not obligations”* (Potter, 1971, p. 5).

Por lo tanto, tal como afirma Nussbaum (2010), la ciencia necesita combinar su conocimiento con el de las humanidades: *“We need to start action in the areas where knowledge is already available, and we need to reorient our research effort to get the necessary knowledge if it is not available”* (Potter, 1971, p.4) Este es el papel que debe asumir la bioética como *ciencia para la supervivencia*, debe ser una ética interdisciplinaria que combine el conocimiento de las ciencias y de las humanidades, para así ocuparse de la evolución biológica y cultural del ser humano.

En conclusión, si el desarrollo económico de un país no es sustentable, el crecimiento no solo empeora la calidad de vida, sino que la pone en riesgo. Es lo que se vive actualmente en el mundo, incluido Chile, donde la mayor parte de los problemas medio ambientales que sufre el país se deben a un mal manejo de los recursos, a una explotación desenfrenada, motivada solo por intereses económicos (Skoknic, 2009), donde los conflictos de interés no siempre son declarados (Segura, 2010). Ejemplo de lo anterior son la contaminación de las aguas, su mal manejo debido al Código de Aguas de 1981 (Arellano, 2013), la destrucción de glaciares y contaminación dejada por las grandes empresas mineras (Skoknic, Araya, 2011), la destrucción y degradación de bosques nativos (Donoso, 2012), la crisis energética (Bilbeny, 2013) y la contaminación ambiental dejada por termoeléctricas. Mientras no exista una

legislación medio ambiental que mire no solo los intereses económicos de unos pocos, sino el futuro de muchos, la calidad de vida y el futuro de los chilenos están en peligro.⁴

3.3. Características básicas de la bioética

La bioética es un espacio de reflexión, de debate, donde las diferentes disciplinas se encuentran y dialogan buscando un objetivo común: lograr un entendimiento que permita construir un acuerdo o al menos, convivir con el desacuerdo. Es por esto que la bioética debe tener ciertas características.

En primer lugar, la bioética debe ser racional, ya que es “un intento por analizar racionalmente un hecho primario de la vida humana que es la conciencia del deber o de la obligación” (Gracia, 1998, p.51) Sin embargo, se debe tener presente que el ser humano no es únicamente un ser racional, sino también y fundamentalmente emocional. Esta emocionalidad no debe interpretarse como una limitación de lo racional, sino como lo que posibilita lo racional:

Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero ¿es el fundamento emocional de lo racional una limitación? ¡No! Al contrario: es su condición de posibilidad [...] (Maturana, 2001, p.10)

Por esto, aún cuando las decisiones del ser humano no son solo racionales y están entrecruzadas con lo emocional, se debe esperar de ellas que al menos sean razonables, para

⁴ Para ejemplificar la falta de regulación medio ambiental y la escasa conciencia de las consecuencias futuras de este tipo de desarrollo no sustentable, entre 2005 y 2012 el Servicio de Evaluación Medio Ambiental de Chile rechazó solo un 7% de 600 proyectos mineros (Ramos, 2012)

que de este modo puedan ser comprendidas, si bien no compartidas, por una comunidad: “No todo es racional en el hombre. Probablemente no lo son las dimensiones más importantes de su vida. A pesar de lo cual, todos tenemos el deber de dar cuenta racional de nuestros propios presupuestos preracionales” (Gracia, 1998, p. 52). Esta racionalidad, exigida en la reflexión bioética, no debe confundirse con la corriente racionalista. La razón, al ser histórica, aun cuando busca establecer principios universales, está siempre abierta a la revisión de dichos principios, en función de la propia realidad. Por esto, la bioética debe ser también un espacio de reflexión crítico, flexible y abierto a la continua revisión de la coherencia de sus fundamentos.

Que la bioética sea un espacio de debate, implica que los juicios morales son siempre juicios de hechos, y por tanto, juicios sintéticos. Si estos fuesen juicios analíticos, el debate estaría de más. David Hume (2001) distingue entre dos juicios de experiencia: los juicios de hecho y los juicios de valor. Los primeros son los que surgen de las impresiones de los sentidos, mientras que los últimos son los juicios morales, que provienen en última instancia de los sentimientos. En esa misma línea, Moore (1989) distingue en el siglo XX, entre proposiciones naturales, de carácter descriptivo, de las proposiciones no-naturales, de carácter evaluativo o axiológico, que son las proposiciones morales. De esta distinción, nace la “falacia naturalista”. Para Moore, a diferencia de Hume, los juicios morales son irreductibles, por lo que no pueden provenir o reducirse a juicios naturales o descriptivos.

De esta característica de la bioética, que debe ser racional y por lo tanto, razonable, surge una segunda característica: la bioética debe ser plural, respetando la diversidad de enfoques y perspectivas existentes en las sociedades occidentales. Desde la antigüedad, en especial con Platón, se buscaba cierta homogeneidad en los criterios morales y religiosos, ya que se creía que estos eran universales y objetivos. Sin embargo, cuando comienzan a defenderse derechos como la libertad de conciencia y de pensamiento con las revoluciones democráticas de los siglos XVII y XVIII (Gracia, 2008), paulatinamente comienza a instaurarse un pluralismo moral que dificulta la generalización de criterios morales. Esta característica explica la diversidad de enfoques y metodologías que actualmente conviven dentro de la bioética. El hecho de que la bioética tenga que ser plural, se explica también por

el contexto en que surgió: el mundo anglosajón, donde se desarrolló la revolución liberal: “La bioética es hija de la revolución liberal, y por tanto, del liberalismo” (Gracia, 1998, pp. 62-63)

Para que exista pluralismo moral, debe existir tolerancia. La tolerancia es una virtud que se instaura formalmente en el mundo moderno a partir del siglo XVI, desde las guerras de religión entre protestantes y católicos. En el año 1689, John Locke publica su “Carta a la Tolerancia” (1977), al mismo tiempo que en Inglaterra se redactaba el “Acta de la Tolerancia”. La tolerancia, como virtud deseable, se convirtió luego en un derecho humano: el derecho a la libertad de conciencia:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia (Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18)

El liberalismo y con él, el respeto a la libertad de conciencia, se impuso en primer lugar, en el ámbito religioso. Algunos acontecimientos que muestran esto son la paz de Westfalia en el año 1648 y la publicación por Juan XXIII de la encíclica *Pacem in terris* en 1963, donde se declara que “El hombre tiene un acuerdo con los rectos dictados de su propia conciencia y a profesar su religión tanto en público como en privado” (en Gracia, 1998, p.61). Es por esto que la bioética debe respetar la diversidad de creencias religiosas, así como los distintos códigos morales existentes dentro de ellas. Si la bioética es pluralista, entonces debe ser autónoma, en contraposición con las éticas heterónomas. Esto quiere decir, que el criterio moral proviene del mismo ser humano.

El liberalismo, luego de imponerse en el ámbito religioso, lo hizo en el ámbito político, con las revoluciones democráticas, donde no solo se busca respetar las diferencias en materia política, sino también que estas tengan su lugar de expresión: “La democracia sólo tiene sentido cuando se acepta el principio de tolerancia o de libertad de conciencia en materia política” (Gracia, 1998, p.62). Habiéndose instaurado el respeto por las creencias religiosas y políticas en el mundo occidental, faltaba la conquista del pluralismo y la tolerancia en otro

campo: el de la gestión del cuerpo y de la vida. La bioética moderna intenta, desde la segunda mitad del siglo XX, aplicar esos principios a dichos ámbitos:

La gran relevancia que en la moderna bioética ha adquirido el llamado principio de autonomía no es sino expresión de eso, y toda la teoría del consentimiento informado debe verse como lo que es, una nueva especificación de un viejo derecho humano, el de la libertad de conciencia, que de ese modo repercute sobre otros dos del viejo catálogo de derechos civiles, los derechos a la vida ya la salud (Gracia, 1998, p.62)

En Latinoamérica, a diferencia del mundo anglosajón, el pluralismo religioso y político se dio tardíamente, por lo que su cultura puede considerarse intolerante en muchos sentidos:

[...] en ámbitos culturales como el latino y el católico, en el que el liberalismo religioso y político llegó tarde y mal, y en el que por tanto la intolerancia es todavía para muchos una virtud y la tolerancia un vicio (Gracia, 1998, p.63).

