



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Objetivos de  
Desarrollo  
Sostenible

# MANUAL DE EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

LA AGENDA  
CURRICULAR  
EN BIOÉTICA:  
ABRIENDO  
HORIZONTES



**VOLUMEN 1**

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO Montevideo, Luis Piera 1992, piso 2, 11200 Montevideo, Uruguay y la Universidad Nacional Autónoma de México, Coyoacán, Ciudad de México, DF, México.

© Universidad Autónoma de México / UNESCO 2021

ISBN del volumen I: 978-607-30-4145-4

ISBN de la serie: 978-607-30-4144-7



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

**Coordinadora:**

Susana Vidal

**Comité Editorial**

Camilo Manchola-Castillo

Eduardo Rueda

Eleonora Lamm

Jennifer Hincapié

María Lucía Rivera

Silvia Brussino

Susana Vidal

Foto de tapa: Denis Ngai / Pexels

Diseño Gráfico: María Noel Pereyra (UNESCO Montevideo)

# MANUAL DE EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

LA AGENDA CURRICULAR EN  
BIOÉTICA: ABRIENDO HORIZONTES

VOLUMEN 1



# ÍNDICE

## **Prólogo I .....v**

Dr. Germán E. Fajardo Dolci  
Dra. Irene Durante Montiel

## **Prólogo II .....vii**

Lidia Brito

## **Introducción .....iv**

Susana Vidal

## **Eje 1**

### **Fundamentos de bioética y ética de la Ciencia**

#### **Enfoques participativos latinoamericanos para la educación en bioética..... 3**

Camilo Manchola-Castillo y  
Volnei Garrafa

#### **Educación dialógica: Una necesidad en la revolución contemporánea del saber..... 12**

Yara Luisa Cárdenas Cepero y  
Eduardo Ribot Guzmán

#### **Bioética, poder y comercio sobre los cuerpos: el caso de la maternidad subrogada ..... 22**

Cristina Donda

## Eje 2

# Ética de la ciencia y las tecnologías de frontera (biotecnología, tecnologías digitales y físicas) revolución 4 en el contexto de América Latina y el Caribe

**Renconfigurar la bioética  
ante la complejidad  
tecnológica y social ..... 41**

Carlos Delgado

**Investigación con niños,  
desafíos éticos en tiempos  
de globalización ..... 50**

Susana Vidal

**Alcance y fundamento de la  
participación ciudadana en  
la normalización de  
innovaciones biomédicas ..... 64**

Eduardo Rueda

## Eje 3

# Bioética social y salud colectiva

***La guerra no convencional  
como un tema de la bioética  
en América Latina y el Caribe ..... 71***

José Ramón Acosta Sariago,  
Tania Hernández y  
Johann Delgado

**Migraciones en América Latina.  
Implicancias para la docencia  
de bioética ..... 81**

Delia Sánchez

**Vulnerabilidad como referencia  
para la enseñanza de bioética  
en América Latina y el Caribe ..... 89**

Thiago Cunha

## **Eje 4**

### **Bioética, cambio medioambiental global y su impacto en América Latina y el Caribe**

**Conflictos globales situados en América  
Latina y el Caribe de las semillas  
genéticamente modificadas  
y el uso de agrotóxicos ..... 99**

Constanza Ovalle

**La Declaración de Principios éticos  
en relación al cambio climático  
de UNESCO: referente para  
la educación bioética..... 110**

Marta Marcela Rodríguez

**Autores ..... 118**

# PRÓLOGO I

*Dr. Germán E. Fajardo Dolci<sup>1</sup>  
Dra. Irene Durante Montiel<sup>2</sup>*

Desde sus comienzos, la bioética se ha dispuesto como un puente de diálogo reflexivo entre dos disciplinas que suelen considerarse autónomas y distantes. Sin embargo, ambas fijan sus objetos de estudio con un propósito común: mejorar la calidad de la vida. Partiendo de esta idea, la bioética ha logrado constituir un relevante corpus de conocimiento que le ha permitido ubicarse hoy en día como una de las disciplinas con más influencia a nivel global en la implementación de políticas públicas, desde distintas perspectivas (ética, social y cultural).

La bioética se presenta como una de las respuestas necesarias a los dilemas que surgen en los distintos sectores del conocimiento que tienen un común denominador: los seres humanos y la inherencia de su dignidad. Nuestra región destaca por la pluralidad entre los individuos que integran cada una de las sociedades, la diversidad en los orígenes, las ideas, los credos y las culturas, que han de convivir en armonía bajo ciertos parámetros éticos comunes reconocidos por todas las personas. En esa medida, no es difícil presuponer que determinados axiomas comunes que nos ofrecerán las respuestas posibles a problemas de difícil resolución fundados en los parámetros dispuestos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este sentido, el reconocimiento de la dignidad de la persona humana constituye la base ética que nos permite reconocer en la actividad humana un valor único y distinto del resto de las especies. El ser humano tiene un “algo” que le hace valioso en sí mismo y dicho valor impone determinados límites en cómo actuamos y nos conducimos en los distintos aspectos de la vida. La bioética es la disciplina encargada de cuestionar tales límites.

Así, ante la exigencia de referentes éticos con vocación universal en un mundo en pleno desarrollo, se torna necesario ordenar adecuadamente y difundir el conocimiento sobre el impacto del aspecto valorativo en el devenir humano. Particularmente en un mundo en desarrollo y frente a los nuevos dilemas que nos presenta la innovación científica y tecnológica de nuestro tiempo. La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (DUBDH) como la Organización Mundial de la Salud (OMS) expresan en sus postulados la invitación a los Estados a fomentar y facilitar la formación en bioética, por su parte la Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe de la UNESCO ha fungido como el facilitador más enérgico con el que se cuenta en la región para el desarrollo del conocimiento de la bioética desde perspectivas frescas, a través del desarrollo e implementación de herramientas pedagógicas y didácticas significativamente útiles para reconocer nuestra realidad desde diversos ámbitos, como el medio ambiente, la economía y la sociedad y a las ciencias de la salud.

El presente Manual de Educación en Bioética se presenta como el resultado de la alianza estratégica entre el Programa Regional de Bioética y Ética de la Ciencia de la UNESCO y la Universidad Nacional Autónoma de México, por conducto de la Facultad de Medicina, promoviendo la reflexión bioética entorno a temas de suma relevancia para Latinoamérica y el Caribe. Su propósito principal es promover y generar herramientas didácticas que brinden apoyo a formadoras y formadores que cada día fortalecen el espíritu multidisciplinario y transversal que desde sus inicios ha caracterizado a este fundamental campo de conocimiento.

---

1 Director. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

2 Secretaria General. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

Es importante destacar que, concebido en cuatro volúmenes, el Manual de Educación en Bioética desplegará su reflexión de la siguiente manera: Volumen I: Temáticas de interés en la bioética latinoamericana y caribeña; Volumen II: Fundamentación de la bioética: conocimientos, valores y visiones desde América Latina y el Caribe; Volumen III: Desafíos éticos de los impactos de las tecnologías digitales y de la crisis ambiental en América Latina; y Volumen IV: Temas emergentes y persistentes en bioética.

La obra está dotada de suma relevancia tanto académica, como práctica. Muestra de ello, se observa en el interés regional enfático por mantener vigente la reflexión y el pensamiento crítico desde una perspectiva de valores frente a las innovaciones tecnológicas, científicas, económicas y culturales de nuestro tiempo.

Por una parte, pone énfasis en los fundamentos y causas últimas de un necesario parámetro axiológico que ha de conducir el comportamiento de la actividad humana en distintos ámbitos. Y, por otro lado, analiza de manera puntual diversos temas concretos que invitan a una reflexión profunda sobre los dilemas y factores a considerar en los desafíos que el desarrollo humano impone a los apasionados por la Bioética.

Así, el Manual de Educación en Bioética constituye un esfuerzo conjunto por sembrar en sus lectores la semilla de los principios y valores que se erigen en fundamento de los Derechos Humanos. Esto, con el fin de promover una aproximación a los retos actuales desde una perspectiva ética que fortalezca los diálogos y debates bajo fundamento de que todo individuo humano es titular de una inherente dignidad que le hace acreedor de un valor intrínseco conforme al cual ha de procurar resolver los dilemas que se le presenten. Queda entonces propuesta la estela de sentido que tendrá el Manual de Educación en Bioética, en el que esperamos se involucren de manera proactiva todos los países de la región de Latinoamérica y el Caribe. Se busca, además, que las preguntas que susciten las diferentes exposiciones den pie para debates públicos en los que se haga manifiesta la cualidad que hemos invocado como “racionalidad renovada”, fruto e instrumento de la disciplina de la bioética.

# PRÓLOGO II

*Lidia Brito<sup>1</sup>*

La UNESCO lleva adelante un fuerte mandato orientado a fortalecer las capacidades y extender el conocimiento en todos los campos de su competencia. La educación es uno de sus pilares fundamentales desde su creación, no solo como un sector sino como una estrategia para la promoción de los valores en los cuales se sustenta toda su visión promoviendo la libertad, la justicia y la paz. En el campo específico de la bioética y la ética de la ciencia, la educación hoy se constituye en una urgencia dada la velocidad con la cual las ciencias y las tecnologías van desarrollándose y generando situaciones novedosas para individuos, sociedades y gobiernos

El desarrollo de la ciencia y la tecnología, sin lugar a dudas es indispensable para pensar el progreso humano, sin embargo requiere de una mirada crítica que ponga el acento en los temas sociales, ambientales, los derechos de los individuos y sus libertades y en las formas que adopta ese desarrollo teniendo en cuenta el bienestar y la seguridad de las generaciones actuales y futuras. De ese modo el progreso científico debe tener como principal objetivo mejorar las condiciones de vida de los individuos en el planeta, y por esa razón la ciencia, en este caso las ciencias de la vida, la tecnología, la innovación, así como el conocimiento que resulta de estas actividades deben ser herramientas transformadoras que contribuyan al logro de los Objetivos de Desarrollo sustentable establecidos por las Naciones Unidas.

Hoy el mundo atraviesa una crisis relacionada con la pandemia por el COVID19 con sus implicancias no solo en la salud humana, sino a todos los niveles, económico, social, político, cultural y ambiental. La bioética ha sido llamada a través de sus instituciones a brindar orientaciones en términos de derecho a la salud, derecho a la ciencia, protección de los derechos individuales y colectivos y cuidado de los grupos más vulnerables, por mencionar solo a algunas de las decisiones dramáticas que deben ser tomadas en situaciones de pandemia.

De igual modo la investigación, desarrollo y aplicación de innovaciones tecnológicas para dar respuesta a esta situación como las vacunas, deben recibir una mirada no solo técnica sino también ética en términos de acceso global a las mismas, eficiencia y seguridad para las personas y relación riesgo beneficio, entre otros aspectos. La enorme responsabilidad que atraviesa estas decisiones hoy deben ser acompañadas por el asesoramiento experto y prudente de comités de bioética y ética de la investigación a distintos niveles, globales, nacionales e institucionales. Y sus miembros deben tener una formación sólida para poder dar respuestas oportunas y de calidad.

De este modo capacitar en bioética se constituye en un compromiso orientado a la formación de esta masa crítica de actores que serán los protagonistas de estos asesoramientos, miembros de comités de ética a distintos niveles y docentes de nivel medio y de educación superior. Pero aún más, se requiere la educación en bioética para que las y los futuros profesionales, investigadores, gestores y docentes mantengan la integridad en sus prácticas y persigan objetivos nobles tanto en el ejercicio de sus profesiones como siendo ciudadanos de realidades complejas y en permanente transformación.

A distintos niveles el Programa Regional de Bioética de la UNESCO con asiento en la Oficina Regional de Ciencias en Montevideo, ha asumido el compromiso de llevar adelante estos desafíos, entendiendo que la educación en bioética cumple con objetivos que van mucho más allá de aportar conocimientos y que contribuye, como fue mencionado, a promover un desarrollo sustentable

---

1 Directora de la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Montevideo.

en el marco de sociedades respetuosas de los DDHH, que persiguen la paz y la justicia. Así lo han entendido las numerosas Universidades, centros y gobiernos que encaran la tarea educativa como una herramienta para contar con más y mejores recursos humanos en este campo indispensable.

Nosotros, desde UNESCO con nuestros programas y acciones apoyamos la educación en bioética en el nivel introductorio, de formación de grado y de posgrado.

Este Manual de Educación en bioética se constituye en un gran paso para dar insumos en esta tarea, no solo brindando conocimientos sino ofreciendo una visión de la bioética desde los DDHH. El Manual estará conformado por cuatro volúmenes en los que serán abordados gran parte de los temas que cada día se presentan con más urgencias en nuestras agendas. Autoras y autores de la región latinoamericana y caribeña han asumido esta responsabilidad de la mano de la Red Latinoamericana y del Caribe en Educación en bioética, creada por UNESCO.

Queremos dar un especial agradecimiento a la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de México por brindar el apoyo y la confianza en nuestro equipo para respaldar esta publicación y transitar este camino juntos.

Entregamos entonces con gran entusiasmo este primer Volumen que navega por cuatro ejes temáticos de bioética y ética de la ciencia hoy cruciales y, del mismo modo asumimos el compromiso de sostener el respaldo para que los tres volúmenes restantes sigan los pasos para ver la luz entre 2020 y 2021.

Este es el aporte de UNESCO y de las y los autoras/res que, desinteresadamente, han brindado su saber para promover los temas que hoy se abren al futuro y dar herramientas y conocimientos a las y los jóvenes profesionales que serán sus protagonistas.

# INTRODUCCIÓN

Susana Vidal<sup>1</sup>

La Educación en bioética es una de las principales tareas que desarrollamos desde el Programa para América Latina y el Caribe de bioética y ética de la ciencia de UNESCO (oficina de Montevideo). Ello no es casual en una organización que lidera ese campo, pero educar en ética hoy se constituye en una tarea urgente y una herramienta transformadora tanto para responder a los conflictos del presente como para la realización de objetivos a largo plazo.

