

## HACIA LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA

Álvaro Quezada Sepúlveda

El número y variedad de las normativas respecto de conductas de profesionales e investigadores médicos, especialmente de quienes usan seres humanos, demuestran que no es posible confiar exclusivamente a la conciencia de aquéllos la ética de sus procedimientos; aunque, en rigor, así debiéramos. Si una educación en valores fuera eficaz, si los esfuerzos invertidos desde la más temprana infancia en esa educación rindieran sus frutos debiéramos confiar en que médicos e investigadores se conducirían moralmente bien, sin necesidad de vigilancia. Sin embargo, las evidencias conducen a conclusiones distintas.

Educar en valores ha sido siempre una preocupación para la comunidad docente, ya se trate de niños, adolescentes o, como en la actividad universitaria, adultos. Formar personas moralmente virtuosas es el propósito que se esconde tras algunas de estas expresiones, puesto que, cual sea la orientación elegida por la institución que la imparte, lo que importa es ordenar al individuo en relación con determinadas preferencias morales.

Las modalidades dependen tanto de la peculiaridad del objeto –los valores que hay que preferir– como de las características del educando. Bajo este último criterio, si de niños se trata se prefiere el adoctrinamiento, el premio o la amenaza; si de adolescentes y adultos, en cambio, se privilegia el diálogo, el análisis y el “autodescubrimiento” de los valores. Sobre esta dependencia del grado de desarrollo habrá algo que decir más adelante.

Los métodos que más muestran avance en educación son los referidos a procesos cognitivos, ya enfatizan en la retención de información o en la estimulación de procesos –mentales o intelectuales– para ordenar dicha información. Es frecuente que quienes abordan este complejo desafío de la educación ética o “en valores” lo hagan sólo intuitivamente, confiando en sus capacidades personales más que en una experticia obtenida de manera formal. Muchos, particularmente en el ámbito universitario, realizan su tarea sólo discursivamente, exponiendo doctrinas y puntos de vista y, a lo más, explicitando algunas consecuencias.

Las prácticas disciplinarias que orientan el trabajo docente en la producción o supresión de determinadas conductas o actitudes en los individuos (particularmente en los niños y adolescentes, pero también en alguna medida en los adultos) pueden ser consideradas más bien como experiencias de aprendizaje condicionado, pero no como educación que produce cambios desde el sujeto mismo, contando con su libertad. Señal de un verdadero aprendizaje moral (conducirse de acuerdo con normas cuyo valor se ha aceptado libre y conscientemente) es que no sea necesario un control externo: por ejemplo, respetar las normas del tránsito aunque no haya un policía presente. Por otro lado –y valga esto como síntoma alarmante–, sabemos del escaso éxito de instituciones y autoridades en orden a promover determinadas prácticas en los ciudadanos. Éstos no comprenden su valor y buscan subterfugios para evadirlas no bien ha desaparecido la posibilidad de una sanción. Esto es de singular importancia, puesto que no tiene sentido hablar de ética si no se cuenta con la libertad del individuo: por muy “bien” que éste se conduzca en condiciones de control, su comportamiento no puede ser llamado, en rigor, “moralmente bueno”.

Si volvemos sobre el grado de desarrollo de las personas, los conocimientos acumulados por la psicología evolutiva apuntan a orientar respecto de la mejor oportunidad etaria para educar en valores, pero poco informan sobre los medios para alcanzar esa formación. La responsabilidad queda entregada a la intuición del docente o consejero, quien ordena sus experiencias de aprendizaje de modo de hacer apreciables los valores que a su grupo social le parecen consensuados y por ende universales, pero no cuenta con herramientas para evaluar en qué medida y como resultado de esas experiencias los educandos están asumiendo libremente el valor de normas y principios.

La pretendida universalidad de estos últimos representa un significativo conjunto de problemas, no habitualmente examinados cuando se trata de educación en valores. Los grupos sociales son heterogéneos, tienen distintas

preferencias y por tanto sus escalas de valores también son diferentes. Siempre ha sido una aspiración establecer un conjunto de universales que puedan servir de guía en todo tiempo y lugar; los ha habido de contenido y también puramente formales. Pero esta ambición de absolutos ha producido con frecuencia innumerables dogmas y abusos políticos, toda vez que las esquivas diversidades se niegan a reducirse a ellos.