Chile no es la excepción de los países latinoamericanos cuyo liberalismo llegó tardíamente y casi enteramente unido al ámbito económico. Ejemplos de lo anterior son la separación oficial de la Iglesia y el Estado en el año 1925; la promulgación de la Nueva Ley de Matrimonio Civil (ley 19.947 o Ley de Divorcio) recién el año 2004; la Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación (conocida como Ley Zamudio) y la discusión que esta trajo para definir lo que se entendía como «discriminación», son muestras que en Chile aún falta mucho camino por recorrer. La tolerancia y el respeto al pluralismo son vistos por muchos sectores de la sociedad como una amenaza y un grave peligro. Esto hace más urgente, educar en valores como la tolerancia.

3.4. Enfoques y métodos utilizados en bioética

Las disciplinas que se ocupan de asuntos universales y abstractos, como las matemáticas, pueden establecer proposiciones analíticas, que son aquellas cuyo predicado está contenido en el sujeto y por tanto su verdad es necesaria. Sin embargo, aquellas que se ocupan de lo particular y concreto, solo pueden formular proposiciones sintéticas, cuyas verdades son solo probables. Es en ese ámbito, de la incertidumbre y lo probable, donde las decisiones deben ser tomadas con prudencia. La bioética se mueve dentro de este último campo, ya que reflexiona sobre casos cotidianos, donde existe un conflicto de valores. Para poder elaborar un juicio que sea prudente, necesita un método, un camino cuyos pasos le permitan llegar a su objetivo, a saber, el consejo o el juicio prudencial.

Desde el año 1978, con la elaboración del Informe Belmont, se han elaborado diferentes metodologías de análisis. Los diferentes enfoques bioéticos obedecen a las diferentes tradiciones éticas en las que se fundan. Por un lado, la filosofía anglosajona tiende más al empirismo, otorgándole mayor importancia a los principios de autonomía y beneficencia. Por otra parte, la filosofía europea continental es más cercana al racionalismo, y por tanto al deontologismo de Kant. Para ellos, es posible establecer obligaciones morales absolutas. Esta diversidad en la fundamentación se ve reflejada en el principialismo de Beauchamp y Childress. Aun cuando el primero se reconoce utilitarista y el segundo deontologista, y por lo tanto, provienen de tradiciones filosóficas diferentes, logran llegar a principios éticos comunes: autonomía, no-maleficencia, beneficencia y justicia. Latinoamérica por su parte, se vio influenciada por corrientes deontológicas, pero matizadas por la filosofía española, con métodos como el deliberativo de Diego Gracia y la ética de la razón cordial de Adela Cortina.

A continuación se describirán los enfoques principialista, casuístico, de las virtudes, narrativo y deliberativo.

3.4.1. Enfoque principialista

El primer enfoque desarrollado en bioética, fue el principialismo de Beauchamp y Childress, a partir del Informe desarrollado por la *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research*. Esta comisión fue creada por el congreso norteamericano en el año 1974, a partir de los conflictos que habían suscitado diferentes investigaciones con seres humanos. Una de ellas fue el Estudio de Willowbrook en Nueva York, desarrollado entre los años 1950 y 1970. En este, se inoculó el virus de la hepatitis a niños con deficiencia mental, para así estudiar el curso natural de la enfermedad. Otro experimento éticamente cuestionado fue el experimento Tuskegee en 1972, en Alabama. En él se negó el tratamiento con antibióticos a pacientes de raza negra enfermos de sífilis para estudiar la evolución natural de la enfermedad.

Por ello, el congreso norteamericano crea la *National Commission* para que defina los principios éticos básicos que debiesen estar presentes en toda investigación con seres humanos. En el año 1978, la *National Commission* elabora el Informe Belmont, que define tres principios éticos básicos o normas generales prescriptivas involucradas en toda investigación con seres humanos, a saber, el de autonomía, beneficencia y justicia. También fija los requisitos básicos del consentimiento informado, de la valoración que debe hacerse de los riesgos y beneficios y de la selección de sujetos. Su objetivo es “proveer un marco analítico para resolver problemas éticos que se originen en la investigación con sujetos humanos” (Informe Belmont, 1978, p.4).

El principio de respeto a las personas incluye dos convicciones éticas. En primer lugar, tratar a los individuos como agentes autónomos; en segundo lugar, proteger a quienes poseen una autonomía disminuida. Se considera que una persona es autónoma cuando “tiene la capacidad de deliberar sobre sus fines personales, y de obrar bajo la dirección de esta deliberación” (Informe Belmont, 1978, p.5). En ese sentido, respetar la autonomía de una persona significa valorar las opciones de las personas autónomas, respetar sus decisiones y no obstaculizar sus acciones, siempre que perjudiquen a los demás. La aplicación de este principio exige que en toda investigación biomédica con seres humanos, estos ingresen a la investigación de manera voluntaria y de manera informada. Es por esto, que de su aplicación surge el consentimiento informado, para que así las personas puedan actuar con conocimiento

de causa y sin coacción externa. Por su parte, el principio de beneficencia implica por un lado no causar daño y por otro, maximizar los beneficios, disminuyendo los posibles daños. Esto exige tener procedimientos que permitan evaluar los riesgos y beneficios de una investigación. Por último, el principio de justicia exige “equidad en la distribución de cargas y beneficios”. Esta equidad puede ser formulada de distintas maneras: como “a cada persona una porción igual”, “a cada persona de acuerdo a su necesidad individual”, “a cada persona de acuerdo al esfuerzo individual”, “a cada persona de acuerdo a su contribución a la sociedad” y “a cada persona de acuerdo al mérito”.

La aplicación de estos principios exige que toda investigación que involucre seres humanos cumpla con los siguientes requerimientos: consentimiento informado, valoración de riesgos y beneficios, selección de los sujetos de investigación (Informe Belmont, 1978, p. 7).