La (bio)ética es un campo en movimiento, más amplio que el de una disciplina académica, que recoge los desafíos que los tiempos van planteando en tanto conflictos de valores y vulneración de derechos y aporta espacios de debate, reflexiones teórico prácticas y decisiones enmarcadas en el respeto por la justicia, la libertad y la paz. Se revela así como un proyecto de transformación social que promueve cambios profundos de actitudes, motivando a las personas a ser agentes de cambio, respetuosos de la vida humana y no humana en sus contextos sociales y ambientales.

No se trata ya de la biomedicina, ni solo de la salud, se trata de que la vida se desarrolla en escenarios complejos atravesados por la desigualdad, la violencia, la pobreza, las migraciones, la falta de satisfacción de necesidades básicas de millones de personas y las profundas consecuencias del cambio medioambiental global. Las distintas formas de vida están, al mismo tiempo, insertas en el centro del movimiento que está generando la cuarta revolución científico tecnológica, donde las tecnologías digitales junto con las biotecnologías y la física están transformando todas las formas del vivir.

Esta realidad requiere de visiones amplias pero profundas para comprender su complejidad, problematizándola, analizando críticamente la información y el nuevo conocimiento que se produce y el cruce de intereses que la atraviesan. Comprender los problemas éticos que afectan la vida (en general) y la salud humana en particular requiere de esa perspectiva abierta, que dimensione los determinantes históricos, sociales, económicos, culturales y ambientales que los generan. Porque es en estos contextos donde la bioética encuentra su verdadera función transformadora, en esa agenda que tan bien ha recogido la Declaración Universal sobre Bioética y DDHH.

Educamos para la transformación social, promoviendo el pensamiento crítico e impulsando el rol protagónico de los individuos como sujetos de cambio. Para ello se hace indispensable tomar distancia de todas las formas de reduccionismo que impiden ver el paisaje en la cual la vida se desarrolla rodeada de comunidades no solo humanas y donde se ve impactada por diversas intervenciones.

También entendemos la educación como un “acontecimiento ético” al decir de Barcena y Mellich<sup>2</sup>, algo después de lo cual ya nada debería ser igual porque la intervención educativa nos cambia y nos hace otros (produce una ruptura...). Mario Benedetti nos recuerda “...*al fin somos Otros y somos Otros claro por suerte somos Otros...*” y es esa transformación en otro, que soy, al tiempo que me remodelo en otro, de lo que se trata educar en bioética<sup>3</sup>.

---

1 Especialista regional, Programa Regional de Bioética y Ética de la Ciencia de UNESCO (Oficina de Montevideo)

2 Bárcena, Fernando y Mélich, Joan Carles, 2014. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. 2da Edición. Miño y Dávila. Buenos Aires.

3 Fragmento del poema *Por suerte somos otros*, Benedetti Mario, 1999. Poemas de otros (1973-1974). Biblioteca Mario Benedetti, Montevideo, 152p

Para todos los que entienden la educación en su dimensión transformadora será este **Manual de educación en bioética. Bioética desde los DDHH en América Latina y el Caribe**. Fue pensado para proveer a las y los docentes de bioética de la región de materiales educativos que les ofrezcan distintas miradas y dimensiones complejas y problematizadoras de los conflictos éticos de la vida, de modo de no repetir lo que ya ha sido escrito en muchos otros textos, sino que sea una forma de reinventar y redimensionar la realidad latinoamericana, a la luz de su historia, su memoria, sus condiciones sociales y políticas, sus rasgos étnicos y culturales y sus visiones teóricas aportando desde allí al análisis de la problemática bioética.

La educación, así se convierte, como nos recuerda Gentili, en “*el espacio del que las sociedades democráticas disponen para producir sentidos, conocimientos, saberes y prácticas que nos ayudan a volverlas más justas, igualitarias, solidarias y humanas*”<sup>4</sup>. Así la educación en bioética se asume como una responsabilidad frente a realidades injustas que determinan la pérdida prematura de la salud y de la vida de miles de seres humanos en esta región, rodeados por sociedades desiguales y en ambientes fuertemente castigados por distintas formas de explotación de los recursos naturales y producción de materias primas y alimentos.

Es de este modo que decenas de profesoras y profesores a lo largo de toda la región han tomado la tarea de intentar estas transformaciones, no todos del mismo modo, pero con objetivos semejantes que hagan de esta región un lugar más adecuado para el desarrollo de la vida, sus diversidades y la protección, promoción y restauración de la salud integral en un entorno social y un ambiente adecuados.

Hoy atravesamos una de las mayores crisis sanitarias relacionadas a la pandemia por el SARS-CoV-2 que ha desnudado la situación ya existente en los servicios de salud de la región y mostrado descarnadamente una realidad silenciada por años en relación a las condiciones sanitarias y sociales de millones de personas. La pandemia ha presentado una agenda de temas éticos, que lamentablemente no son nuevos. La falta de acceso a los servicios de salud y de satisfacción de necesidades humanas básicas, son reflejo de los determinantes sociales de la salud, en ambientes dañados en su biodiversidad y depredados por formas diversas de explotación de recursos naturales. Todo ello no puede estar ausente de un programa de bioética que aborda temas como el principio y el final de la vida, el bienestar colectivo, la investigación, la sostenibilidad ambiental y el impacto de las nuevas tecnologías.

De este modo, la bioética hoy requiere de actores sólidamente formados, no solo para enseñar sino para asesorar, para promover normas éticas, diseñar políticas públicas, divulgar derechos e impulsar la participación y el debate público en la sociedad civil. Sacar la bioética de la academia para poder dialogar con las ciudadanas y los ciudadanos será parte de la responsabilidad de construir una ciudadanía responsable y cultivar a la humanidad como nos propone Nussbaum<sup>5</sup>.

Este Manual de bioética pretende adentrarse en esa tarea, la de proveer conocimiento sobre una agenda amplia de la bioética entendida desde estos enfoques críticos y transformadores.

Pensamos el Manual de Bioética en cuatro volúmenes indispensables:

El primero referido a LA AGENDA CURRICULAR EN BIOÉTICA: ABRIENDO HORIZONTES con cuatro ejes temáticos que hoy son esenciales en la comprensión de la disciplina bioética y que surgieron como necesarios de diversos encuentros entre referentes de carreras de educación superior en bioética. Este es el que se presenta aquí.

---

4 Gentili, Pablo, 2015. América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: crónicas sobre educación, infancia y discriminación. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, <https://lccn.loc.gov/2016365211>.

5 Nussbaum, M., 2005. El cultivo de la humanidad, Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Paidós, Barcelona, pp 28-30

El segundo volumen se refiere a **FUNDAMENTAR LA BIOÉTICA: CONOCIMIENTOS, VALORES Y VISIONES DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**, y busca brindar algunos aportes teórico conceptuales de la bioética latinoamericana, que dialogan sin duda con otras perspectivas que han sido tradicionalmente preponderante en los textos que muchos ya conocen.

El tercer volumen, **DESAFIOS ÉTICOS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA CRISIS AMBIENTAL EN ALC**, será coordinado por el Profesor Roque Junges (UNISINOS, Brasil) quien nos presentará los dos campos más novedosos de la bioética referido a los aspectos éticos de la cuarta revolución científico tecnológica y aquellos que emergen de la crisis medioambiental global.

Finalmente, el cuarto volumen aborda **TEMAS EMERGENTES Y PERSISTENTES EN BIOÉTICA EN ALC**, presentando el diálogo que se establece entre los problemas que han traído las épocas actuales y su entramado con aquellos que oradan la realidad de la región desde hace siglos, en una distinción que ha sido propuesta hace ya años por el Profesor Volnei Garrafa de la Universidad de Brasilia, quien será el coordinador de este texto.

El Manual de Educación en Bioética llega en un momento de profundas transformaciones y sus autoras y autores deberán asumir la responsabilidad de tomar el desafío que nos imponen los tiempos. El mundo está cambiando y la ética ha sido llamada a tener un lugar en este cambio, no una ética acomodada a intereses, instrumental, sino una ética al servicio de la humanidad, que promueve la justicia, la solidaridad, la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Ese debe ser el compromiso que asume la bioética en tiempo de crisis para poder poner luz sobre caminos que aún no reconocemos y que están por ser construidos. Esa tarea asumimos desde el programa Regional de Bioética de la UNESCO, y creemos que será un aporte fundamental a la formación en este cambio.

En este primer volumen contamos con la participación de numerosas/os autoras y autores que se reunieron en el IV Seminario Regional de Educación Superior en Bioética organizado por el Programa Regional de Bioética de la UNESCO (Oficina de Montevideo) con la Universidad de la Habana, en esa ciudad de Cuba, en Setiembre de 2019, para debatir sobre los cuatro ejes centrales.

De este modo se fortalecía también la Red Latinoamericana y del Caribe de Educación en Bioética creada por la UNESCO en el año 2010 y consolidada a través de cinco Seminarios que tuvieron lugar en La Habana (2011), Lima (2013), Bogotá (2015), Brasilia (2017) y nuevamente en La Habana, (2019) siendo el próximo en Buenos Aires en 2021. Allí se convocaron a las y los responsables de carreras de Maestría y Doctorado en bioética de la región en el afán de establecer consensos, intercambiar experiencias y promover cooperación. Así fue que se logró la publicación del primer libro en Educación llamado “La Educación en Bioética en ALC: experiencias realizadas, desafíos futuros” (UNESCO 2012).

También se firmaron la carta de Lima (2011) la Habana (2019) documentos que fueron reflejo de las convicciones y voluntades de quienes allí se reunieron. Hoy la REDLACEB está en línea y va dando pasos, también con la producción de un boletín y con un grupo pujante y fuerte de docentes que trabajan para promover educación en bioética de calidad.

En este primer volumen se dan lugar autores y autoras de 8 países, organizando sus aportes en cuatro ejes temáticos a saber:

**Fundamentos de bioética y ética de la ciencia**, con las contribuciones de Camilo Manchola-Castillo y Volnei Garrafa (Brasil), Yara Luisa Cárdenas Cepero y Eduardo Ribot Guzmán (Cuba) y Cristina Donda (Argentina). Un segundo eje, **Ética de la ciencia y las tecnologías de frontera e investigación biomédica en el contexto de ALC** con las contribuciones de Carlos Delgado (Cuba), Susana Vidal (Argentina) y Eduardo Rueda (Colombia). El tercer eje, **Bioética social y salud colectiva** cuenta con trabajos de José Ramón Acosta Sariago, (Cuba), Tania Hernández y Johann Delgado (Cuba), Delia Sánchez (Uruguay) y Thiago Cunha (Brasil), y el cuarto eje sobre **Cambio**

**medioambiental global y su impacto en ALC**, cuenta con aportes de Constanza Ovalle (Colombia) y Martha Marcela Rodríguez (México)

Con esto se anuncia esta obra, **Manual de Educación en Bioética. Bioética desde los DDHH en América Latina y el Caribe**, en cuatro volúmenes del cual hoy presentamos el primero, como exponente de una diversidad de temas y visiones de expertas y expertos de la región que serán una contribución invaluable para las y los docentes en bioética.

Desde que comenzó el programa de educación en bioética para la región hemos logrado desarrollar un sistema integrado de educación en bioética, a nivel introductorio con el programa de Educación Permanente en bioética (Redbioética UNESCO), con la implementación del Currículo básico en bioética de la UNESCO, para la formación profesional, con los Seminarios de formación de formadores en bioética, para las y los docentes y, finalmente con el fortalecimiento de la Red regional de Educación superior en bioética y la creación de capítulos nacionales de la red como en México. De este modo se han cubierto casi todos los niveles en los cuales la educación en bioética se torna fundamental y esperamos seguirlo haciendo.

Este Manual es en parte resultado de estos años de trabajo y compromiso compartido con las y los docentes de América Latina que siguen recreando la enseñanza en las aulas, en los centros y en los hospitales para que cada día más mujeres y hombres sean parte de este movimiento transformador de la bioética, una especie de corriente que conduce a un futuro más justo y más digno para nuestras sociedades.

## AGRADECIMIENTOS

Este Manual es el resultado de una colaboración exitosa entre la UNESCO y la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de México. Con él se pone de manifiesto la voluntad de trabajo conjunto y cooperación entre el Programa Regional de Bioética y la Carrera de Maestría y Doctorado en Bioética de dicha Facultad. Nuestro sincero agradecimiento así al Sr. Decano Dr German Fajardo Duci y a la Dra. Jeniffer Hincapié que hicieron posible la publicación de este trabajo, en su primer volumen como los posteriores.

Vaya nuestro enorme reconocimiento a las autoras y los autores que han dado generosamente sus conocimientos, su tiempo y su apoyo para que contemos con esta obra de excelencia. A todas y todos, nuestro especial agradecimiento.

Un profundo agradecimiento por la desinteresada tarea a las y los miembros del comité editorial: Silvia Brussino (Argentina), Camilo Manchola-Castillo (Brasil Colombia), Jennifer Hincapié (México), Eleonora Lamm (Argentina), Eduardo Rueda (Colombia) y María Lucía Rivera (Colombia). En particular al Dr Camilo Manchola que hizo un dedicado y minucioso trabajo de revisión y coordinación de este primer volumen del Manual. El compromiso de todas y todos ha hecho posible llegar a este punto en tiempos tan complejos.

Finalmente, nuestro sincero agradecimiento a María Noel Pereyra (diseñadora de UNESCO Montevideo) por su trabajo de diseño y propuesta del concepto general del Manual así como de este primer volumen, su edición y corrección.