Pese a este estado de cosas, la cuestión sobre lo que debe ser enseñado oficialmente en términos de valores no es discusión ociosa. Sobre lo que se acepta o no puede haber consenso sobre ciertas generalidades, habitualmente expresadas en fórmulas de todos conocidas. Sabemos que no se debe matar, robar y abusar del prójimo, por ejemplo, o bien, que deben promoverse actitudes como la tolerancia, el diálogo, la capacidad crítica, entre otras. Pero no hay suficiente consenso sobre si debemos preferir ser solidarios a ser competitivos, o si sacrificarse por el bien de la comunidad o por la seguridad del país debe ser preferible a cuidar de la propia integridad. Porque, precisamente, los valores muestran su peculiaridad cuando se trata de conflictos; antes de ello parecen claros y distintos. Sólo cuando debemos contrastarlos aparecen en su cruda realidad: debemos decidir cuál está sobre los otros.

La discusión se traslada, entonces, en el ámbito político-social, a si debe haber un “discurso oficial”. Si no es posible establecer absolutos morales, ¿puede el Estado promover en los ciudadanos y en el cuerpo social determinados valores? La tendencia es aceptar una distinción entre lo público y lo privado, la cual asume expresiones diversas. En una sociedad “declaradamente” liberal, como la nuestra, se espera que el Estado conserve una neutralidad valórica y deje a los individuos la decisión sobre sus preferencias morales. Si no causa daños a terceros –y/o además vulnerables–, se cree que cualquiera puede vivir guiado por sus propias predilecciones, aun cuando éstos difieran de –o hasta contradigan– las “oficiales”.

Sin embargo, esto es sólo en el ámbito de las declaraciones. Los individuos rara vez gozan de esa posibilidad; si no se les persigue derechamente por sus preferencias sexuales, políticas o culturales, se les condena y se les aísla sistemáticamente de una manera indirecta. La pretendida neutralidad valórica está permeada por las tendencias dominantes, especialmente por las conservadoras. Por otro lado, y como contraparte, los individuos, en general, no parecen estar dispuestos a elegir su propio modo de vida, sino a seguir obedientemente la corriente, tener seguridad y evitarse problemas. Como otra forma de control externo, el miedo a la segregación mantiene las cosas en un cierto orden, pero siempre sin contar con la libre aceptación de los individuos.

Otra expresión de esta distinción público-privado es la que pretende distinguir entre una ética de mínimos y otra de máximos. La primera debiera satisfacer lo esencial de una comunidad organizada en busca de sus propios fines; la segunda, ser fruto de la iniciativa particular, plasmada en las inclinaciones personales, esto es, la propia escala de valores.

Sin embargo, más allá de las formas que asuma la distinción, es necesario que una comunidad refuerce su presencia entre sus miembros mediante una educación eficaz. De eso depende que la tradición persista y con ella la cultura. Transmitir eficazmente los valores de la comunidad es también parte de una educación de calidad.

En el plano de la factibilidad de una educación moral, aunque el ejemplo de padres y figuras de autoridad ha funcionado hasta el momento para inculcar las más caras preferencias, de todo orden, su retirada progresiva del escenario educativo no ha implicado que la instrucción formal tome su lugar definitivamente: ésta no muestra habilidad ni eficacia para enfrentar ese desafío.

Por un lado, los padres siguen reclamando el derecho a educar a sus hijos en estas materias; por otro, esperan que el sistema formal provea las herramientas para suplir aquello que, por incapacidad o tiempo, ellos mismos no pueden o no quieren asumir. En esta tarea de reemplazo tienen mejor éxito, no cabe negarlo, las instituciones de iglesias. Inscritas habitualmente en marcos más rígidos, que incorporan en su formación visiones de mundo, sentido de la vida y organización de los actos cotidianos, transmiten eficazmente en sus discípulos hábitos, creencias y preferencias morales que –por lo general, y eso es lo que se espera– guían la vida de éstos hasta que son mayores y deben asumir otras responsabilidades.