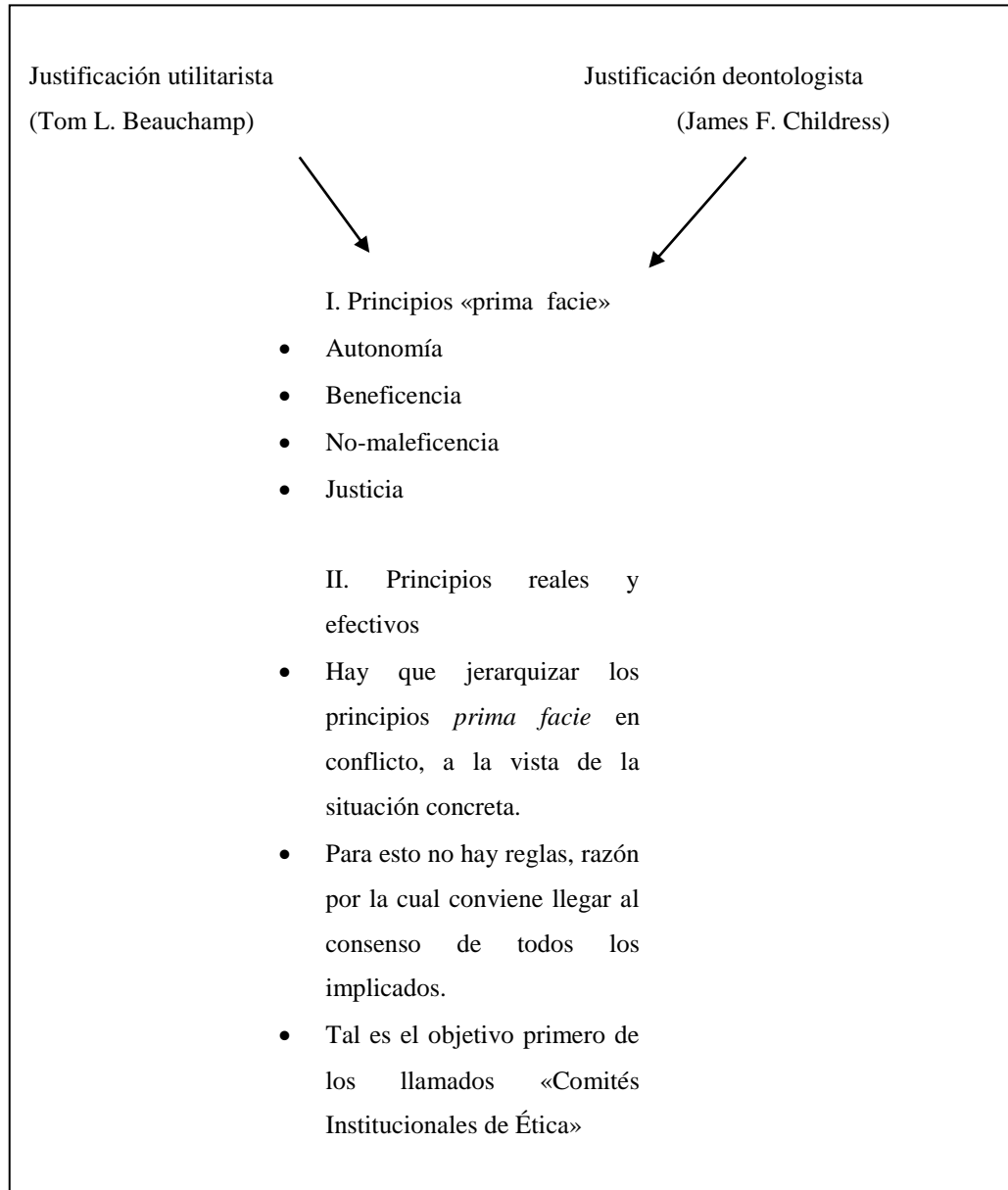
El problema del Informe Belmont era que solo se enfocaba en problemas involucrados en la experimentación con seres humanos. A raíz de eso, Tom L. Beauchamp y James F. Childress publican en el año 1979 *Principles of Biomedical Ethics*, con el objetivo de ampliar la reflexión ética que la *National Commission* realizara en investigación con seres humanos, a todo el ámbito de la práctica clínica y asistencial. Esta aplicación de dichos principios establecidos por la Comisión a todo el ámbito de la práctica médica se conoce como principialismo. Estos autores intentan superar el enfrentamiento teórico, que se ha dado en la filosofía occidental entre las posturas deontológica –del cual Childress era su seguidor- y teleológica –defendida por Beauchamp- para establecer valores irrenunciables. De esta forma, establecen cuatro principios que deben orientar la práctica biomédica: los principios de autonomía, de justicia, de beneficencia y de no maleficencia. Este último nace de la distinción moral que existe entre no hacer el mal y hacer el bien.

El problema al que se enfrenta este y todo enfoque, es el ámbito de validez de los principios, es decir, si estos serán considerados absolutos o permitirán la excepción. Utilizando la distinción realizada por David Ross entre *prima facie duties* y *actual duties* (Ross, 2007), Beauchamp y Childress, consideran que los cuatro principios son deberes *prima facie*, ya que son aceptados con facilidad por una comunidad plural. Esto quiere decir que si los principios no entran en conflicto entre sí, obligan moralmente, todos por igual. De lo contrario, se debe evaluar, según las consecuencias de la situación concreta, cuál tiene mayor

prioridad. Este enfoque por tanto, seguiría la tradición utilitarista, ya que como el criterio utilitarista busca la mayor felicidad para el mayor número de personas, busca promover el bien para el mayor número de personas. El binomio autonomía-beneficencia, para los autores, es inseparable. El enfermo actúa de acuerdo al principio de autonomía, mientras que el médico lo hace según la beneficencia.

El método principialista podría esquematizarse de la siguiente forma (Gracia, 1991, p.36):

Tabla 1.



La tesis adoptada por Beauchamp y Childress, de que los deberes obligan *prima facie* y todos los deberes morales son del mismo nivel, contrasta con la tradición antigua. Aristóteles, en su “Ética a Nicómaco”, define la virtud como el término medio, entre el exceso y el defecto:

Es por tanto, la virtud un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente. Es un medio entre dos vicios, uno por exceso y otro por defecto, y también por no alcanzar, en un caso, y sobrepasar, en otro, lo necesario en las pasiones y acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio (Aristóteles. 2007a, p.51)

Sin embargo, para Aristóteles hay actos y pasiones que, al ser malas por sí mismas, no aceptan términos medios. A partir de esto, surge la distinción escolástica entre preceptos negativos y positivos. Para Santo Tomás de Aquino, los vicios crean obligaciones perfectas, por lo que obligan siempre:

Y por tanto los preceptos negativos obligan siempre y por siempre. Por el contrario, los actos de las virtudes no deben ejercitarse de cualquier modo, sino observadas las debidas circunstancias que se requieren para que el acto sea virtuoso, como que se hagan donde se debe, cuando se debe y según lo que se debe (Tomás de Aquino, en Gracia, 1998, p. 35)

Luego, en el mundo moderno, se hablaría de deberes perfectos e imperfectos (Gracia, 1998). Los primeros serán los que obliguen de manera pública, coactivamente. En cambio, los deberes imperfectos, al ser deberes privados, pueden ser promovidos, pero no exigidos. Kant, en su “Fundamentación de la metafísica de las costumbres” (Kant, 2000) distingue entre deberes perfectos e imperfectos. Los primeros son lo que no admiten excepciones, ya que su transgresión implica una contradicción intrínseca (la máxima no puede ser universalizada). Estos deberes serían los de justicia. En cambio, existen deberes cuya transgresión no implica una contradicción lógica, aunque sí ética. Estos son los deberes imperfectos o de beneficencia.

El problema con que se encuentra la filosofía en la actualidad es definir qué deberes son perfectos y por tanto, no aceptarían excepciones. Para Diego Gracia, no hay principios

morales que no admitan excepciones (Gracia, 1998). Sin embargo, esto no significa que no exista jerarquía entre los principios. Los deberes llamados perfectos, admitirían excepciones, pero se distinguirían de los imperfectos, en que los primeros son jerárquicamente superiores:

Los principios de no-maleficencia y de justicia son la expresión bioética de los deberes perfectos, y los principios de autonomía y beneficencia se corresponden con el área de los deberes imperfectos. Con lo cual queda claro que los primeros tienen, en caso de conflicto, prioridad sobre los segundos (Gracia, 1998, p.49)

3.4.2. Procedimiento casuístico

Al igual que Beauchamp y Childress, Albert Jonsen y Stephen Toulmin elaboraron un procedimiento a partir del Informe de la *National Commission*. Sin embargo, los autores criticaron el modelo principialista, ya que no ofrecía solución a un hecho constatado por la Comisión: que “a menudo tenían serias discrepancias sobre la formulación de los principios, en tanto que llegaban rápidamente a un acuerdo sobre casos particulares” (Jonsen, en Gracia, 1991, p.39). Lo que los autores rechazan es todo intento por fundamentar la ética de manera universal, como lo harían el deontologismo y el teleologismo. Para ellos, dichas fundamentaciones parten del mismo supuesto: “pensar que la razón humana es capaz de fundamentar los juicios morales de modo universal y absoluto” (Gracia, 1991, p 40). Jonsen y Toulmin parten del presupuesto de Aristóteles, quien afirma que la deliberación (*boúlesis*) parte de la situación concreta, no de principios, y se realiza sobre asuntos probables e inciertos y que están en nuestro poder:

La deliberación tiene lugar, pues, acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas en que es indeterminado [...] Pero no deliberamos sobre los fines, sino sobre los medios que conducen a los fines [...] El objeto de deliberación es el mismo que el de la elección, excepto si el de la elección está ya determinado, ya que se elige lo que se ha decidido después de la deliberación (Aristóteles, 2007a, pp.64-66)

Por esta razón A. Jonsen, M. Siegler y W.J. Winslade, en su libro *Clinical Ethics*, reemplazan los principios desarrollados por Beauchamp y Childress por «tópicos», que a diferencia de los principios, no son absolutos, sino que probables. Estos, que son los correspondientes títulos de los capítulos de su libro, son: “Indicaciones para la intervención médica”, “Preferencias de los pacientes”, “Calidad de vida” y “Factores socioeconómicos”. El producto de la deliberación moral es un juicio prudente que, si es apoyado por muchas personas sabias a lo largo del tiempo, se convierte en una «máxima moral». De esta forma, para resolver un problema moral se parte del análisis de los tópicos y se les juzga desde las máximas morales.