**Eje 1**

**Fundamentos de bioética  
y ética de la Ciencia**

# ENFOQUES PARTICIPATIVOS LATINOAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

Camilo Manchola-Castillo

Volnei Garrafa

## INTRODUCCIÓN

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo”  
Paulo Freire*

Aunque la bioética es una área del conocimiento relativamente joven (nació hace poco menos de 50 años), su desarrollo ha sido acelerado. La producción académica relativa a este campo es cada vez mayor –con varias revistas especializadas y con un número creciente de programas académicos formando especialistas-, y el interés de la sociedad por temas relacionados no para de crecer.

Lo anterior además se ve complementado por un interés importante, inclusive en ámbitos gubernamentales, por crear órganos que lidien con cuestiones bioéticas, dando origen en varias regiones del mundo a consejos y comisiones que provoquen la reflexión en temas relativos al área (UNESCO, 2005).

Además de una efervescente línea de producción teórico-conceptual, desde sus primordios la bioética trabaja fuertemente el campo temático, donde pueden listarse cuestiones históricamente emergentes, pero también persistentes como transplantes de órganos y tejidos humanos, nuevas tecnologías reproductivas y células madre, aborto, eutanasia, acceso a la salud, etc. Sin embargo, temas contemporáneos que inicialmente no eran vistos como relativos al área, empezaron a hacer parte de su agenda: grandes datos, inteligencia artificial, migraciones, entre

otros. Como se ve, el abanico de temas que la bioética aborda no es solo amplio, sino que estratégico por los intereses sociales, culturales, políticos y económicos que involucra.

Delante de este acelerado desarrollo y de los cada vez más numerosos temas de los que la bioética debe cuidar, es más que necesario reflexionar con respecto al acto de educar en bioética frente a esa nueva y desafiadora realidad. La razón no se conecta apenas con que es importante garantizar que exista una perpetuación de la reflexión y práctica asociada al área, sino a que al ser un área que lidia con reflexiones tan delicadas y complejas, el acto de educar asociado a ella pasa a ser un territorio estratégico y, muchas veces, de disputa.

Este texto propone precisamente hacer una reflexión del acto de educar en bioética de acuerdo con este nuevo contexto histórico. Para eso, presenta inicialmente una contextualización de algunos de los esfuerzos hechos hasta hoy en este sentido, para luego hacer una lectura crítica - social, política y cultural - de esos esfuerzos. Más adelante, propone contenidos temáticos y, a seguir, algunos enfoques participativos latinoamericanos como alternativas para llevar a cabo esa educación. Finalmente, termina haciendo algunos comentarios finales y recomendaciones.

## ALGUNOS ESFUERZOS PARA EDUCAR EN BIOÉTICA

Como era de esperarse, las primeras iniciativas para educar en bioética vinieron, como la misma área, de los Estados Unidos de América,

a través de programas de entrenamiento creados en sus universidades. Una de estas iniciativas es el programa de la Fundación Fogarty, asociado a los Institutos Nacionales de Salud y a la Universidad de Georgetown (Zunt et als., 2016).

La particularidad de este programa puede ser resumida en un fuerte componente principialista, en una base eminentemente práctica, y en especial una preocupación por dotar de herramientas a los miembros de comités de ética en investigación, hasta entonces áreas de actuación en las que se concentraban preferentemente las personas interesadas en bioética.

Lo que inicialmente era un programa corto de algunos meses para garantizar la capacitación de miembros de estos comités evolucionó hoy a un programa de posgrado, que incluye diplomas de maestría, doctorado y posdoctorado y que, a pesar de preferencial, no está exclusivamente direccionado a la reflexión sobre ética en investigación, llegando a incluir áreas más amplias como las tecnologías reproductivas y el uso de células madre.

Es esencial también decir que este programa ha tenido históricamente una vocación internacional, ofreciendo becas para la formación de personas originarias, especialmente, de países pobres y en vías de desarrollo. Esta característica demuestra que la educación en bioética es un área estratégica para la cooperación internacional en salud y educación (vale la pena mencionar aquí que, junto a la educación en bioética, otras áreas estratégicas de esta fundación son: ecología, biodiversidad, VIH/SIDA, bioinformática, entre otras).

Al trabajo de la Fundación Fogarty se unieron otras iniciativas, también internacionales, aunque esta vez venidas de organismos multilaterales. Dentro de ellas, y por resumir de una manera adecuada otros esfuerzos hechos en varias partes del mundo, serán mencionadas las nacidas al interior de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y, muy especialmente, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En cuanto a la primera, está, como el programa de la Fundación Fogarty, direccionada preferencialmente hacia el desarrollo de habili-

dades prácticas para la resolución de conflictos morales resultantes del análisis de investigaciones clínicas. Como ella, además, se pauta en el principialismo y tiene como público primordial investigadores y miembros de comités de ética en investigación.

Sin embargo, a diferencia de ella, no ha involucrado la creación de programas académicos de maestría y doctorado, probablemente por la misma naturaleza de la OMS, un órgano internacional de diálogo y gestión de políticas de prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial.

Es importante resaltar otro punto que conecta la iniciativa de la OMS y de la Fundación Fogarty: su enfoque educativo basado en competencias, y dirigido exclusivamente a la creación de habilidades prácticas para la consecución de determinadas tareas por parte de los estudiantes.

Siguiendo por esta vía, es esencial también decir que los dos esfuerzos arriba relatados comparten también una preocupación por asegurar que haya resultados claros y cuantificables, de manera que determinadas habilidades puedan ser rápidamente adquiridas y evaluadas. Se trata, así, en ambos casos, de una educación en bioética eminentemente direccionada a temas del área de la salud, y orientada al alcance formal de productos específicos.

Finalmente, será presentada la propuesta educativa emanada de la UNESCO y encarnada de una manera importante en el llamado Programa de Base de Estudios sobre Bioética (UNESCO, 2015) de esta organización. La característica más importante del enfoque educativo de UNESCO puede ser resumida en la amplitud de sus contenidos, relativa a la conexión que ellos guardan con la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (DUBDH) que esta organización publicó en 2005 con participación activa de sus 191 países-miembros.

Esa amplitud se ve reflejada en que son tratados no solo temas relativos a la investigación clínica, o a los dilemas morales relacionados con tecnologías reproductivas o con células madre, entre otras cuestiones de raíz biomédica, sino, también, a situaciones sociales, ambientales, relativas a la salud pública, políticas y económicas diversas. Es claro que la UNESCO entiende

la bioética y, por tanto, la educación en ella, de una manera amplia, plural y diversa.

Pero el contenido temático diferente no es lo único que caracteriza esta iniciativa. Lo hace también su abordaje educacional, más relacionado con los procesos y con la creación de preguntas problematizadoras, que con el alcance, medición y cuantificación de resultados. En este sentido, la propuesta de la UNESCO es diferenciada porque propone un abordaje educativo contextual, futurista, basado en el conocimiento y en la complejidad de la comprensión del mundo.

Muestra clara de ese abordaje contextual y de la variedad temática del enfoque es la propuesta que la UNESCO hace para que asuntos como la discriminación, la estigmatización, la privacidad o la diversidad cultural, por ejemplo, sean abordados por la educación en bioética. Es claro en todo el contenido de su Programa de Base de Estudios sobre Bioética que hay un interés nítido por integrar cuestiones contextuales a la educación en bioética, y por hacerlo de una manera dialógica y centrada en la idea dinámica de “proceso”.

Es conveniente terminar este apartado reiterando que hay un contraste evidente entre las propuestas hechas por la Fundación Fogarty y la OMS, por un lado, y por la UNESCO, por el otro. A continuación será hecha una lectura crítica de estas iniciativas.

### LECTURA CRÍTICA - SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL - DE ESFUERZOS HECHOS PARA EDUCAR EN BIOÉTICA

Para hacer una lectura crítica de la información presentada, es necesario analizarla y clasificarla. En ese sentido, es importante decir que, como ya se anunciaba en el apartado anterior, existe una clara convergencia entre las propuestas de educación en bioética de la Fundación Fogarty y la OMS, y una importante divergencia entre ellas dos y la propuesta desarrollada por la UNESCO.

Para sistematizar esa divergencia, es esencial comenzar a hablar teniendo como referencia términos educativos, pues ella puede ser entendida de una mejor manera usando tal vez la más

relevante premisa pedagógica: cualquier enfoque pedagógico trae consigo la construcción de un tipo de ser humano, en este caso particular, un bioeticista.

En este escenario, es posible decir que en el caso de la Fundación Fogarty y de la OMS, el enfoque educativo trata de la construcción de un bioeticista que posea importantes habilidades técnicas para la deliberación ética relativa al área de la salud, muy especialmente a la investigación clínica.

En el de la UNESCO, de manera diferente, su enfoque educativo defiende la construcción de un bioeticista que posea habilidades reflexivas y analíticas para la deliberación ética relativa a una amplia gama de cuestiones, que involucran no solo el área de la salud, sino también las ciencias sociales, económicas, políticas, ambientales, entre otras.

Dicho esto con relación a la premisa pedagógica más importante, y todavía siguiendo con este abordaje que la pedagogía aporta, es oportuno definir no el tipo de ser humano que se espera construir, sino el enfoque pedagógico en sí que será usado para posibilitar esa construcción.

Como ya fue esbozado anteriormente, se trata de un enfoque basado en las competencias, para el caso de la Fundación Fogarty y la OMS, y de uno centrado en la educación popular (Mejía, 2014), para el caso de la UNESCO, pues mientras que en el primer caso se privilegia y busca la consecución de resultados y la inserción laboral inmediata del individuo que se está formando, en el segundo el objetivo es más amplio en el sentido de valorar el proceso y lograr para ese individuo una inserción social adecuada. En este punto es indispensable, antes de continuar, contrastar estos dos modelos educativos.

La educación por competencias se originó en los Estados Unidos de América en la década de 1970, y tuvo como objetivo promover la inserción laboral de los operarios de fábricas. Por ese motivo, fue orientada predominantemente a los resultados a ser alcanzados y concebida como una educación altamente específica y objetiva, que echaba mano de la razón y consideraba especialmente la individualidad.

Además de eso, en ese contexto, la educación por competencias buscaba la innovación y era esencialmente cortoplacista, o sea, tenía el objetivo de que los operarios pudieran insertarse rápidamente en el mundo laboral, respondiendo también de una manera rápida a los constantes cambios que la revolución tecnológica colocaba. De ahí que su abordaje fuera altamente especializado, reduccionista y que buscara, de hecho, la adquisición de una competencia específica.

La historia de la educación popular es radicalmente distinta, como se verá, no solo por su lugar y circunstancias de nacimiento, sino por las preocupaciones que la originaron y los propósitos que persiguió. Esta corriente nació en la década de 1960 en América Latina, en el contexto de las comunidades rurales que querían reivindicar sus derechos. Tuvo, desde el principio, una vocación por llevar a estas comunidades a buscar la inserción social.

Por tener esa vocación, la educación popular se orienta al proceso, y no al resultado, y en vez de ser específica y objetiva, es imaginativa y subjetiva. Esto es importante porque la conecta de una manera especial con los enfoques más recientes de la educación y de la ciencia, y porque hace que se relacione no solo con el desarrollo racional e individual, sino con otras esferas del ser humano, entre ellas la emocional y la comunitaria (Nussbaum, 2011).

De esta forma, la educación popular no tiene como fin la innovación sino la construcción de una sociedad justa y equitativa, por lo que no es cortoplacista, sino futurista y defensora de la sostenibilidad. Al defender esta bandera, la educación popular es contextual y privilegia no la competencia, sino el conocimiento, lo que no deja de acercarla a los enfoques educativos más recientes, que defienden la llamada gestión del conocimiento como paradigma educativo y organizacional por excelencia.

Se vê, pues, que los esfuerzos por educar en bioética relatados responden a intereses, estrategias y propósitos diametralmente opuestos. Esto ha sido suficientemente demostrado por Hellmann y colaboradores (2015), que hacen una crítica importante del programa de estudios en bioética de la Fundación Fogarty, defendiendo que se trata de una herramienta de imperia-

lismo moral para adoctrinar investigadores y bioeticistas de países en vías de desarrollo para que acepten la conducción de estudios originarios de países desarrollados, de una manera menos rigurosa, en términos éticos, en países en vías de desarrollo o periféricos.

Lo anterior revela claramente que educación en bioética es, de hecho, un territorio en disputa que involucra diversos intereses sociales, culturales, políticos y económicos y, por lo tanto, un número variado de estrategias. En este sentido, demuestra que educar en bioética es, en sí mismo, un acto profundamente político, ético, de resistencia, e incluso, de subversión al sistema moderno-colonial dominante (Quijano, 2007).

Así, educar en bioética puede ser, usando la categoría “transeducación” de Alanis Bello (2018), educadora transgénero colombiana, y “educación para transgredir” de la académica estadounidense bell hooks (1994), un verdadero acto de rebeldía y profunda reflexión, o de “reflexividad”, en palabras freirianas – o sea, referidas al educador brasileño Paulo Freire - algo que se conecta muy bien con el carácter complejo, inter-transdisciplinar y de búsqueda “libertadora” de la bioética latinoamericana. En el próximo apartado se discutirá cómo es posible hacer esto usando enfoques participativos latinoamericanos.

Ahora, una alerta al lector: al depararse de aquí en adelante con la palabra “libertadora” en vez de “liberadora”, y la expresión “libertación” en sustitución a “liberación”, no se trata de un error de revisión gráfica sino una propuesta de inclusión de este neologismo en el idioma español. La idea surgió a partir de la lectura de la sustanciosa obra de Freire, arriba mencionado, para el cual la verdadera LIBERTAD no nace simplemente de una acción o acto que proporciona al individuo el simple derecho, por ejemplo, de sobrevivir, o de ir y venir, sino que es algo más profundo, que va más lejos (Freire, 1980). El idioma portugués tiene esa peculiaridad específica con relación a estos dos términos – LIBERACIÓN y LIBERTACIÓN – dejando clara la diferencia verbal entre la acción de “libertarse” y la idea de estar simplemente “liberado”.