La educación secularizada, en cambio, revela grandes vacíos al momento de satisfacer esta necesidad. Más allá de las dificultades para definir una orientación valórica como marco mínimo para los educandos (algo así como una proposición de sociedad en la que debiéramos vivir), no logra generar, ni en los docentes ni en los alumnos, una preocupación seria por tratar estos temas. El currículo incluye frecuentemente estas materias en su marco obligatorio, pero su implementación encuentra variadas dificultades: falta de preparación de directores y docentes, desinterés de padres y alumnos y otros problemas derivados de la desorganización de la educación pública, que no es el caso analizar aquí.

Sobre lo valórico, entonces, si no se trata de un adolescente que ha tenido la oportunidad de educarse en un colegio de iglesia, se avanza “por el camino”, se “aprende haciendo”. El Estado chileno, a través de sus organismos ministeriales, instaló la idea de los objetivos “transversales” para la educación media, una manera de hacer presente que los valores deseables atraviesan el currículo, impregnando cada una de las actividades con su presencia orientadora. Sin embargo, la vaguedad de las enumeraciones de valores y conductas deseadas confunde y ningún profesor está muy seguro de si su quehacer estimula, infunde, promueve o produce lo que dichas esferas del poder estatal esperan; o bien, ni siquiera les preocupa.

A partir de una experiencia tan desoladora como la que he descrito, muchos quisieran descartar la educación moral por intrascendente o superflua. Del excesivo celo con que hace no muchos años se insistía en la formación moral, algunos han querido pasar al modelo del “niño y adolescente natural”, que obtiene por sí mismo sus certezas morales y ordena sus preferencias criteriosamente, sin intervención exterior. Muchos hemos sido testigos de cuan pernicioso ha sido, en general, ese enfoque educativo. El aprendizaje moral requiere al menos de ejemplos de vida y eso es ya una forma de intervención. La evidencia de que algunas instituciones acometieron su tarea de manera despótica y abusiva no puede justificar que abandonemos la tarea de formar, de ser ejemplo y de dar consejo: dependerá grandemente de nuestra inteligencia y pericia el que lo hagamos correctamente y no repitamos negligencias del pasado.

Sirva toda esta seguidilla de dificultades para introducir un tema como el que *Acta Bioethica* aborda en este número. La bioética –llamada a revitalizar la inquietud por ciertos abusos e inconsciencias, particularmente en los ámbitos de la investigación biomédica, la tecnociencia y sus efectos ecosociales– exige presencia permanente en todos los ámbitos de la actividad educativa. Educar en bioética a niños, jóvenes y adultos, sobre todo en valores respetuosos de la vida y de la integridad individual, constituye un propósito de primer orden para planificadores y gestores, tanto al interior del Estado como entre particulares. Las universidades, formadoras de profesionales e investigadores, no deben restarse a este esfuerzo.

El presente número de *Acta Bioethica* ofrece algunas reflexiones sobre educación bioética, particularmente la referida a la formación en las facultades y escuelas de medicina. Francisco León explicita experiencias universitarias sobre transmisión de actitudes y valores; Delia Outomuro fundamenta la inclusión de la enseñanza bioética en medicina; intención parecida pero desde una fundamentación biopsicosocial anima a Alberto Perales, mientras que Ludwig Schmidt apunta a sistematizar un método de interpretación y análisis bioético. Mención aparte merecen las reflexiones del Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética (CIEB), Universidad de Chile, y del Programa de Bioética, Universidad de Miami (ambos centros colaboradores de OMS para bioética) respecto de la educación virtual, modalidad que se instaló definitivamente usando distintas plataformas y formas de realización. En el caso de este último Programa, se expone la experiencia CITI (*Collaborative Institutional Training Initiative*), que brinda material educacional sobre protección de sujetos humanos en investigaciones biomédicas y de conducta, buenas prácticas clínicas, conducta responsable de la investigación y trato humanitario a animales de laboratorio. Para concluir esta monografía, Alejandrina Arratia, Marta Fracapani, Marisa Fazio y Carmen García se refieren a estrategias que permiten la reflexión ética y bioética en los planes de estudio de pre y posgrado.

Desde diferentes enfoques, los autores argumentan acerca de la inclusión de esta disciplina en los currículos universitarios, por la relevancia de este tipo de formación en profesionales e investigadores. Como siempre, la edición se completa con artículos de materias variadas, reseñas y una selección de bibliografía relativa al tema central del número.