3.4.3. Éticas de la virtud

Si el enfoque principialista se centraba en la resolución de conflictos, y por tanto en los actos, el enfoque de las éticas de la virtud se ocupará del carácter de los agentes morales, de los hábitos y actitudes que lo conforman. Por la misma razón, centran su análisis en situaciones normales, que ocurren comúnmente y que por tanto definen el carácter del individuo.

Beauchamp intenta integrar ambos enfoques, estableciendo que toda ética centrada en los actos, y por tanto, en los principios, culmina en una ética de hábitos, esto es, en las virtudes, tal como lo muestra la siguiente tabla (Gracia, 1991, p.47):

Tabla 2

<i>Principios fundamentales</i>	<i>Virtudes primarias</i>
Autonomía	Respeto de la autonomía
No-Maleficencia	No-malevolencia
Beneficencia	Benevolencia
Justicia	Equidad
<i>Reglas derivadas</i>	<i>Virtudes secundarias</i>
Veracidad	Sinceridad
Secreto	Confidencialidad
Intimidad	Respeto de la intimidad
Fidelidad	Fe
<i>Acciones ideales</i>	<i>Virtudes ideales</i>
Perdón	Perdón
Beneficencia	Benevolencia
Actuar misericordiosamente	Misericordia
Dar generosamente	Generosidad

De esta forma, lo que diferenciaría una ética principialista de una ética de las virtudes, sería el énfasis que en el primer caso se le otorga a los actos, mientras que en el segundo, a los hábitos. Esto tiene como consecuencia que la formación ética de una corriente principialista tenga como objetivo desarrollar conocimientos y habilidades, y por tanto tenga un carácter intelectual, mientras que en una ética de las virtudes, la formación se dirija hacia las actitudes y por tanto, a la voluntad (Gracia, 1991).

Allasdair MacIntyre, Stanley Hauerwas y James F. Drane, intentan mostrar que la ética de las virtudes no es un complemento a la ética principialista, sino que por el contrario, una ética de los actos no puede entenderse sin el análisis del propio agente moral. La ética no puede separarse de los hábitos (virtudes) y de las actitudes (carácter) propias del individuo, por lo que toda reflexión ética debe tener como punto de partida los hábitos y el *ethos* de quien actúa.

Drane, siguiendo la propuesta de Pedro Laín Entralgo, distingue en el médico seis dimensiones, a las que les corresponde determinadas virtudes, que deben ser puestas en práctica en la relación con el paciente. La primera es la dimensión médica, cuya virtud es la benevolencia; la segunda es la dimensión espiritual, que se refleja en la comunicación entre el médico y el paciente. La virtud que le corresponde es la de la veracidad. La tercera dimensión es la de volitiva, que se refiere a la toma de decisiones, y su virtud es el respeto. La cuarta es la dimensión afectiva y su virtud la amistad. La quinta es la dimensión social, con su virtud de la justicia. La última dimensión es la religiosa y su virtud la religiosidad (Gracia, 1991, p.49).

3.4.4. Enfoque narrativo

Al igual que el enfoque casuístico, el enfoque narrativo le critica al principialismo la posibilidad de establecer principios absolutos y universales. Para este enfoque, defendido por filósofos como David B. Burrell, la razón no es especulativa, sino narrativa: “En su opinión es imposible comprender el funcionamiento de la razón práctica (que es la propia de la moralidad) con independencia del contexto narrativo” (Gracia, 1991, p.51). Aquí

radica la diferencia principal entre el enfoque casuístico y el narrativo. Para los primeros, el objeto de análisis es el caso, un momento concreto, mientras que para el enfoque narrativo es una historia, que debe ser narrada y contextualizada. El enfoque narrativo cree que los conflictos morales no se encuentran tanto en los principios como en la historia de los individuos, por lo que fija su análisis no en el acto, sino en los hábitos y el carácter del agente.

Este enfoque ha tomado fuerza, en primer lugar, por su carácter pedagógico. Resulta más atractivo narrar una historia que enfrascarse en discusiones abstractas sobre principios. Por otro lado, y tal como afirmarían filósofos como Sartre, Heidegger y Ortega y Gasset, el ser humano es un proyecto, que se define en su hacer, en su vivir. Para Heidegger, la esencia del *Dasein* son sus posibilidades, sus maneras de ser: “La «esencia» del *Dasein* consiste en su existencia” (Heidegger, 1998, p.67). El ser humano por tanto es lo que ha hecho y lo que le ha pasado, su historia: “[El *Dasein* es el] “ente que es (y que ha de serlo) siéndolo-en-cada-ocasión” (Heidegger, 2006, p.192).

Una crítica que se le podría hacer a este sistema, es que, en vistas de lo particular y diferentes que pueden ser nuestros proyectos de vida, olvida lo universal que hay en todo análisis moral. Para Theodor W. Adorno debe existir un nivel mínimo de moralidad, ya que todos los seres humanos somos iguales y merecemos igual consideración y respeto. (Gracia, 1998) De la aplicación de esta ley general a la vida biológica, surge el principio de no maleficencia; cuando se aplica a la vida social, surge el de justicia.

Para Diego Gracia un correcto análisis debe combinar los diferentes enfoques:

Mi personal opinión es que el enfoque principialista y el casuístico son especialmente propicios para el nivel de la ética de mínimos, en tanto que los enfoques basados en la ética de la virtud y el carácter y la narratividad son más apropiados para el estudio y comprensión del nivel de la ética de máximos (Gracia, 1991, pp.52-53).

Diego Gracia propone dos niveles jerárquicos (Gracia, 1998). Un primer nivel, conformado por los principios de No-maleficencia y de Justicia que obligan siempre, ya que son independientes del sujeto. Un segundo nivel, que reúne los principios de beneficencia y

autonomía, no puede obligar desde fuera, ya que depende de los valores y creencias del sujeto. De esta forma, el primer nivel sería una ética de mínimos, que se ocupa del deber; el segundo nivel sería una ética de máximos y por tanto, una ética de la felicidad. Negar uno de estos niveles llevaría a dos extremos: por un lado, negar el nivel 1 sería caer en una utopía liberal extrema; por otro, negar el nivel 2 sería caer en totalitarismo moral.

En esta distinción de niveles radicaría la principal diferencia de la ética médica clásica con la actual. Mientras la primera buscaba hacer el bien, incluso en contra de la voluntad del paciente, ahora los principios morales de cada una de las partes deben estar articulados. La beneficencia busca promover el bien, mientras que el de no maleficencia obliga al médico a no hacer el mal. Así, el paciente debe actuar conforme al principio de autonomía, según sus principios y creencias; la sociedad y el Estado según el principio de justicia, y el médico debe promover el bien según el principio de beneficencia (Gracia, 2008, p.103).

3.4.5. Método deliberativo

Si la bioética nace como consecuencia de la necesidad de que exista una reflexión ética en situaciones particulares, el análisis no puede quedarse solo en los principios. Es por esto que Diego Gracia propone dos momentos de reflexión moral. Un primer momento principialista deontológico, que de manera racional y *a priori* establezca normas generales, y un segundo momento consecuencialista teleológico que, a partir de la experiencia, analice las consecuencias que trae la aplicación de la norma, y por tanto, las posibles excepciones. Es en este momento donde se aplica el concepto aristotélico de *phrónesis*, traducido habitualmente por prudencia: “La prudencia es un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre” (Aristóteles, 1140b 4-6).

El procedimiento propuesto por Diego Gracia puede ser representado de la siguiente forma (Gracia, 1998, pp. 24-25; Gracia, 1991, p. 140):

Tabla 3.