Para él, la idea de LIBERTACIÓN implica algo más importante que el simple reconoci-

miento de existencia de poder por parte de los más poderosos. Ella, necesariamente, apunta para el “locus” donde se instalan las fuerzas capaces de obligar a los individuos a la sujeción y a la fragilidad, manifestadas en la incapacidad de los mismos de desvencillarse de la sumisión. Al definir esos dos polos, Freire identifica la oposición entre cautiverio - o la privación del derecho a escoger - y la libertación, que para el autor significa el verdadero ejercicio de la autonomía (Freire, 1997). De ese modo, señala que los sujetos sociales son, eminentemente, actores políticos, cuya acción puede tanto mantener como transformar el status quo. La categoría conceptual LIBERTACIÓN, por lo tanto, desnuda las diferentes posiciones de poder existentes en la vida en sociedad y presupone una firme toma de posición en el juego de fuerzas por la inclusión social.

Con esa visión fuertemente crítica, la LIBERTACIÓN fue introducida en el contexto de la territorialización epistemológica de la “Bioética de Intervención”, corriente conceptual creada en Brasil hace casi dos décadas (Garrafa y Porto, 2003), que será tratada más adelante en este estudio. La utilización de esta categoría en la Bioética de Intervención pretende señalar en cuál dirección se debe conducir la acción educativo-política para garantizar tal libertad.

*Su adopción visibiliza la lucha de ciudadanas y ciudadanos que logran su inclusión social, sea en el contexto de la educación o en contextos más amplios, a partir de la toma de conciencia con relación a las fuerzas que los oprimen y por la acción concreta en oposición a ellas. Paulo Freire es particularmente contundente al criticar el preciosismo académico y su malévol consecuencia, la asepsia moral, que constituyen obstáculos a la libertación (Garrafa, 2005, p. 128).*

## CONTENIDO LIBERTADOR PARA LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

Este apartado presenta una propuesta de los contenidos libertadores que un abordaje latinoamericano de la educación en bioética podría comprender y está integralmente basado en la experiencia de los programas de especialización,

maestría y doctorado del Centro Internacional de Bioética y Humanidades, Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Brasilia, Brasil. Para expresarlo en palabras de Freire (2000), se detallará aquí brevemente la “investigación temática libertadora” que hace parte radicular de esta propuesta.

La organización y contenidos siguen dos lógicas complementarias simultáneamente: por un lado, la que expone la Bioética de Intervención (Garrafa y Porto, 2003; Feitosa y Nascimento, 2015), cuando fue propuesta esta nueva territorialización epistemológica para la bioética que divide el enfoque de la disciplina en tres grandes líneas: una conceptual, Fundamentación Teórico-Methodológica de la Bioética; y dos temáticas, Situaciones Emergentes en Bioética y Situaciones Persistentes en Bioética (Garrafa, Cunha y Manchola-Castillo, 2018); y por otro, la que propone la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005), a través de sus 15 principios.

En cuanto a la primera lógica, sirve para organizar la estructura curricular de los cursos de especialización, maestría y doctorado, especialmente las tres líneas arriba referidas y diez proyectos de investigación que se generan al interior de ellas. Tales proyectos son: Línea 1 - Epistemología de la Bioética, Ética Aplicada, Pluralismo Bioético; Bioética y Derechos Humanos; Línea 2 - Ética y Biotecnociencias, Ética en la Investigación, Bioética Animal y Ambiental; Línea 3 - Atención a la Salud, Bioética Clínica, Bioética Social.

Así, todas las monografías, disertaciones, tesis e investigaciones posdoctorales se enmarcan en una de estas líneas de investigación y, al mismo tiempo, en uno de los proyectos en ellas involucrados. Esto es importante porque dota la propuesta curricular de equilibrio organizativo, armonía conceptual y organicidad operacional, permitiendo que estudiantes y profesores naturalmente se integren e interactúen.

En cuanto a la segunda lógica, el contenido programático de la DUBDH está presente en prácticamente todo el trascurso del programa educacional, muy especialmente en las materias denominadas “Bases conceptuales de la bioética” y “Práctica docente”, enteramente pautadas

por los 15 principios constantes de la Declaración. En ambas, aunque con objetivos pedagógicos y enfoques diferentes, cada una de las clases semanales es dedicada a la discusión de uno de esos principios.

Mientras que en la primera los estudiantes son invitados a profundizar semanalmente durante cuatro horas uno de estos principios, en la segunda, esos mismos alumnos, ahora ejerciendo como profesores practicantes, discuten esos principios con un grupo de estudiantes de pregrado durante dos horas y por 15 semanas, periodo que dura una materia en ese nivel en Brasil.

Debe resaltarse que la bioética que se enseña en la institución está basada no solo en la DUBDH, sino en enfoques autóctonos, diversos y diferentes a los propuestos por el norte global. En ese sentido, en enfoques que defienden la existencia de pluralismo histórico, diversidad epistémica e interculturalidad (Rivas-Muñoz et al., 2015; Feitosa y Nascimento, 2015), mientras rechazan la existencia de una moralidad común o universal (Paranhos, Garrafa, Solbakk, 2019) y de cuatro principios únicos para la resolución de todos los conflictos morales (Garrafa, Martorell, Nascimento, 2016). De estos enfoques, el más reconocido exponente es la Bioética de Intervención.

### ENFOQUES PARTICIPATIVOS LATINOAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

Como podría esperarse, la propuesta educativa que este texto presenta es la de la educación popular, un enfoque ya definido que busca la construcción de conocimiento y la inserción social de los individuos y comunidades, a través de una práctica educativa imaginativa, subjetiva y contextual, además de libertadora. A continuación se tratarán no aspectos pedagógicos, ya suficientemente relatados, sino didácticos y procedimentales para la puesta en marcha de esta proposición.

Educación en bioética con base en un enfoque basado en la educación popular significa defender la construcción de bioeticistas altamente críticos, defensores de una bioética amplia, ba-

sado en los derechos humanos y en el respeto a las particularidades de las diversas poblaciones y comunidades.

Se trata, así, de construir bioeticistas que tengan una profunda sensibilidad social y compromiso comunitario, una gran capacidad imaginativa y creativa y una especial habilidad para sentipensar al hacer deliberaciones morales. Su práctica, por tanto, no debe estar basada exclusivamente en el desarrollo de habilidades puntuales, sino en la reflexión constante al respecto de estas y para eso la imaginación tiene un papel central (Manchola-Castillo y Solbakk, 2017).

En términos procedimentales, educar en bioética de manera popular y transdisciplinaria exige la adopción de estrategias nacidas de la educación popular y, por tanto, la implantación de una nueva razón pedagógica, que quiebra la distancia entre profesor y estudiantes, pues al tiempo que reconoce que cada uno tiene un papel específico, también aclara que estos papeles tienen igual valía e importancia.

Lo anterior supone, como era de esperarse, una intensa reflexión de los profesores con respecto a su propio actuar y, por tanto, con respecto al llamado currículo oculto que existe en sus salones, prácticas y discursos. Currículo que, muchas veces, es más poderoso que el planteado y revelado en documentos oficiales (Vidal, 2018).

Educación en bioética popularmente involucra, así, discusiones intensas con uso de mesas redondas y ruedas de conversación en todos los momentos de construcción del conocimiento y la exposición de las individualidades y lugares de habla de todos los actores involucrados (profesor y estudiantes). Para decirlo en términos freirianos, involucra círculos de lectura, diálogo de saberes y prácticas emancipatorias.

Inicialmente, una educación popular en bioética envuelve la identificación en comunidad de los intereses de los estudiantes, quienes, en conjunto con su acompañante o mediador - el hasta ahora llamado profesor - definirán el programa que quieren y necesitan seguir. Así, será el grupo el que definirá sus necesidades e intereses. De ahí la importancia de trabajar siguiendo configuraciones horizontales en el que todos

tengan igual oportunidad de intervenir y construir conocimiento.

A lo anterior, seguirá la creación de preguntas problémicas que guíen la reflexión y que habitualmente incluirán una reflexión dirigida a responder el porqué (razón) y para qué (propósito) personal y social de cada asunto, tema o pregunta problémica. Este punto es esencial porque legitima el conocimiento de cada participante como válido, creíble e importante, además de estimularlo a pensar y intervenir.

Sin embargo, debe aclararse que no se trata aquí de hablar con base en autores reconocidos o famosos; tampoco de elaborar largas disertaciones con base en lo que conocidos bioeticistas piensan. Se trata, “simplemente”, de poner la experiencia de cada uno al servicio de lo que está siendo cuestionado; de contar historias. Cabrá al acompañante hilar o tejer todas las historias; se tendrá aquí, por lo tanto, un profesor tejedor de historias.

Una vez el anterior conocimiento ha sido construido, es momento de entrar en contacto con, ahora sí, textos diversos que presenten varios puntos de vista y posiciones diferentes. La escogencia de estos textos no será solo función del mediador sino de todos los participantes. Además de eso, no son textos, empero, apenas escritos, como los tradicionales artículos científicos, sino pinturas, poemas, videos, cuentos, tejidos, canciones, esculturas, y personas de la comunidad compartiendo sus propias historias (textos vivientes), entre otros.

Ese momento permitirá que una primera síntesis trans opere: la resultante de la historia de cada estudiante (su “cuento”) contrastada con la historia que cada uno de los textos presentados cuenta. Por eso se le llama a esta etapa creación de una transnarrativa, o de una transhistoria (Manchola-Castillo, 2018); en otras palabras, de una historia que va más allá de las historias. Una vez más, corresponderá al mediador o acompañante tejer todas esas historias en una.

Debe decirse que la riqueza que la transnarrativa o transhistoria involucra se relaciona con que ella toca el corazón y la mente de quienes la crean. Es una síntesis que da cuenta del conocimiento que está siendo parido y, por lo tanto, tiene el poder de curar, transformar, liberar.

Lo anterior es fundamental cuando se está educando en bioética porque refuerza definitivamente la importancia que tiene la deliberación moral en la vida real, y más importante que eso, en la vida del realismo esperanzado, para usar las palabras de Freire. Es, de otra manera, aprender sobre deliberación mientras se ejecuta esa práctica. Así, se está frente a un conocimiento que está siendo gestado, vivido y generado, mientras es creado.

Además de eso, aprender a través de la creación de transnarrativas permite que ejercicios de polifonía sean generados, dando voz a múltiples personajes, experiencias, dolores, sensibilidades, pensamientos, miedos, placeres y posiciones (Kilomba, 2010). En resumen, que múltiples moralidades estén en contacto, conflicto y diálogo. Algo absolutamente deseable en un área, como la bioética, en la que los conflictos abundan.

El procedimiento termina, naturalmente, con la presentación del gran tejido que ha sido formado por el mediador o acompañante del proceso y con el retorno a las preguntas iniciales relativas al porqué y para qué y, naturalmente, a la pregunta problémica y a las necesidades e intereses iniciales. Y eso se hace, como era de esperarse, terminando de tejer la historia.

Se necesita, en consecuencia, de un excelente tejedor de historias, suficientemente generoso y cuidadoso para permitir que las transnarrativas se conecten, vuelen y creen pinturas, poemas, mandalas, nuevas transnarrativas (Manchola-Castillo y Garrafa, 2019). Se trata, entonces, de la gran segunda síntesis transnarrativa, que se asemeja de manera importante a la llamada sistematización de experiencias (Jara, 2012) que opera en la educación popular hace décadas.

Es esencial mencionar que este es un proceso dinámico, cambiante, vivo, que puede o no acontecer de la manera en que fue aquí detallado. Lo importante es que él sea respetuoso del proceso, que promueva la imaginación y la creatividad, y que se conecte con el sentipensamiento (Fals-Borda, 2009) y con la libertación de cada uno de los participantes.

Para terminar este aparte, es necesario decir que el enfoque de educación popular que está siendo propuesto no consideraría viable el uso

del enfoque por competencias porque no ve como posible declarar a alguien como competente (¡y mucho menos como incompetente!) moralmente, pues la moralidad es un proceso, no un resultado; es imaginativa y subjetiva, no específica ni objetiva; se relaciona con el sentir y la comunidad, no con la razón y la individualidad; tiene raíces en la sociedad, no en la innovación; es contextual, no reduccionista; y, finalmente, tiene conexión con conocimientos tradicionales, no con competencias.

## COMENTARIOS FINALES

En este documento se propuso hacer una reflexión del acto de educar en bioética. Para eso, se presentó inicialmente una contextualización de algunos de los esfuerzos hechos hasta hoy en este sentido, para luego hacer una lectura crítica, social, política y cultural, de esos esfuerzos. Más adelante, fueron propuestos contenidos temáticos e inmediatamente después, algunos enfoques participativos latinoamericanos como alternativas para llevar a cabo esa educación.

Es esencial resaltar el papel que la transnarrativa juega en la propuesta presentada y la importancia que tiene que todos los participantes involucrados en el proceso de educar en bioética de manera popular hagan un ejercicio de libertación y conscientización que los lleve a reflexionar con respecto al currículo oculto que está presente en sus prácticas diarias.

Además de eso, es fundamental que los mediadores y acompañantes de cualquier proceso educativo en bioética estén dispuestos a construir conocimiento en conjunto, y a parir nuevas ideas, con el dolor y placer que ese proceso encarna naturalmente. Que sean conscientes, pues, del carácter sentipensante de la educación en general, y de la educación en bioética en particular.

Al final de cuentas, la educación en bioética debe ser un ejercicio profundamente ético, político, revolucionario, libertador y transgresor. Y para eso es esencial desafiar el sistema educativo y desafiarse a sí mismo e ir en la búsqueda del “inédito viable” propuesto por Freire.

*Este capítulo fue producto de posdoctorado, financiado por la Capes, realizado en el Programa de Posgrado en Bioética de la Universidad de Brasilia, Brasil*

## REFERENCIAS

- BELLO, A., 2018. Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55: 104-128.
- FALS-BORDA, O., 2009. 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina. Victor Manuel Moncayo. Bogotá : Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- FEITOSA, S.F., NASCIMENTO, W.F., 2015. A Bioética de Intervenção no contexto do pensamento latino-americano contemporâneo. *Revista Bioética*, 23(2):277-284.
- FREIRE, P., 2000. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P., 1980. *Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3a ed., São Paulo: Moraes.
- FREIRE, P., 1997. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 41a reimpressão, Colección Leitura; São Paulo: Paz e Terra.
- GARRAFA, V., PORTO, D., 2003. Intervention bioethics: a proposal for peripheral countries in a context of power and injustice. *Bioethics*, 17(5-6): 399-416.
- GARRAFA, V., 2005. Social inclusion in political context of bioethics. *Revista Brasileira de Bioética*; 1(2): 122-132.
- GARRAFA, V., MARTORELL, L.B., NASCIMENTO, W.F., 2016. Críticas ao principialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul. *Saúde Soc.*; 25(2):442-451.
- GARRAFA, V., CUNHA, T., MANCHOLA-CASTILLO, C., 2018. Access to healthcare: a central question within Brazilian Bioethics. *Cambrid-*

- ge Quarterly Healthcare Ethics, 27(3): 431-439.
- HELLMANN, F., GARRAFA, V., SCHLEMPER, B., BITTENCOURT, S., 2015. The Fogarty Training Program in low-and-middle-income-countries: international research ethics education or moral imperialism? Archives of Medical Research, 46: 515-516.
- hooks, b., 1994. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. London: Routledge.
- JARA, O., 2012. La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, Costa Rica. CEP Alforja-CEAAL-Intermon Oxfam.
- KILOMBA, G., 2010. "The Mask" In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag.
- MANCHOLA-CASTILLO, C., 2018. Bioética transnarrativa: nova metodologia para o estudo e prática da bioética. In: Rauli P et als. Bioética e metodologias ativas no ensino-aprendizagem. Curitiba: Editora CRV e Sociedade Brasileira de Bioética.
- MANCHOLA-CASTILLO, C., GARRAFA, V., 2019. De la fundamentación a la intervención: una propuesta metodológica (¡narrativa!) para la Bioética de Intervención. Revista Brasileira de Bioética, 15(1): 1-18.
- MANCHOLA-CASTILLO, C., SOLBAKK, J., 2017. Bioethics and imagination: towards a narrative bioethics committed to social action and justice. Med Humanit., 43(3): 166-171.
- MEJÍA, M., 2014. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(62): 1-30.
- NUSSBAUM, M., 2011. Creating Capabilities. Cambridge: Harvard University Press.
- PARANHOS, F.R.L., GARRAFA, V., SOLBAKK, J.H., 2019. The theory of common morality of Bernard Gert. Rev Bras Bioética; 15(e2):1-14.
- QUIJANO, A., 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez S y Grosfoguel R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Instituto Pensar-IESCO-Siglo del Hombre Editores.
- RIVAS-MUÑOZ, F., GARRAFA, V., FEITOSA, S.F., NASCIMENTO, W.F., 2015. Bioética de intervención, interculturalidad y no-colonialidad. Saude Soc., 24(suppl.1): 141-151.
- UNESCO, 2008. Creación de comités de bioética. París: UNESCO.
- UNESCO, 2005. Universal Declaration on Bioethics and Human Rights 2005 Oct 19; available at <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/bioethics/bioethics-and-humanrights/> (last accessed 8 Feb 2015).
- UNESCO, 2015. Programa de base de estudios sobre bioética, parte 1: Programa temático, Programa de Educación en Ética. París: UNESCO.
- VIDAL, S., 2018. El currículum oculto en la enseñanza de la bioética. Una reflexión desde la educación problematizadora. Rev. Redbioética/UNESCO, 1(17): 89-99.
- ZUNT, J., et als., 2016. The National Institutes of Health Fogarty International Center Global Health Scholars and Fellows Program: Collaborating across Five Consortia to Strengthen Research Training. Am J Trop Med Hyg., 95(3): 728-734.

# EDUCACIÓN DIALÓGICA: UNA NECESIDAD EN LA REVOLUCIÓN CONTEMPORÁNEA DEL SABER

Yara Luisa Cárdenas Cepero y  
Eduardo Ribot Guzmán

## INTRODUCCIÓN

En su sentido más amplio, la educación, constituye un complejo sistema de influencias dirigidas a la asimilación y a la reproducción de toda la herencia cultural que nos ha antecedido, con la participación de toda la sociedad, dirigida a legitimar las relaciones sociales existentes, en las que las personas actúan como sujetos activos y creadores. De ahí que pueda definirse como el proceso de socialización de los individuos, ya que, al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos, habilidades, valores, normas de comportamiento, conciencia cultural y conductual.

De esta manera, las diferentes generaciones asumen formas de pensar, de ser, de actuar y de percibir el mundo de generaciones anteriores, al mismo tiempo que desarrollan otros modos diferentes en la búsqueda de soluciones a las necesidades y a los problemas de nuevo tipo que tienen que enfrentar, en correspondencia con su contexto social.

El término educación proviene del latín *educere*: guiar, conducir o educare: formar, instruir, por lo que es un proceso de socialización de las personas mediante el cual, se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, y formas de comportamiento reguladas con un fin social. De este modo, educar es el proceso multidireccional que está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes por ser un proceso de socialización de los individuos de una sociedad determinada.

Son diversos los puntos de vista para clasificar los procesos educativos, entre ellas la que los

considera como: “influencias intencionales o no intencionales (espontáneas), influencias sistematizadas (mediante las instituciones escolares) o no sistematizadas (por medio de otras agencias socializadoras) y como influencias especializadas (profesores, instructores) o no especializadas (las que provienen de la familia, amigos, vecinos, colegas, conciudadanos, entre otros)” (Blanco 2004: 41).

En cualquiera de las formas, estos procesos (o influencias) constituyen una unidad dialéctica muy específica, matizada por sus contradicciones. Desde su carácter clasista, la educación puede contribuir a la asimilación de contenidos sociales que coinciden con los objetivos de la clase dominante y por las instituciones que la representan (el Estado, el Derecho, Instituciones académicas, entre otras). Esta correspondencia es lo que permitiría calificarla como educación funcional, pero cuando no se logra esta coincidencia nos encontramos ante una educación disfuncional, que no conduce a la asimilación en el sentido deseado por la clase que regula el proceso educativo.

La educación sistematizada, como proceso social complejo e históricamente condicionado, debe contribuir a la formación integral de profesionales, lo que se expresa en eliminar la dicotomía existente entre la instrucción y la educación, que garantice la formación de sujetos morales con una visión de la ciencia como instrumento de conocimiento al servicio de la transformación social, dirigida a elevar su calidad de vida en armonía con la naturaleza.

En la educación se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de

diferentes modelos educativos que, según su concepción, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales asignadas a la educación en general y a la enseñanza en particular. Entre ellos la concepción Tradicionalista y la concepción Humanista. Dentro de cada una se ubican diferentes variantes de modelos educativos y pedagógicos.

*“Para la concepción Tradicionalista, también llamada externalista, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social, el grupo, entre otros. El sujeto tiene una función pasiva, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, para lograr un resultado positivo, medible a partir del nivel en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.*

*Para la concepción Humanista, también llamada desarrolladora, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas. Desde esta concepción el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ubicarse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y de la individualización del sujeto de la manera más plena posible” (Blanco 2004: 41).*

Al resumir estas ideas en un cuadro comparativo pudieran señalarse tres dimensiones en las que se diferencian la concepción tradicionalista y la humanista de la educación:

Cuadro No. 1. Concepciones sobre la educación (Blanco A, 2004 p. 65)

Concepción	Tradicionalista	Humanista
<b>Acerca de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• absolutización del aspecto externo</li> <li>• estandarización</li> <li>• métodos directivos y autoritarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en los componentes personales</li> <li>• flexibilidad</li> <li>• métodos no directivos, dinámicos y participativos</li> </ul>
<b>Sobre la función del maestro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ejecutor de directivas preestablecidas</li> <li>• limitación de la individualidad y a la creatividad</li> <li>• autoritario, rígido, controlador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papel activo, creador, investigador y experimentador</li> <li>• estímulo a la individualidad</li> <li>• flexible, espontáneo, orientador</li> </ul>
<b>Sobre la función del estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sujeto pasivo, reproductor del conocimiento</li> <li>• poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal</li> <li>• no implicado en el Proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sujeto activo, constructor del conocimiento</li> <li>• creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios</li> <li>• implicación y compromiso</li> </ul>

Dentro de la concepción Tradicionalista o externalista se pueden ubicar los modelos educativos y pedagógicos que asumen los métodos de la escolástica medieval, perceptibles en muchas de las prácticas pedagógicas que aún subsisten en las instituciones educativas. También pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a formar al sujeto de acuerdo a la aspiración del educador, o las derivadas del pragmatismo, dirigidas fundamentalmente al resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso, centrada en la instrucción más que en la educación.

En tal sentido, José Martí expresó:

*“Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos (...). Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por cualidades inteligentes” (Martí 2012: 145).*

En la concepción Humanista o desarrolladora de la educación, pueden encontrarse propuestas pedagógicas de carácter renovador como las de Paulo Freire, considerado como uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX por las nuevas perspectivas de la educación en el mundo contemporáneo, referidas en sus obras: Educación como Práctica de Libertad (1968), Pedagogía del Oprimido (1970), Pedagogía: diálogo y conflicto (1995), Pedagogía de la autonomía (1996), Pedagogía de la Liberación (1997), Pedagogía de la indignación, Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Última obra de Freire, en la que trabajaba al momento de su muerte (2000) y por una pedagogía de la pregunta.

## DESARROLLO

La tendencia de la educación dialógica consiste en el progresivo reconocimiento en la teoría y en la praxis educativa contemporánea de la necesidad de que la enseñanza salga del marco estrecho de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso del intercambio de saberes mediante el diálogo. Paulo Freire establece que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que

la comunicación tiene una función principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros, y es en este proceso en el que nos creamos y nos recreamos.

Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que a su vez provoque la curiosidad epistemológica del que aprende. El objetivo de la acción dialógica es siempre revelar la verdad, interactuando con los otros y con el mundo. En su teoría de acción dialógica, Freire distingue entre acciones dialógicas, las que promueven entendimiento, la creación cultural y la liberación; y las que no son acciones dialógicas, las cuales niegan del diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen poder.

En este sentido, la concepción de la educación de Paulo Freire, originada a partir de 1960, presupone la liberación de los seres humanos y la superación de la opresión, argumenta que la educación tiene que desempeñar una función importante para elevar el nivel de conciencia de los estudiantes respecto a sus condiciones de vida. Tiene como objetivos brindarles instrumentos para que tengan más comprensión de estas condiciones, de modo que puedan actuar con la perspectiva de transformarlas.

Freire considera

*“que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian al mundo (...) es un acto creador. De ahí que no pueda ser mero instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” (Freire 1968: 78).*

De esta forma, opinaba que el diálogo es una exigencia existencial, de un encuentro solidario, que favorece la reflexión y que dirige la acción de los sujetos hacia la transformación y la humanización del mundo. Esta concepción de diálogo requiere:

- Asumir realmente que las personas son seres humanos en sí mismas, es decir, son básicamente sujetos y no objetos.

- Ser tolerantes, aun con aquellas personas con las que no simpatizamos, que no compartimos sus criterios o que nos rechazan.
- Respetar al otro en tanto otro.
- Ser sencillos.
- Confiar en que el cambio social y político es posible.
- Comprender que las personas pueden cambiar y mejorar.
- Sentir que somos igual que las demás personas (ni menos ni más).
- Estar conscientes de que nos podemos equivocar.
- Saber escuchar.
- Respetar los saberes, experiencias y expectativas de las otras personas.
- Rechazar la idea de que la transformación del mundo es obra de hombres selectos y elegidos, mientras que el resto de la población solamente tiene que adaptarse a la crítica y sumisamente a lo dictado y creado por dichos grupos de personas.

El diálogo es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos que se sienten encauzados hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado, por lo tanto, desde una perspectiva educativa, no debe reducirse a un sencillo acto de depositar ideas y saberes de un sujeto (el educador) en otro (el educando), ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas entre ambos. Es importante percibir que el diálogo implica el compromiso de la transformación del mundo, al que nos debemos integrar tanto los educadores como los educandos, por ser la esencia de la educación como práctica social.

Del mismo modo, en el diálogo se manifiestan los valores explicitados en su dimensión axiológica, consideramos, entonces, que la dimensión dialógica de la educación se basa y adquiere sentido en la dimensión axiológica, así como en el marco de una exigencia primordial: la intención de ser coherentes, es decir, que los

valores morales que expresamos asumir no se limiten al discurso, sino que se conviertan en acciones concretas que orienten nuestros comportamientos.

Asimismo, no existe un diálogo auténtico si no se favorece un pensar verdadero: un pensar crítico, que no acepta la dicotomía entre las personas y el mundo, sino que reconoce entre ellos una solidaridad inquebrantable. El hombre es transformado por el mundo, pero también lo transforma. El pensamiento crítico percibe a la realidad como un proceso, la capta en su constante devenir y no como algo estático. Este es un aspecto central de la concepción de criticidad, que es la que debe ser educada.

En el pensamiento ingenuo la realidad es un espacio normalizado, legitima la indiferencia, la apatía, la inacción y la adaptación a una realidad dada, que se considera intransformable. Para el pensar ingenuo, lo importante es acomodarse al presente normalizado, que es lo que generalmente caracteriza al contenido de enseñanza, en la mayoría de los currículos, que no favorece el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes y que se agudiza por la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje autoritarios, condición que no facilita autodesarrollo.