<p>I. SISTEMA DE REFERENCIA MORAL (Momento ontológico)</p> <ul style="list-style-type: none">• Premisa ontológica: el hombre es persona, y en tanto que tal tiene dignidad y no precio.• Premisa ética: en tanto que personas, todos los hombres son iguales y merecen igual consideración y respeto. <p>II. EL MOMENTO DEONTOLÓGICO DEL JUICIO MORAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Nivel 1: No-maleficencia y Justicia• Nivel 2: Autonomía y Beneficencia <p>III. EL MOMENTO TELEOLÓGICO DEL JUICIO MORAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Evaluación de las consecuencias objetivas o de nivel 1.• Evaluación de las consecuencias subjetivas o de nivel 2. <p>IV. EL JUICIO MORAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Contraste del caso con la «regla», tal como se encuentra expresada en el paso II.• Evaluación de las consecuencias del acto, para ver si es necesario hacer una «excepción» a la regla, de acuerdo con el paso III.• Contraste de la decisión tomada con el sistema de referencia (paso I)• Toma de decisión final.

Es en este marco, en el que Diego Gracia propone un método, un procedimiento para la práctica clínica: la deliberación moral. Define la deliberación como el “proceso de ponderación de los factores que intervienen en un acto o situación concretos, a fin de buscar su solución óptima o, cuando esto no es posible, la menos lesiva” (Gracia, 2001, p.22).

El método de deliberación propuesto por Gracia, recoge la propuesta aristotélica sobre la deliberación (*boúlesis*) y la desarrolla como una metodología. Gracia (2001) cree que la toma de decisiones en el ámbito clínico exige un detenido y cuidadoso análisis de los factores implicados. Para poder deliberar, se necesita tener cierta madurez psicológica, ya que si el individuo no es capaz de controlar sus emociones, puede transformar el conflicto

en un dilema. El conflicto es un problema que puede tener múltiples salidas; en cambio, el dilema solo tiene dos que por lo general son opuestas y extremas. La deliberación exige tratar el problema en toda su complejidad: “Eso supone ponderar tanto los principios y valores implicados como las circunstancias y consecuencias del caso” (Gracia, 2001, p. 20). Debido a lo anterior, Gracia (2001) establece como norma intentar identificar cinco o más cursos de acción, ya que por lo general los cursos de acción más prudentes se encuentran en el punto medio, y no en los extremos.

Por otro lado, para Gracia (2001) la deliberación exige la escucha atenta, tener la voluntad de comprender la situación y lo que en ella está involucrado, informarse sobre el marco legal donde se sitúa el conflicto, el consejo directivo, la ayuda o derivación a otro profesional en caso de que la decisión del paciente no coincida con la del médico.

Los pasos que debe seguir el método de la deliberación son los siguientes (Gracia, 2001, p.20):

Tabla 4

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Presentación del caso por la persona responsable de tomar la decisión.2. Discusión de los aspectos médicos de la historia.3. Identificación de los problemas morales que presenta.4. Elección por la persona responsable del caso del problema moral que a él le preocupa y quiere discutir.5. Identificación de los cursos de acción posibles.6. Deliberación del curso de acción óptimo.7. Decisión final8. Argumentos en contra de la decisión y argumentos en contra de estos argumentos, que estaríamos dispuestos a defender públicamente. |
|--|

El paso más complejo es el de la deliberación del curso óptimo de acción, ya que la acción escogida se somete a una evaluación moral. Para esto, la evaluación debe realizarse en los dos momentos descritos más arriba. En el primer momento, se debe contrastar el curso de acción con los principios morales (Gracia, 2001, p.21). En este momento deontológico se debe en primer lugar, analizar los principios involucrados. Para Gracia, los principios de no-maleficencia y de justicia son deberes públicos y por tanto universalizables. Se pueden exigir a cualquier individuo, tanto en el orden de su vida biológica (no-maleficencia) como de su vida social (justicia). En cambio, los principios de beneficencia y autonomía, tienen que ver con los valores y creencias de cada cual, por lo que pertenecen a un ámbito privado. El primer nivel (no-maleficencia y justicia) es un nivel de “ética de mínimos”, mientras que el segundo (beneficencia-autonomía) corresponde a una “ética de máximos”. Luego de analizar los principios involucrados, se debe identificar los conflictos entre valores y principios. Si es que existiese un conflicto, los principios de la ética de mínimos tienen prioridad por sobre los deberes que surgen de una ética de máximos.

En el segundo momento de la deliberación moral se debe evaluar las consecuencias previsibles (Gracia, 2001). En primer lugar, se evalúan las circunstancias en que ocurre el caso clínico y las consecuencias previsibles que traería la decisión. Las circunstancias pueden ser, tal como ocurre en derecho, agravantes, atenuantes o eximentes. Si ocurre esto último, se puede hacer una excepción a la aplicación del principio. En segundo lugar, se debe hacer un examen sobre la posibilidad de hacer una excepción a los principios. Esta solo se justificaría si la aplicación del principio atenta contra la dignidad humana.

El producto de la deliberación moral es un juicio prudente que intenta ayudar y guiar en la toma de decisiones: “Conviene recordar, finalmente, que el objeto del proceso de deliberación no es tomar las decisiones, ya que no tiene ni puede tener carácter ejecutivo ni decisorio, sino sólo consultivo” (Gracia, 2001, p. 22)

Por último, la principal herramienta utilizada en el método deliberativo es el diálogo, por lo que el método deliberativo constituiría un enfoque socrático de enseñanza (Gracia, 1998; Nussbaum, 2010). En primer lugar, porque dicho enfoque busca provocar en el sujeto una transformación o conversión existencial (Gracia, 1998). Por esto la principal

herramienta pedagógica que utilizaba Sócrates era el diálogo, que a su vez tenía dos momentos: la ironía y la mayéutica. En el primer momento, el de la ironía, lo que se buscaba mediante el diálogo era que el interlocutor reconociera su ignorancia, para así dejar de lado los prejuicios y estar abierto a la búsqueda de la verdad. En el segundo momento, la mayéutica (del griego *mayéuo* que significa “ayudar a parir”), se buscaba el alumbramiento de la verdad. Pero no era Sócrates quien imponía la verdad, sino que la respuesta surgía del interrogado mediante un alumbramiento espiritual. Es por esto que el método socrático es aquel que “ayuda a parir” las ideas en el interlocutor, al ayudarlo a buscar por sí mismo la verdad que se esconde en su interior. Este alumbramiento a su vez, implicaba una transformación existencial en el interlocutor.

En ese sentido, Gracia afirma que todo proceso pedagógico que no consigue esta conversión existencial, es “puro conocimiento objetivo, libresco, sin verdadero interés vital” (Gracia, 1998, p.187). La deliberación por tanto debe fomentar, en quienes deliberan, una conversión existencial, un cambio de actitud y de carácter: “La bioética se ha ocupado más de resolver dilemas éticos que de la formación del carácter y la búsqueda de la excelencia” (Gracia, 1998, p.190). La deliberación exige realizar un autoexamen de las propias convicciones, para así poder elaborar, en la medida de lo posible, un juicio prudencial. Por eso Sócrates afirmaba “Una vida no examinada no vale la pena vivirla”. Por otra parte, la deliberación como método busca que los estudiantes aprendan a reflexionar y argumentar por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad (Nussbaum, 2010).

3.5. Bioética para una ciudadanía democrática.

La bioética puede fortalecer una educación en valores que a su vez contribuya a formar una ciudadanía democrática por las siguientes razones.

En primer lugar, la bioética, y en especial el método deliberativo, integra la complejidad propia del mundo en el análisis moral. Como se expuso anteriormente, una de

sus exigencias era no transformar los conflictos en dilemas, sino identificar y evaluar la mayor cantidad de acciones posibles.