En cambio, para el pensar crítico, la verdad está en la continua transformación de la realidad con vistas a una permanente humanización de los estudiantes, mediante su participación activa en la búsqueda y en el análisis reflexivo del contenido de enseñanza-aprendizaje, que lo conduzca al crecimiento profesional, personal y social. Esto presupone el cambio de los currículos estáticos y cerrados a otros que puedan rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y las necesidades de los estudiantes. Igualmente, el cambio de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, a un proceso en el que el estudiante asuma una posición participativa, en el cual la comunicación tiene una función esencial.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que el estudiante es un ser humano que siente, piensa, actúa, que tiene un determinado saber y un saber hacer acumulado, con experiencias y vivencias que les permiten la participación activa en su

propio aprendizaje, en correspondencia con la realidad en la que les tocó vivir. De igual modo, debe lograrse la formación y el desarrollo, en los estudiantes, de la voluntad, el sentido de responsabilidad, la conciencia crítica y autocrítica, el espíritu de solidaridad y ayuda mutua, que les permita relacionarse, de forma adecuada, en los diferentes contextos en los que se relacionan, desde una mirada no solo contemplativa, sino valorativa, como base esencial de una actitud transformadora.

Para el educador dialógico los contenidos curriculares de la educación no son donaciones o imposiciones, esto es, un conjunto de informaciones permanentes que han de ser depositados en los estudiantes, sino la devolución acrecentada y flexible de los elementos que obtuvo a partir de la investigación temática realizada con sus estudiantes respecto de las expectativas, problemáticas, saberes y conocimientos previos de estos últimos. Si la perspectiva educativa es dialógica, es esencial que los educadores tengan en cuenta los saberes, necesidades, deseos, intereses, perspectivas y problemáticas de los estudiantes, es decir, sus perfiles humanos y culturales.

Basado en la dimensión dialógica de la educación, Freire interpreta la función de los que llama educadores bancarios. Como la escuela tradicional es un reflejo del modelo de sociedad dominante, es lógico que en el marco de las instituciones académicas y en las aulas (en el pregrado y en el postgrado) se presente una contradicción básica en las relaciones entre educadores y estudiantes, por constituir el salón de clase un laboratorio en el que se reproducen las condiciones que tipifican a la sociedad.

En la educación tradicional bancaria, considera Freire, ocurre que la educadora o el educador es siempre quien:

- Educa, mientras el estudiante es el que es educado.
- Sabe, mientras los estudiantes son quienes no saben.
- Piensa, el sujeto del proceso, mientras los estudiantes son los objetos pensados.

- Habla, mientras los estudiantes son quienes escuchan dócilmente.
- Disciplina; mientras los estudiantes son los disciplinados.
- Opta y prescribe su opción, mientras los estudiantes son quienes siguen la prescripción.
- Actúa, mientras los estudiantes son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de educador.
- Selecciona y organiza el contenido programático, mientras los estudiantes, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

Como el educador es quien sabe, mientras los estudiantes son ignorantes, tiene, legalmente, el derecho de, dar, entregar, llevar, transmitir, transferir su saber a los segundos. Esta es la perspectiva antidialógica, antidemocrática y deshumanizadora, que en la educación tradicional bancaria los estudiantes son vistos como seres de adaptación, seres del ajuste, es decir, simples seres receptivos y pasivos, seres objeto encaminados a:

*“Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo; tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire 1968: 75).*

En oposición a esta tendencia, Morin E, Potter VR y Freire P coinciden en plantearnos la necesidad de un cambio educativo, y acentúan la importancia del lado ético-político de esa transformación hacia una antropoética (Morin), una educación bioética-política comprometida con el futuro (Potter), y una educación política de la autonomía liberadora (Freire). Freire centró la atención en la necesidad de un cambio educativo que reconozca las relaciones de dominación y se proponga superarla.

Asimismo, se demanda de un cambio educativo que favorezca la construcción de una sociedad que sea de auténticos ciudadanos y no de simples individuos que viven juntos, requiere de una información científica completa y asequible, y también de una formación que permita la comprensión y la valoración de dicha información, que fomente el pensamiento crítico como vía para la libertad de conciencia y de acción, que promueva los cauces de diálogo y de la deliberación, como formas más razonables de resolución de dilemas éticos y morales ¿Cómo contribuir a este cambio educativo?

La Bioética global de Potter V R es clave para favorecer el cambio de paradigma social que transforme las bases de la cultura y de la educación predominantes en el mundo global en el que vivimos, a lo que puede contribuir la educación bioética como propuesta educativa, considerada como

*“un proceso dirigido al desarrollo de los conceptos, las aptitudes, las habilidades y los valores necesarios para formar una nueva cultura de la vida y de la naturaleza, que permita la participación responsable en la valoración, la prevención y la solución de dilemas relacionados con la dignidad humana, la calidad de la vida y la del medioambiente” (Cárdenas 2006: 36).*

Del mismo modo, la educación bioética puede contribuir a una reforma educativa que favorezca la reforma del pensamiento, expresada en un cambio en la mentalidad del individuo como señala Morin E cuando expresa:

*“... la reforma de la mente depende de la reforma educativa, pero ésta también depende de una reforma del pensamiento: son dos reformas claves, que se retroalimentan, cada una es productora y producto de la otra, indispensables ambas para una reforma del pensamiento político que dirigirá, a su vez, las reformas sociales, económicas, etc” (Morin 2011: 13).*

Como solicitud de esa reforma educativa, la educación debe:

- Trasladarse desde los referentes teóricos a la práctica pedagógica contextualizada,

mediante estrategias formativas que posibiliten relacionar el desarrollo científico, tecnológico, económico, social y cultural de cada contexto social.

- Ejecutarse mediante métodos productivos que favorezcan la independencia cognoscitiva, cuyo procedimiento metodológico sea el intercambio de saberes para lograr la integración de la instrucción y la educación, del saber científico y la moralidad humana.
- Proyectarse desde los objetivos y los contenidos de cada nivel de enseñanza, al desarrollo moral de los estudiantes y en las universidades desde su función social mediante: la docencia, la investigación, la extensión universitaria y el postgrado.
- Extenderse hacia otros contextos sociales que favorezcan la reflexión de todos los ciudadanos y convertirlos en espacios educativos.

Es en este empeño que surge la educación bioética, como una práctica pedagógica contextualizada que posibilita el análisis de los temas y de los dilemas bioéticos, mediante el diálogo reflexivo y problematizador. El logro de este propósito requiere de educadores que contribuyan a la formación y al desarrollo de valores morales que permitan enfrentar el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico contemporáneo, así como los nuevos problemas ambientales y sociales de la vida cotidiana asociados a este, que se agudizan de forma progresiva.

En esta dirección, se realizaron en Cuba diferentes investigaciones sobre la educación bioética, desde el currículo, en los distintos niveles de educación: primaria, secundaria, preuniversitario, universitario (en diferentes carreras), en la enseñanza postgraduada (diplomados, maestrías, doctorados y postdoctorado), así como en otros espacios (peñas artísticas y en la comunidad), cuyos resultados expresaron la viabilidad de la educación bioética como una propuesta educativa intencionada, sistematizada y especializada, a partir de su contextualización en cada uno de estos escenarios formativos.

Las investigaciones realizadas estuvieron tutoradas (o consultadas) por los autores desde la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona y la información obtenida en sus resultados, nos permitió aproximarnos a su metodología sin pretender esquemas o reducciones, ni caer en la tentación de institucionalizarla o convertirla en verdad absoluta. Las investigaciones fueron realizadas por los autores siguientes: Rodríguez R, 2005; González P, 2007; Caita B, 2007; Pacheco Y, 2010; Cárdenas L, 2011; Alfonso R, 2012; de Medina A, 2012 y Rodríguez O, 2018. Con los resultados obtuvieron la categoría de Máster en Ciencias Pedagógicas. González M P, 2014; Vasconcelos E A, 2014; Ortega M, 2014 obtuvieron esta categoría en la Maestría de Bioética de la Universidad de La Habana. Facultad de Filosofía, Historia y Sociología.

Asimismo, contribuyeron a la conformación de la metodología para la educación bioética, desde los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados de las investigaciones de los autores Cárdenas Y L, 2006; Rodríguez R, 2009; Ribot E, 2011; Martins A, 2016; Flores MA, 2016 y Lescaille M, 2018 con las que obtuvieron el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Todas estas investigaciones partieron de la problemática de ¿Cómo contribuir al cambio educativo en la formación de sujetos morales?, lo que permitió concebir y diseñar acciones basadas en la Bioética, la Pedagogía crítica y en la Educación dialógica, integradas en la educación bioética como propuesta educativa, que promueve el aprendizaje libre y crítico, que a su vez provoca la curiosidad epistemológica del que aprende.

Se impone que se continúe, desde la ciencia, en la búsqueda de concepciones metodológicas transformadoras de los procesos educativos, en diferentes regiones, y la utilización de estrategias pedagógicas propias acordes con las características, necesidades y los problemas que se plantean a diario en los diferentes contextos sociales. Porque de este modo: “La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo (...) ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar. Los grandes problemas humanos son: la conservación de la existencia,

y el logro de los medios de hacerla más grata y pacífica” (Martí 1883: 147).

Como en todo proceso educativo, la metodología propuesta para la educación bioética tiene como objetivo general: Desarrollar valores morales que contribuyan a la formación ciudadana del individuo, a partir del análisis y de la reflexión de temas y dilemas bioéticos relacionados con la dignidad de la persona y la armonía con la Naturaleza. El contenido lo conforman los conocimientos que provienen del debate bioético contemporáneo, por lo que el contenido temático es flexible y contextualizado. En tanto que las habilidades y los hábitos, el componente axiológico y cultural, están relacionados con estos conocimientos. Dentro del contenido, el conocimiento está estrechamente relacionado con la formación y el desarrollo de habilidades sociales y para la vida, no obstante, la habilidad básica que se debe desarrollar es el pensamiento crítico.

Cuando las habilidades se repiten regularmente de forma automática, devienen en hábitos de comportamiento. Existen diferentes tipos de hábitos, a pesar de que todos pueden lograrse, resulta importante la formación y el desarrollo de los hábitos morales, lo que se corresponde con el objetivo propuesto. Por otro lado, un problema aún sin resolver, y agravado por los peligrosos problemas sociales presentes en la actualidad, es la educación en valores. Desde la educación bioética, se favorece la formación y el desarrollo de disímiles valores, sin embargo, por su importancia se destacan los valores morales.

Para lograr el objetivo propuesto, es importante la selección de los métodos y los procedimientos metodológicos que son su manifestación concreta en operaciones. Deben utilizarse métodos productivos que favorezcan la independencia cognoscitiva y la participación activa. Sin embargo, el método esencial a desarrollar es el diálogo problematizador y, como procedimiento metodológico el intercambio de saberes. Igualmente, la educación bioética requiere de una adecuada selección, elaboración y utilización de la base material de estudio y, especialmente, de los medios de enseñanza que la componen, ya que permiten visualizar diferentes situaciones relacionadas con dilemas y

problemas bioéticos (utilización de materiales audiovisuales).

Además, se necesita de la observación directa para la identificación de problemas bioéticos en diferentes centros e instituciones, en lugares y zonas de contaminación ambiental, el deterioro de la naturaleza y de las relaciones humanas, entre otros. Igualmente, deben aprovecharse las potencialidades que brindan las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Si se tiene en cuenta que el método esencial debe ser el diálogo problematizador y que el procedimiento metodológico es el intercambio de saberes, la forma de organización fundamental que se corresponde con ambos son los talleres, porque favorecen la reflexión grupal sobre los problemas objeto de análisis, sus causas, consecuencias y alternativas de solución, en correspondencia con los objetivos propuestos, en los diferentes contextos en los que se realizan.

Finalmente, el control y la evaluación en la educación bioética se centra en la observación, la comprobación y el registro sistemático en el desarrollo aptitudinal y actitudinal que se va alcanzando, es decir, el registro y la valoración de carácter tanto intelectual como de la espiritualidad humana, entendiéndose la sensibilidad para evaluar circunstancias naturales, históricas, económicas, personales, familiares y sociales, expresada en las orientaciones valorativas, en el comportamiento que se asume y en la adecuada toma de decisiones (Cárdenas 2019).

La metodología propuesta se utiliza en los talleres de la asignatura educación bioética que se desarrollan en las carreras de licenciatura en Educación Biología-Química, Biología- Geografía, Biología y Química, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. También fue utilizada en las investigaciones siguientes:

- Universidad de La Habana. Facultad de Filosofía, Historia y Sociología. Maestría de Bioética. Quinta Edición. Tesis para optar por el grado de máster en bioética

**Título.** La preparación de los profesores para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde la educación bioética

**Autor:** Lic. Geraldo Luis Valdés Pérez

**Tutora:** Dr. C: Yara Luisa Cárdenas Cepero, Profesora Titular y Consultante

**Facultad:** Carreras de Tecnologías de la Salud de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

La Habana. Diciembre 2018

**Título:** Acciones de superación profesional desde la educación bioética para la inserción educativa de la familia en los establecimientos penitenciarios

**Autor:** Lic. Leonil Barcelona Pérez

**Tutora:** Dr. C: Yara Luisa Cárdenas Cepero, Profesora Titular y Consultante

Escuela Nelson Mandela. Institución penitenciaria

La Habana. Diciembre 2018

- República de Cuba Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

**Título:** La educación bioética y su contribución a educar valores morales en el contexto comunitario

**Autora:** M. Sc. Benvinda Bibiana de Fátima Pembelindjele Caita

**Tutores:** Dr. C. Yara Luisa Cárdenas Cepero, Profesora Titular y Consultante - Dr. C. Eduardo Ribot Guzmán, Profesor Titular

República de Angola. Municipio de Lubango,

La Habana. Enero 2019

Los resultados obtenidos mostraron la factibilidad de la metodología, y la implementación de las acciones estructuradas en estrategias y concepción pedagógica, posibilitó comprobar su contribución al cambio educativo en la formación de sujetos morales, expresado la utilización de métodos y formas de organización di-

ferentes, la posibilidad de que los participantes aportaran temas de su interés para la reflexión y el debate, así como el respeto a sus saberes, ya que: “Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época”.