Junto con ello, enseña a vivir en un contexto de incertidumbre, donde lo que se necesita no es tanto un conocimiento técnico, sino uno que nos diga cómo usar ese conocimiento –lo que Potter llamaba *Science of Survival*-. Esta incertidumbre no solo es aceptada en un programa de bioética, sino que es usada como herramienta que propicia la reflexión y el análisis:

Es necesario entonces, reconocer en la educación para el futuro un *principio de incertidumbre racional*: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica. (Morin, 1999, p.8)

Por otro lado, la bioética exige desapegarnos –en un momento inicial- de nuestras certezas, para así tomar distancia de la situación de la que se va a reflexionar. Para Maturana, el saber atado a la certidumbre, niega la reflexión: “El saber te ancla, ya que en tanto sabes, no reflexionas” (Maturana, s.f., en “La belleza del pensar”). Si el pensamiento se queda atado a la herencia cartesiana de la certidumbre, no se abrirá el espacio para la reflexión sobre su ser y su hacer. El profesor debe fomentar la pregunta, debe instalar al alumno en la permanente duda que conlleva a la reflexión y la búsqueda. El acto de reflexión, de preguntarse por los fundamentos de lo que hacemos y pensamos es, es un acto de liberación, ya que nos da la posibilidad de cambiar y de influir ese *hacer*. Por su parte, el profesor también debe ser consciente de su práctica pedagógica:

[Debe existir] un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer [...] Es por eso que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. (Freire, 1997, p.39-40)

De esta forma, la bioética y cualquier programa de educación en valores, exige la reflexión permanente sobre la propia práctica –una metacognición-. Esta reflexión colabora con el desarrollo de la autonomía, en tanto otorga control sobre el propio acto de conocer.

Por otro lado, la bioética, al ser interdisciplinaria, y sobre todo al ser una disciplina que integra los conocimientos científicos y humanistas, exige un pensamiento que logre articular, discriminar y organizar la información:

A este problema universal está enfrentada la *educación del futuro* porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (Morin, 1999, p15).

A su vez, una enseñanza en bioética no solo exige la integración de diferentes saberes, sino también poner en relación dichos conocimientos con el contexto –las circunstancias del momento consecuencialista de la reflexión moral-. La educación debe evidenciar lo multidimensional que caracteriza las unidades complejas como la sociedad y el ser humano, ya que las partes no pueden entenderse sin relacionarlas con el todo, ya que incluso este tiene propiedades que no se encuentran en las partes analizadas de manera aislada.

Por otra parte, la bioética exige entrelazar lo público y lo privado, fortaleciendo la identidad de quien delibera. El método deliberativo, al ser un enfoque socrático de enseñanza exige el examen crítico de nuestras propias convicciones. Necesito transparentar mis propias convicciones, para poder entender las posturas de los demás. Para poder hacer dialogar los diferentes saberes, se necesita un lugar *desde donde* dialogar, una identidad cultural: Es la *otredad* del *no yo* o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*” (Freire, 1997, p.42) Esto permite a su vez, fomentar la autonomía de los individuos, condición esencial para que puedan regular su propio aprendizaje. El entrelazamiento de lo público y lo privado es también condición necesaria para fortalecer la democracia.

La enseñanza de la bioética tiene como objetivo principal la formación ética de los estudiantes. La educación no puede seguir siendo una mera transferencia de contenidos, ya que desconoce la condición del ser humano, que es histórico, cultural y sobre todo social:

“Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (...) Educar es, sustantivamente, formar” (Freire, 1997, p.34). En ese sentido, hay que recordar que la deliberación, al igual que la pedagogía socrática, busca en última instancia, una transformación existencial. En este caso, dicha transformación sería la educación de los sentimientos y el carácter.

La bioética también desarrolla valores que permiten la comunicación, colaboración y participación del individuo en la sociedad. La principal herramienta que posee la bioética es el diálogo. Por esto, la enseñanza en bioética está enfocada a desarrollar valores y actitudes democráticas que permitan el entendimiento. Exige el desarrollo de habilidades intelectuales, ya que precisa de un pensamiento crítico. Pero también y fundamentalmente busca desarrollar habilidades sociales. En ese sentido, la bioética no solo entrega conocimientos técnicos sino que también y fundamentalmente busca desarrollar una razón cordial (Cortina, 2009), que exija el reconocimiento compasivo y cordial del otro. La bioética busca crear un clima de colaboración y cooperación que fomente los valores democráticos de la solidaridad, la empatía, la tolerancia, y la responsabilidad. Por eso, combate el exceso de individualismo propio de las sociedades actuales. Por último, busca desarrollar habilidades emocionales, ya que para deliberar se debe poseer cierta madurez psicológica. Para entender al otro y escucharlo realmente, debemos educar nuestros sentimientos para que así actuemos en función del principio de justicia.

La bioética en general –y en particular el método deliberativo- integra los derechos humanos, ya que es una ética de mínimos, pero a la vez enseña a vivir en un contexto donde conviven diferentes proyectos comunes –ética de máximos-. De esta forma, la deliberación reconoce el pluralismo propio de las sociedades actuales, ya que su objetivo último no es llegar a un acuerdo, sino aprender a (con)vivir con los desacuerdos.

Por último, para poder deliberar se necesita desarrollar ciertas actitudes esenciales para la igualdad y la libertad, lo que Camps (1996) llamaría virtudes públicas. Siguiendo a Diego Gracia, una educación en bioética lo que busca es el paso desde una educación centrada en la competencia, en el triunfo *sobre* el otro, hacia una educación centrada en el diálogo y la cooperación, en la deliberación *con* el otro.

En conclusión, una educación en bioética –en particular con el método deliberativo– constituye una forma de educación moral que fortalece valores para una ciudadanía democrática. Las características de la bioética permiten desarrollar una educación moral que recoge las características propias de las sociedades actuales –su complejidad, pluralidad e incertidumbre– y las integra mediante del desarrollo de actitudes democráticas. Por lo tanto, un programa en bioética puede colaborar a formar ciudadanos activos, críticos, curiosos, solidarios, tolerantes, autónomos y responsables.

3.6. Anexo: Orientaciones generales para un programa de educación en bioética.

Es importante destacar que un programa de bioética de este tipo, al insertarse dentro de un programa de educación en valores, debe integrarse en el currículum como algo vivo que impregna y afecta la vida escolar y a la vida en general (Martínez, 1998).

Por otro lado, no se describirá un programa concreto, sino que se darán criterios generales para la elaboración de un programa de bioética para la enseñanza media. Por tanto, esta propuesta debe ser tomada solo como una orientación general, abierta a ser enriquecida y transformada desde las propias prácticas y necesidades educativas.

Por último, este programa al considerarse un programa de educación en valores, lo que busca es educar las actitudes y el carácter. En ese sentido, la adquisición de conocimientos y habilidades deben ser solo un medio para formar el carácter.

Antes de presentar los criterios orientadores de un programa de bioética, se definirán algunos conceptos que serán utilizados (Ministerio de Educación, 2009):

Objetivos fundamentales: se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin de la educación [...] Los aprendizajes definidos en los Objetivos Fundamentales se refieren a: conocimientos, habilidades y actitudes.

Conocimientos: incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Esto considera el conocimiento como información y como entendimiento.

Habilidad: capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes.

Actitudes: disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones.

Las siguientes orientaciones generales se ciñen a la actual normativa ministerial, sin perjuicio que en desarrollos futuros pueda investigarse acerca de la posibilidad de traducción y/o complementación de estas orientaciones al modelo de educación por competencias.

Objetivos fundamentales:

Los alumnos y las alumnas deben ser capaces de:

Reconocer los valores presentes en un conflicto moral.
Analizar y evaluar críticamente los distintos modos de fundamentar la moralidad de las acciones humanas.
Evaluar críticamente las diferentes posturas que pueden existir sobre un mismo conflicto.
Reconocer la dignidad de los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno.
Aplicar principios éticos a la reflexión sobre casos particulares.
Justificar racionalmente sus decisiones éticas.
Valorar los distintos proyectos de vida presentes en una sociedad pluralista.