Las transformaciones en la actuación de las personas se fueron manifestando en las orientaciones valorativas (el valor hecho consciente), el comportamiento estable ante determinados estímulos (internos o externos), la adecuada toma de decisiones (ante situaciones normales o extremas), así como en la modificación en las relaciones de convivencia social y con la Naturaleza.

En nuestra maestría constituyen referentes pedagógicos los aspectos analizados anteriormente lo que favorece educar desde contenidos bioéticos, mediante el diálogo problematizador como método fundamental durante el intercambio de saberes entre los participantes, en correspondencia con la concepción pedagógica asumida, la Humanista o desarrolladora en la cual se inserta la Educación dialógica. Son varios los temas tratados en el currículo de la maestría (flexibles y contextualizados), podemos ejemplificar las potencialidades que nos brindan los siguientes:

1. Revolución contemporánea del saber: dentro de ello se aborda el desarrollo histórico de las tecnologías. Uno de los aspectos centrales en el debate lo constituye la obsolescencia programada y su impacto en la vida social y en la naturaleza.
2. La ética del investigador en la dirección de las investigaciones y en la aplicación de los resultados. Centrarnos el debate no solo en los impactos actuales y potenciales de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, sino también de las influencias recíprocas (de manera integral) de las interacciones entre ciencia-tecnología-sociedad.
3. Problemas relacionados con la calidad de vida. Se realiza el análisis histórico de este polémico y polisémico término, centramos el debate en las diferentes formas de discriminación social y el (bulling) la burla como una situación

emergente con nuevos matices sociales (entre otros dilemas).

El análisis de estos temas (y de otros propuestos por los participantes) nos permite analizar cómo los mayores problemas que hoy enfrenta la humanidad, no están relacionados solamente con el poder de la ciencia y de la tecnología, los problemas bioéticos actuales más cardinales tienen que ver con las asimetrías socio-económicas que existen en el mundo. En este sentido, se examina cómo una parte significativa de la población de un importante número de países:

- No tiene acceso a los beneficios del progreso científico y tecnológico.
- Padece enfermedades tratables, pero sin acceso a la medicación oportuna. Necesita someterse a operaciones quirúrgicas, pero sin la posibilidad de acceder a ellas.
- Precisa de cuidados médicos que no pueden pagar.
- No puede cuidar de sus familiares enfermos, porque trabajan en lugares muy alejados de sus viviendas.
- No puede alimentarse adecuadamente, ni alimentar a sus familias.

Esto ha hecho que el proceso de globalización haya puesto de relieve la necesidad de una educación bioética realmente global, a la vez que la ideología neoliberal del mercado ha planteado múltiples problemas bioéticos nuevos. A estas condiciones socio-económicas, se adiciona el inagotable y considerable deterioro progresivo de la Naturaleza por diferentes causas, de ahí que, también se incluya entre los temas y los dilemas que se debaten con la proposición de vías de solución, en los que podemos participar, porque está en riesgo la supervivencia humana y la conservación de la Naturaleza.

## CONCLUSIONES

Como consecuencia del vertiginoso desarrollo científico-tecnológico alcanzado desde el siglo XX, los dilemas y los conflictos derivados de la dinámica social existente se han acrecentado. Surge la necesidad de reflexionar acerca

de cómo hacer sostenible el amplio desarrollo alcanzado y cómo educar a la humanidad en función de una vida responsable. En esta tarea, la educación tiene el desafío de revolucionar el contenido de enseñanza y sus métodos hacia un cambio educativo que prepare con éxito a los ciudadanos en esta revolución del saber. Como respuesta a esta y muchas otras preocupaciones, surge la Educación dialógica desde una Pedagogía crítica.

Constituye una necesidad de la educación contemporánea, que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los almacena, y potenciar las capacidades cognitivas y morales de las personas, para que puedan cuestionar y analizar críticamente la información, discutirla, construir conocimientos y proponer soluciones, en un marco de interacción comunicativa, guiada por la participación en un auténtico diálogo a lo que contribuye la educación bioética como una propuesta educativa, avalada por las investigaciones realizadas en esta dirección.

## REFERENCIAS

- BLANCO PÉREZ, A., 2004. Introducción a la sociología de la educación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 41.
- CÁRDENAS CEPERO Y.L., RIBOT GUZMÁN E., 2019. La educación bioética: su fundamentación y metodología. En CHACÓN ARTEAGA, N. Aproximación a una concepción de la educación para la vida ciudadana en la formación docente, Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela, La Habana, pp. 199-217.
- CÁRDENAS CEPERO, Y.L., 2006. Alternativa pedagógica para la educación bioética en el proceso de formación moral de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, en el área de Ciencias Naturales. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas], Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, p. 36.
- FREIRE, P., 1968. Pedagogía del oprimido, Herder & Herder, Estados Unidos, p. 78.
- MARTÍ PÉREZ, J., 2012. Educación popular. Educación popular. Citado por VALDÉS GALARRAGA, R. En: Diccionario del pensamiento martiano, t. 19, p. 375, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, p. 145.
- MARTÍ PÉREZ, J., 1883. Escuela de electricidad. Citado por VALDÉS GALARRAGA, R., 2012. En: Diccionario del pensamiento martiano, t. 8, p. 281, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, p. 147.
- MORIN, E., 2011. La Vía para el futuro de la humanidad, 1ra. Ed., Editorial Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, p. 13.

# BIOÉTICA, PODER Y COMERCIO SOBRE LOS CUERPOS: EL CASO DE LA MATERNIDAD SUBROGADA

Cristina Solange Donda

## PRESENTACIÓN

Uno de los motivos que alienta el presente texto tiene que ver, por un lado, con la importancia que en los últimos años se le ha concedido al debate sobre “maternidad subrogada” o “gestación subrogada”, o las diversas formas de nombrar esta práctica médico-biotecnológica, como veremos más adelante. Por el otro, con la necesidad de exponer diferentes modos de argumentar sobre aspectos críticos y sumamente desafiantes que presenta este tipo de práctica de fertilización asistida en particular; es decir, las razones que aportan los que participan del debate, sus discrepancias y coincidencias. Y, por último, mostrar la relevancia de la práctica en cuestión atento a su difusión y aceptación formal e informalmente generalizada.

La estructura transdisciplinaria de la Bioética, su finalidad educativa, formadora y asesora procede mediante la deliberación moral -crítica-, y aspira a desplegar argumentativamente las distintas perspectivas inherentes a los problemas que demandan nuestra atención y exigen su problematización; estrategias argumentativas que justifican o increpan un modo particular de configuración del saber; la actividad humana en relación con ese saber y con los sujetos en los cuales ese saber impacta y produce efectos en su subjetividad, en sus formas de vida, de entenderse a sí mismos y a los otros. Se trata de posicionar los discursos a fin de captarlos en su operatividad, como una tarea que se replantea a cada momento.

## EL “CUERPO”: ADMINISTRACIÓN, CONTROLES, RESISTENCIAS

El “cuerpo” ha sido comprendido de muy diversos modos, en diferentes contextos históricos y desde las más variadas perspectivas culturales. Olvidado, reprimido, negado o exaltado ha ocupado un lugar de privilegio en la historia del pensamiento humano como instrumento y objeto de indagación e intervención. Se ha hablado del “cuerpo/máquina”, del “cuerpo/alma”, del “cuerpo/materia”, del “cuerpo/mente”, del “cuerpo/sujeto”, del “cuerpo/objeto”, del “cuerpo social”, del “cuerpo del loco”, del “cuerpo del individuo”, del “cuerpo del condenado”, del “cuerpo político”, de los “cuerpos dóciles”, de los “cuerpos disciplinados”, del cuerpo como organismo biológico, del “cuerpo no deseado” -y calificado de “anormal”, “desproporcionado”, “deforme”-, de cara al “cuerpo armónico y equilibrado”.

En tal sentido, la propuesta consiste en pensar el “cuerpo” como el “lugar” de un juego complejo con la ley, con los mecanismos histórico-políticos que aseguran su control; como campo estratégico de mecanismos de poder individualizantes y totalizantes a la vez; en suma, el “cuerpo” y sus modos de pertenencia individual y social. La tarea consiste, entonces, en investigar cómo en esos espacios de normalización -y los procesos de objetivación-subjetivación que le son inherentes- puede establecerse la correlación entre prácticas discursivas y extra-discursivas a través de las cuales se produce la creación del cuerpo como materia de indagación y administración; cómo tales prácticas “fabrican” sujetos, a la vez que delimitan un modo particular de percepción de sí en relación con el propio

cuerpo a través de las prácticas a las que los individuos pueden ser inducidos.

El filósofo francés Michel Foucault (2000:305) se pregunta cómo el cuerpo puede ser dividido, constituido y manipulado por la sociedad. El cuerpo está “directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él como presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault 2000: 305); campo político vinculado al sistema económico: el cuerpo debe ser útil y productivo. Pero no es posible hacer trabajar al hombre de manera eficaz y productiva sino hasta que se encuentre “prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político meticulosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido”.

Durante los siglos XVII y XVIII, pero sobre todo en los siglos XIX y XX –documenta Foucault– el poder asume como función administrar la vida: se ejerce en el nivel de la vida, de la especie, de la ‘raza’ y de los fenómenos masivos de población. Este poder se desarrolla, desde el s. XVIII, en dos polos: el de la “anátomo-política” del cuerpo y el de la “biopolítica” de la población. En el primero, el poder se centra en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, su integración en sistemas de control eficaces, a través de los procedimientos típicos de las disciplinas. En el segundo, el poder se centra en el cuerpo como ‘especie’, el cuerpo como soporte de los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos, la mortalidad, el nivel de la salud, la duración de la vida y la longevidad. En todos estos aspectos intervienen controles reguladores en términos de biopolítica de la población. El biopoder se manifiesta como un elemento indispensable del desarrollo del capitalismo. Éste pudo afirmarse gracias al control ejercido sobre los cuerpos en el aparato de producción y a los ajustes permanentes de la población a los procesos económicos. La vida ingresa al campo de las técnicas políticas. Por primera vez lo biológico se reflejaría en lo político: el hecho de vivir ya no es algo inaccesible que emerge de tiempo en tiempo; “pasa en parte al campo de control del saber y

de intervención del poder”. Simultáneamente, el derecho a la vida, a la salud, al propio cuerpo, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades fue la exigencia política planteada a los nuevos procedimientos de poder. El cuerpo será percibido y afirmado como una realidad biopolítica y la medicina una como una estrategia biopolítica que lo toma como matriz de saber y poder.

En conjunción con lo anterior, la medicalización de la sociedad ha ganado terreno a partir del siglo XIX al punto que, en la actualidad, casi todas las prácticas relacionadas con la higiene personal, con el cuidado del cuerpo y la “moral” consecuente están siendo controladas y codificadas por la medicina; de modo tal que asistimos a lo que podríamos llamar regulación médica del cuerpo, dice Michel Foucault (1974).

Foucault (2008:196 y ss.) afirma que la biopolítica extraerá su saber y definirá el campo de intervención de su poder, precisamente de la natalidad y la morbilidad, de las diversas discapacidades biológicas, de los efectos del ambiente, etc.

Así, la población emerge como problema biológico y como problema de poder; y el cuerpo de las mujeres como matriz de producción de vida, como objeto y blanco de la práctica médica, científica y biotecnológica.

Un filósofo distante de Michel Foucault como John Stuart Mill, con la intención de poner de manifiesto la necesidad de superar toda sujeción individual, escribió: “... sobre su cuerpo y su espíritu, el individuo es soberano”. De este modo, Mill ligaba el señorío sobre el propio cuerpo con el ejercicio de la autonomía. Emergente del discurso burgués para algunos, exaltación del individualismo para otros. Tales calificaciones no importan demasiado con relación a nuestro propósito: tematizar aquello que se pone en juego a partir de la declaración irrestricta de la autonomía humana y, por lo tanto, la injerencia de cada uno en el dominio de su propio cuerpo.

El concepto de autonomía está comprometido con la libertad de autodeterminación sobre el propio cuerpo y espíritu, por decirlo con Mill. Esto significa que alguien es libre cuando decide por sí mismo sobre aquello que le concierne, en lugar de estar sujeto a influencias externas. Esta libertad autodeterminada presenta la exigencia

de anular o, al menos, minimizar el dominio de tales imposiciones y decidir por sí mismo de cara a los cursos de acción posibles (Taylor 1994).

Hasta el s.XVIII hubiera sido algo insólito afirmar que cada uno de nosotros tiene una forma original de ser humano. Desde el punto de vista de su significado moral, expresa que cada sujeto humano es portador de su propia “medida”, de forma tal que, ser fiel a uno mismo significa, desde ese punto de vista, ser fiel a la propia originalidad. Sin embargo, todas estas afirmaciones pueden ser problematizadas si tenemos en cuenta algunas observaciones que no nos parecen triviales.

Así, en las sociedades modernas desde el siglo XIX, es posible distinguir -como hace Foucault- toda una legislación, un discurso y una organización del derecho público orientados hacia la cohesión del cuerpo social en base a la delegación de derechos por parte de cada individuo. Al mismo tiempo, se da toda una cuadrícula compacta de coacciones disciplinarias que aseguran en la práctica la cohesión de ese mismo cuerpo social.

El disciplinamiento de los cuerpos, dentro de las formas de medicalización de la vida, implica procedimientos de normalización propios del campo de las ciencias humanas y asociados aun saber clínico. Derecho soberano del individuo y mecanismos disciplinarios son las dos caras de las formas de ejercicio de un saber que funciona al propio tiempo como saber-poder individualizante y totalizante: el individuo que “padece” es una muestra singular y universal a la vez. Tiene derechos soberanos sobre su cuerpo y debe sujetarse, simultáneamente, a los mecanismos de normalización.