Contenidos mínimos:

- I. Introducción a la Ética.
 1. El ser humano como ser moral.
 2. Presupuestos de evaluación moral. Requisitos cognitivos y volitivos de acción humana.
 3. Distintos modelos de fundamentación ética: *eudaimonismo* aristotélico, deontologismo kantiano y utilitarismo inglés.
- II. Introducción a la Bioética
 1. Problematización de conceptos fundamentales a partir de la discusión de casos emblemáticos.
 2. Acontecimientos que intervinieron en el nacimiento de la Bioética.
 3. Límites y alcances de la Bioética
- III. Fundamentación y principios de la Bioética.
- IV. Bioética y Derechos Humanos. Los 15 principios bioéticos de la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* de la UNESCO.
- V. Métodos y enfoques. Método deliberativo.
- VI. Problemas éticos al inicio de la vida.
- VII. Problemas éticos al final de la vida
- VIII. Bioética y medio ambiente.

Aclaraciones metodológicas

Recordando las palabras de Diego Gracia: “a deliberar se aprende deliberando”, hay que recordar que lo importante es la puesta en práctica de los conocimientos, que los estudiantes puedan deliberar y debatir sus ideas en un ambiente de respeto. Un programa de bioética no debe olvidar que su esencia la constituye el diálogo y la deliberación, por lo que la planificación de contenidos y habilidades deben ser solo un medio para el perfeccionamiento de las actitudes y el carácter, que es el fin de toda educación moral.

Esto exige (Gracia, 1998, p.192):

- Trabajar con grupos pequeños (siempre que sea posible)
- Un trabajo absolutamente interactivo y participativo
- Un estilo de enseñanza más práctico que teórico
- Un trabajo con discusión continua de todo lo expuesto
- Utilizar el debate como método
- Poner más énfasis en el análisis y mejora de la actividad cotidiana que en la resolución de dilemas extremos y excepcionales.
- Buscar como objetivo la promoción de la excelencia.

Lugar donde se podría insertar en el *curriculum*

A partir de la estructura del *curriculum* nacional, es posible insertar este programa de bioética en:

- Algún sector de aprendizaje como unidad de aprendizaje menor.
- Las horas de formación diferenciada.
- Las horas de libre disposición, como sector de aprendizaje o asignatura complementaria.

El lugar donde se inserte el programa determinará la duración del programa.

Conclusiones

La democracia actual, que se caracteriza por ser elitista y plural, se encuentra en crisis y ha perdido legitimidad. En primer lugar, porque ha olvidado un componente esencial y motor de su existencia: a la ciudadanía. La democracia se ha desarrollado de la mano de un hiperliberalismo, convirtiendo a la sociedad en una sociedad de consumo y en un mecanismo de mercado. En ese escenario, los ciudadanos cumplen un rol de consumidores políticos y de apropiadores infinitos. Esto ha traído como consecuencia un empobrecimiento en la calidad de las relaciones humanas, junto con el empeoramiento en la calidad de vida. Nos hemos acostumbrado a relacionarnos desde la competencia y la desconfianza. Por otro lado, existe escasa conciencia ciudadana y el espíritu público se encuentra cada día más debilitado. Los ciudadanos no se sienten representados, aumenta la apatía política y disminuye la participación.

Esta crisis de legitimidad de la democracia pone en peligro la permanencia del sistema, ya que una democracia sin ciudadanía corre el riesgo de ser destruida. Por otro lado, la crisis del sistema es un problema moral, no técnico. Lo que está ausente en nuestros sistemas democráticos es una mirada ética y humana de la democracia, tratarnos –y ser tratados- como personas y no como consumidores. La democracia debe construirse sobre una política de reconocimiento, que obligue a mirar y valorar los intereses y proyectos del otro, sobre todo en sociedades pluralistas. Por esa razón, las democracias modernas deben construirse ya no sobre la base de un «bien común», sino sobre mínimos morales compartidos. Por otra parte, se debe abandonar la concepción antropológica de que el ser humano es por esencia un animal económico. Debemos comenzar a relacionarnos no desde la competencia y la desconfianza, sino desde la cooperación y la solidaridad, que luche contra el principal enemigo de nuestro sistema: la desigualdad.

Sin embargo, para transitar hacia una democracia más equitativa y humana se necesita un sistema político que sea más participativo y que por tanto, se construya desde una ciudadanía que participe en diferentes dimensiones de la vida política y social. Pero para que exista una ciudadanía activa, esta necesita ser capaz de dialogar públicamente.

Por lo tanto, para colaborar con la recuperación de la legitimidad del sistema democrático se debe fortalecer la representatividad de nuestra democracia con una democracia que sea más participativa y deliberativa. Es decir, hay que avanzar de una democracia de votantes a una de ciudadanos participativos. Para esto, se debe empoderar a la ciudadanía mediante la educación, que es la herramienta fundamental que tienen las sociedades modernas para formar en conocimientos, habilidades y sobre todo, en actitudes. La escuela por tanto debe ser un espacio de educación ciudadana, que colabore con la formación de ciudadanos activos, con valores democráticos.

Se debe tener en cuenta que la tendencia que se da en nuestras sociedades de mercado es a educar más en conocimientos y habilidades útiles para tener éxito y aumentar la rentabilidad. Los sistemas educativos parecen olvidar la parte más humana de la educación, el alma. Este «olvido» de los sentimientos y del carácter, dificulta la tarea de educar personas integrales. Sin embargo, esta tendencia no imposibilita la inclusión de un programa de educación en valores. Un programa de educación en bioética puede colaborar con la formación de valores para una ciudadanía democrática. Las características de la disciplina y en particular del método deliberativo propician el espacio para desarrollar lo anterior.

En primer lugar, un programa en bioética debe fortalecer el sentido de identidad, para que así los ciudadanos puedan formular sus demandas. En segundo lugar, debe integrar la vida pública y la vida privada, ya que eso fomenta la participación. En ese sentido, hay que valorar la diferencia como elemento que enriquece la sociedad. En tercer lugar, se deben educar los sentimientos y el carácter, lo que Cortina llama la razón cordial, ya que en el reconocimiento cordial de la otra persona, se encuentra el motor de justicia. Por otra parte, una educación en bioética debe centrarse en el desarrollo de valores como la tolerancia, la empatía, la colaboración y la colación, entre otros.

A partir de la realización de la presente tesis, surgió una inquietud que a su vez, puede transformarse en una futura investigación. Esto es, ahondar en las diferencias de los diferentes sectores de aprendizaje e incorporar esas diferencias en la elaboración de un programa de bioética. Por ejemplo, evaluar de qué manera se puede elaborar un programa de bioética que se aplique en el sector de Educación Física y desarrolle los valores

presentes en la asignatura, como el trabajo en equipo o la responsabilidad. Lo mismo puede realizarse en diversas asignaturas, recogiendo estrategias que emanen de las características propias del sector (por ejemplo, si es la asignatura de Educación Artística, serán estrategias relacionadas al pensamiento creativo) pero que a la vez trabajen valores que son necesarios en cualquier asignatura.

Bibliografía

- Aristóteles (2007a): *Ética Nicomáquea*. En *Ética* (J. Pallí, T. Calvo Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles (2007b): *Política*. (M. García Trad.). Madrid: Editorial Gredos.
- Bobbio, N. (2005). *El futuro de la democracia*. (J. Fernández-Santillán Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Brundtland, G.H. et al. (1987): *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. En <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Consultado el 1-1-14)
- Buxarrais, R., Martínez, M. (1995): *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: Editorial-Gráficas Signo.
- Camps, V. (1996): *Virtudes Públicas*. Madrid, Espasa Calpe.
- Consejo para la transparencia (2013). 5° Estudio Nacional de Transparencia. En http://www.consejotransparencia.cl/consejo/site/artic/20140116/asocfile/20140116115807/ent_2013_final_conferencia_16_01_2014.pdf. (Consultado el 17-01-2014)
- Cortina, A. (2005): “Bioética: un impulso para la ciudadanía activa”, *Revista Brasileira de Bioética*, Vol 1, n°4, 337-349.
- Cortina, A. (2008): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2009) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cortina, A. (s.f.): *Ética discursiva y Educación en valores*. En <http://caribe.udea.edu.co/~hlopera/Web-etica/AdelaCortina.pdf>
- De Siqueira, J.E. (2001): “El principio de responsabilidad de Hans Jonas”. *Acta Bioethica*, año VII, n°2. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2001000200009&script=sci_arttext (Consultado el 11-12-13)
- Delors, J. (1997): *Los cuatro pilares de la educación*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Editorial Siglo Veintiuno.
- Gracia, D. (1991): *Procedimientos de decisión en ética clínica*. Madrid: Editorial Eudema.
- Gracia, D. (1998): *Ética y Vida 1: Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Santa Fe de Bogotá: Editorial el Búho.
- Gracia, D. (2001): *La deliberación moral: el método de la ética clínica. Bioética para clínicos*. Medicina Clínica (Barc) 117 (1):18-23
- Gracia, D. (2002): “De la bioética clínica a la bioética global: treinta años de evolución”. Acta Bioética, año VIII, n°1.
- Gracia, D. (2004): *Como arqueros al blanco. Estudio de bioética*. Madrid: Triacastela.
- Gracia, D. (2008): *Fundamentos de bioética*. Madrid: Triacastela.
- Gutmann, A. (1987): *Educación Democrática*. México, Ediciones Prisma.
- Habermas, J. *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30541007>
- Heidegger, M. (1998): *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. (Jorge Eduardo Rivera Trad.)
- Heidegger, M. (2006): *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid: Alianza Editorial. (Jaime Aspiunza Trad.)
- Hume, D. (2001): *Investigación sobre el conocimiento humano*. (Jaime de Salas Trad.) Madrid: Alianza.
- Informe Belmont (1978): *Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos de experimentación*. National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. En <http://www.ub.edu/fildt/archivos/belmont.pdf> (Consultado el 12-12-13)
- Kant, I. (2000): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (Manuel García Morente Trad.) Madrid: Mare Nostrum.
- Jonas, H. (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. (Andrés Sánchez Trad.). Barcelona: Editorial Herder.
- Locke, J. (1977): *Carta sobre la tolerancia*. En <http://www.hacer.org/pdf/Locke01.pdf>
- Macpherson, C.B. (1997). *La democracia liberal y su época*. (F. Santos Trad.) Madrid: Alianza Editorial

- Martínez, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Maturana, H. (s.f.): Entrevista en La Belleza de Pensar. En <http://www.youtube.com/watch?v=ElvGUSpD3rs>
- Maturana, H. (2001): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ensayo. En <http://www.sectormatematica.cl/pedagogia/19%20Humberto%20Maturana%20-%20Emociones%20y%20Lenguaje%20en%20Educacion%20y%20Politica.pdf>. (Consultado el 12-1-14)
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens, W. (1972): *The limits to growth. A report for the club of Rome's project on the predicament of mankind*. Nueva York: Universe Books.
- Ministerio de Educación, República de Chile (2009): *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. En http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1
- Moore, G.E. (1989): *Ética*. (Manuel Cardenal Trad.) Barcelona: Labor.
- Morin, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Mercedes Vallejo-Gómez Trad.) París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Nussbaum, M. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M.V. Rodil Trad.). Buenos Aires: Katz Editores.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2011): *Society at a Glance – OCDE Indicadores Sociales*. En <http://www.oecd.org/chile/47572883.pdf>. (Consultado el 26-1-2013)
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2012). *Auditoría a la Democracia. Estudio Nacional de Opinión Pública*. En <http://www.pnud.cl/prensa/noticias-2013/14-01-Encuesta%20Auditoria/14-01-2013-Encuesta%20Auditoria.asp>. (Consultado el 24-1-2013)

- Post, S. (2004): *Encyclopedia of Bioethics*. (3ª edición). Nueva York: Macmillan Reference USA.
- Potter, V.R. (1971): *Bioethics. Bridge to the future*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Potter, V.R. (1975): *Humility with Responsibility –A Bioethics for Oncologists: Presidential Address*. En www.cancerres.aacrjournals.org (Consultado el 10-1-2014)
- Potter, V.R. (1988): *Global Bioethics. Building on the Leopold Legacy*. Michigan: University Press.
- Potter, V.R. (1995): *Global Bioethics: Converting Sustainable Development to Global Survival*. En <http://ippnw.org/pdf/mgs/2-3-potter.pdf> (Consultado el 10-1-2014)
- Potter, V. R. (1998): *Bioética puente, Bioética global y Bioética profunda*. En: Cuadernos del programa regional de bioética. N°7. OPS/OMS.
- Puig, J., Martínez, M. (1999): *Educación moral y democracia*. Barcelona, Editorial Laertes.
- Ross, D. (2007): *The right and the good*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rousseau, J.(1991): *Del Contrato Social*. Prólogo y notas de Mauro Armíño. Madrid, Alianza Editorial.
- Sartre, J.P. (1954): *El ser y la nada*. (M.A. Vitasoro Trad.) Buenos Aires: Iberoamericana
- Touraine, A. (2006): *¿Qué es democracia?* (H. Pons Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias electrónicas consultadas:

- Arellano, A. (2013). Cómo se fraguó la insólita legislación que tiene a Chile al borde del colapso hídrico. En <http://ciperchile.cl/2013/12/12/como-se-fraguo-la-insolita-legislacion-que-tiene-a-chile-al-borde-del-colapso-hidrico/> (Consultado el 12-1-14)
- Bilbeny, N. (2013). El verdadero impacto de HidroAysén frente al déficit energético en Chile. En <http://ciperchile.cl/2013/07/08/el-verdadero-impacto-de-hidroaysen-frente-al-deficit-energetico-en-chile/> (Consultado el 12-1-14)

Donoso, S. (2012). Incendios forestales: Degradación y destrucción de bosques nativos. En <http://ciperchile.cl/2012/01/03/incendios-forestales-degradacion-y-destruccion-de-bosques-nativos/> (Consultado el 12-1-14)

Declaración Universal de los DDHH, Naciones Unidas (s.f.), en <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>

Ley de divorcio <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=225128>

El Mostrador, (24 de Noviembre 2011): <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/11/24/la-preguntas-si-los-hijos-de-la-senora-matte-y-del-senor-bulnes-van-a-colegios-donde-no-hay-historia-ni-musica/>. (Consulta 28-12-12)

Mundaca, R. (2012). La privatización de las aguas en Chile viola los derechos humanos. En <http://ciperchile.cl/2012/02/27/inversion-minera-sistema-de-evaluacion-ambiental-rechazo-solo-el-007-de-600-proyectos-en-7-anos/>

Ramos, M. (2012). Inversión minera: Sistema de evaluación ambiental rechazó solo el 7% de 600 proyectos en 7 años. En <http://ciperchile.cl/2012/02/27/inversion-minera-sistema-de-evaluacion-ambiental-rechazo-solo-el-007-de-600-proyectos-en-7-anos/>

Segura, P. (2010). Los conflictos de interés que contaminan la evaluación ambiental de HidroAysén. En <http://ciperchile.cl/2010/07/13/los-conflictos-de-interes-que-contaminan-la-evaluacion-ambiental-de-hidroaysen/> (Consultado el 12-1-14)

Skoknic, F. (2009). Se muere el río Copiapó (I): Consumo humano, agrícola y minero están en riesgo. En <http://ciperchile.cl/2009/07/09/se-muere-el-rio-copiapo-i-consumo-humano-agricola-y-minero-estan-en-riesgo/> (Consultado el 12-1-14)

Skoknic, F. (2009). Se muere el río Copiapó (II): Lluvia de fórmulas para salvarlo de la agonía. En <http://ciperchile.cl/2009/07/15/el-rio-copiapo-se-muere-ii-lluvia-de-formulas-para-salvarlo-de-la-agonia/> (Consultado el 12-1-14)

Skoknic, F., Araya, T. (2011). Contaminación crítica en Tierra Amarilla por un negocio minero en plena expansión. En <http://ciperchile.cl/2011/08/11/contaminacion-critica-en-tierra-amarilla-por-un-negocio-minero-en-plena-expansion/>

Skoknic, F. (2008). Angostura, la hidroeléctrica que vuelve a despertar al biobío. En <http://ciperchile.cl/2008/12/04/angostura-la-hidroelectrica-que-vuelve-a-despertar-al-bio-bio/>