La moral es una práctica social que nos constituye como sujetos ligados a la propia identidad y, a la vez, sometidos a las coacciones de códigos morales de diverso origen. En medio del juego entre la fuerza del código y la fuerza de cada sujeto para construirse en tanto que singular, con sus propios fines y su propia configuración, el principio de autonomía (PA), como principio moral, compromete la posibilidad de cada individuo de realizarse a sí mismo, de cuidar de sí, evitando, en lo posible, toda forma de domina-

ción o restricción a su deseo de autoconfigurarse de un modo determinado.

Ahora bien, ¿cuál es el estatus moral actual del PA y del consentimiento informado que manifiestan tanta relevancia en las decisiones que se toman en lo que se acuerda en denominar “gestación sustituta o subrogada”? ¿Con cuáles elementos de un orden diferente se correlaciona? ¿Qué es un sujeto autónomo en sociedades como las nuestras? ¿Qué aspectos se enfatizan, el legal o el moral? ¿Qué conductas son recurrentes: el respeto por la autonomía como máscara para la (auto) protección legal de la intervención médica o la voluntad de sostener moralmente el proceso de consentimiento?

En relación con la posibilidad de ejercicio autónomo sobre el propio cuerpo, dos alternativas han jugado un papel preponderante en la concepción del cuerpo humano: mercancía o valor. Berlinguer (1993: 52) afirma que en la segunda mitad del siglo XX emergió una condición de absoluta novedad respecto al pasado. Ella deriva de los progresos científicos que permitieron la extracción, la modificación, el traslado y el uso (sobre todo por motivos sanitarios, pero no solamente), de parte del cuerpo humano, de las gametas, de los embriones. Las aplicaciones abarcan ahora numerosos campos: la clínica, la investigación, la reproducción humana, la producción industrial de fármacos. Nuestro autor señala que algunas de estas prácticas, como la experimentación sobre embriones, han suscitado reacciones negativas bastante difundidas, motivadas por razones de principios. Otras prácticas -las transfusiones de sangre y los trasplantes de órganos- no han tenido una hostilidad generalizada. Históricamente, el comercio de los cuerpos ha estado acompañado, en más de una ocasión, de justificaciones filosóficas, económicas y religiosas. En oposición, fueron sostenidos tanto críticas teóricas como movimientos político-sociales que han intentado minar la idea y la práctica de la compra-venta de los cuerpos. De ese modo, lentamente, se abrió paso a la concepción del cuerpo como valor intrínseco, por diversos motivos: por considerarlo sacro; por considerarlo bajo la tutela laica de los derechos humanos.

Por otra parte, es muy poco probable que la maximización de la libertad y la autonomía

personales no necesiten de la intervención del Estado a fin de garantizar condiciones sociales, económicas y ético-políticas que hagan posible la adquisición y el desarrollo de la autonomía. Nadie está capacitado para desarrollar la libertad personal y sentirse autónomo si está angustiado por la pobreza y se ve privado de educación básica. El derecho de las personas a tener aseguradas sus necesidades básicas -derecho a la salud y a la educación como fundamentales- tiene el reconocimiento de “bien público” y no de “bien privado” que se compra por uno mismo; son dos de esas condiciones irrenunciables para el ejercicio de la autonomía personal.

### DE LOS NUEVOS FORMATOS DE FAMILIA A LA GESTACIÓN SUBROGADA

En 1993 -año de la publicación del libro *La Bioética en una sociedad liberal-*, Max Charlesworth advierte que el matrimonio y los formatos tradicionales de familia tienen todavía un fuerte apoyo en la ley y en la retórica pública de nuestra sociedad. Al mismo tiempo habría en nuestras sociedades una aceptación, bastante generalizada, de modos alternativos de procreación y de constitución de una familia bajo formatos diferentes a los conocidos como “tradicionales”: parejas de homosexuales que tienen niños a través de métodos de inseminación artificial; formas uniparentales de familia; problemas de infertilidad que pueden ser solucionados a través de la inseminación artificial vía gestación subrogada (o maternidad de alquiler como también es denominada).

Presenta una lista -no exhaustiva- que resumiría los posibles formatos de familia:

- Niños nacidos de parejas heterosexuales en uniones matrimoniales formales
- Niños nacidos de parejas heterosexuales en uniones de facto estables
- Niños nacidos de matrimonios previos o de uniones de facto pero ahora, o bien están (a) en una situación uniparental o (b) en una familia reincorporada después del divorcio y nuevo matrimonio, de modo tal que los niños tienen “nuevos” padres o madres.

- Niños nacidos de una situación de padres solteros o madres solteras.
- Niños adoptados de otra familia (a) a través de la adopción y el niño no tiene acceso a la información sobre sus orígenes; (b) a través de la adopción “abierta” donde la madre que renuncia puede mantener contacto con el niño y el niño obtener información sobre sus orígenes; (c) a través de una forma de adopción donde la madre que renuncia toma parte en la selección de los padres adoptivos.
- Niños nacidos de parejas heterosexuales mediante la inseminación artificial de un donante. –
- Niños nacidos de parejas homosexuales a través de inseminación artificial de un donante, o a través de alquiler de vientre.
- Niños nacidos de los gametos de una pareja a través de la FIV y la transferencia del embrión.
- Niños nacidos de los gametos de donantes, o de los embriones de donantes mediante la FIV y la transferencia del embrión.
- Niños nacidos de acuerdos de alquiler: (a) el modo tradicional donde la madre social y biológica contribuye con el óvulo pero al nacer el niño cede su lugar de madre social a otra mujer, o (b) donde tanto la madre social final como el padre contribuyen con los gametos, el embrión se forma por FIV y después se transfiere a otra mujer que llevará a cabo la gestación y más tarde la entregará a sus padres “genéticos”. (Charlesworth 1996:76-77).

Según Charlesworth, la tolerancia y la aceptación social de la mayoría de estos modos alternativos de procreación y formato de familia, así como en algunos casos su ratificación legal, habrían sido el origen del llamado “derecho de libertad de procreación”.

En la mayor parte de las sociedades actuales la forma capitalista-liberal habría acentuado

y vuelto a sacralizar la libre elección de cada quien respecto de aquello que sólo le concierne al individuo y que no genera consecuencias negativas para un tercero. El liberalismo siempre exaltó el ejercicio de la autonomía personal e hizo suyo el derecho de cada uno sobre el propio cuerpo.

Desde la perspectiva de Charlesworth, en una sociedad liberal la gente debería elegir dentro de sus posibilidades la forma en que desean tener niños y el tipo de familia que desean constituir y no deberían ser penalizados (por ejemplo, no se les debería impedir el acceso a fondos y recursos del sistema sanitario público) por elegir alternativas al formato familiar heterosexual y monógamo. En Canadá, por caso, el rechazo de un médico a proporcionar inseminación de un donante a una mujer soltera se considera un acto ilegal de discriminación. Lo mismo sostienen algunas autoridades legales de Australia, documenta.

La mayoría de los formatos de familia son en general tolerados o aceptados en las llamadas sociedades liberales y democráticas. Según Charlesworth es preciso tener en cuenta que el hecho de creer que el matrimonio cristiano y el formato de familia tradicional tienen un carácter especial, no significa que se vean los otros formatos de familia como moralmente desviados o subversivos de la institución familiar. El argumento de nuestro autor, a fin de probar su afirmación, es el siguiente:

*Pudiera ser que probablemente hubiera dificultades, tanto para los padres como para los niños, en algunas formas alternativas de vida familiar y que probablemente fueran humanamente menos gratificantes. [...] hay algunas pruebas de que sufren efectos adversos los niños adoptados, y niños en familias uniparentales o de padres separados [...] Pero también algunas familias heterosexuales y monógamas basadas en el matrimonio, tienen sus propias dificultades tanto para los padres como para los niños. [...] La familia tradicional tiene (como Freud y otros nos han recordado) un historial ambivalente y dudoso. Tendemos a ver la familia tradicional de una forma idealizada [...] mientras que hacemos hincapié en los fracasos, dificul-*

*tades y potencialidades perjudiciales de los modos alternativos de vida familiar. En general se puede decir que no hay una respuesta simple a la pregunta de cómo las formas artificiales de reproducción afectan a nuestro entendimiento de la familia [...] (Charlesworth 1996:81)*

Desde esta perspectiva, algunos argumentos en contra de la maternidad de alquiler podrían ser clasificados en (a) aquéllos que se apoyan en principios morales y (b) aquellos que se apoyan en las consecuencias que se siguen de la acción llevada a cabo. Entre los primeros se invoca el principio moral de la dignidad del niño y su derecho a ser concebido, traído al mundo y criado por sus padres. Charlesworth responde a esas afirmaciones criticando el uso selectivo de principios: por ejemplo, en el caso de la defensa de los intereses del niño y según el principio invocado, no habría lugar para la maternidad de alquiler pero tampoco tendría que haberlo en el caso de la adopción, y la inseminación artificial debería también prohibirse así como la reconstitución de la familia después del divorcio y el nuevo matrimonio.

Charlesworth (1996: 85) afirma que algunas feministas -su diagnóstico data de 1993- que utilizan el principio de “pro-opción” (una mujer tiene el derecho de utilizar su propio cuerpo como elija), para defender que la mujer tiene derecho al aborto, defienden también que ese mismo principio no se puede aplicar en el caso de la maternidad de alquiler. En otras palabras, afirman que la madre de alquiler no puede sostener que tiene derecho a elegir utilizar su cuerpo para llevar un niño por otra mujer, concluye.

### LOS NOMBRES DE LA “MATERNIDAD”: RASTROS DEL DEBATE ACTUAL.

La antropóloga y especialista en salud Leila Mir Candal, en el artículo titulado “La maternidad intervenida. Reflexiones en torno a la maternidad subrogada”, afirma que

*[h]ablar del cuerpo en las sociedades occidentales evoca hoy en día un saber anatómo-fisiológico sobre el cual se apoya la medicina moderna. Una concepción que ha seccionado (ana-tomein) el cuerpo en*

*partes extra partes. El hombre es ahora analizado bajo el modo del tener: tiene un cuerpo reparable, descomponible, modificable y manipulable. Sin embargo, con ello el cuerpo pierde su valor ético mientras aumenta su valor técnico y comercial, su disponibilidad científico-técnica. [...] [E]ste cuerpo como locus de la enfermedad es exiliado de sus dimensiones socioculturales, antropológicas y personales. [...] Este cuerpo, conjunto de piezas y secuencias orgánicas, también se hace presente en el proceso de la maternidad. El advenimiento de los tratamientos de fecundación asistida busca revertir la esterilidad de distintas disfunciones a través de diversos métodos. Puede ocurrir que la mujer requiera que le donen un óvulo, o esperma, y en el caso de un pre-embrión fecundado, éste puede transferirse a otro útero sin relación genética con aquél. (Mir Candal 2010: 178)*

Allí comenta que en el ámbito jurídico, el término “subrogación” evoca la idea de sustitución, ya sea de una cosa o persona por otra. En nuestro caso, sería la sustitución de una mujer por otra. Sin embargo, según Mir Candal, la subrogación es también una forma de transmisión de las obligaciones -como cuando se sustituye un acreedor por otro-, algo que no puede adjudicarse a la maternidad subrogada ya que la mujer que contrata no puede ser sustituida por otra mujer contratante. En consecuencia, la idea que se debe aplicar a la subrogación es la de sustitución o cambio de la ubicación de la gestación. Una denominación más apropiada para hacer referencia a esta práctica, parecería ser, afirma Mir Candal, la de “persona gestante”, dado que “gestar” significa el “llevar o sustentar en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto”. Haciendo la salvedad que en ocasiones esta mujer puede o no tener vínculo biológico con el feto.

Así, de acuerdo con Mir Candal, la maternidad gestacional puede llevarse a cabo por distintas circunstancias a la que podemos asignarle distintos apelativos:

- a.** Madre portadora: La mujer es la que genera los óvulos, pero por una deficiencia uterina o física le es imposible gestar, por lo cual ha de buscar ayuda

en otra mujer. Habría como un préstamo de útero, ambos progenitores aportan espermatozoides y óvulos, y la madre gestante sólo el útero.

- b.** Madre sustituta: La mujer ni genera óvulos ni puede gestar, por lo que debe buscar una mujer que cumpla con ambas funciones. En este caso, esta otra mujer madre ha de aportar óvulos y útero, y el marido los espermatozoides.
- c.** Embriodonación: hay infertilidad en la pareja: la mujer no genera óvulos ni puede gestar, y el hombre es infértil. Se recurre a un donante de espermatozoides y a una mujer que permita ser fecundada (artificialmente) y termine el proceso de gestación. Puede darse el caso, de la intervención de tres personas en el proceso de gestación: los óvulos de una mujer, el útero de otra y los espermatozoides de un tercero.

Para Eleonora Lamm, abogada y bioeticista, la gestación por sustitución (GS) es una forma alternativa de acceder a la paternidad o maternidad, en el marco de las técnicas de reproducción humana asistida. Lamm destaca que es una práctica muy frecuente que aparece innumerables problemas ético-legales en aquellos países en los que no está regulada o no lo está de modo adecuado.

El texto de Lamm al que hacemos referencia (2013), como se declara en una de sus presentaciones, expone la realidad de esta práctica, la gran cantidad de jurisprudencia nacional -en este caso, argentina- e internacional existente, las distintas opciones legales que recoge el derecho comparado y los conflictos que pueden suscitarse debido a la falta de regulación. Al mismo tiempo, propone una legislación que permita y regule explícitamente dicha práctica, que concilie los derechos en juego y sea acorde al interés superior del niño nacido bajo esas circunstancias.

El texto analiza en profundidad la gestación por sustitución, sus orígenes, modalidades

y tendencias, haciendo especial hincapié en los distintos tipos de familia que genera y en los importantes cambios que comporta en materia de filiación.

Eleonora Lamm (2013) define la gestación subrogada como una forma de reproducción asistida por medio de la cual una persona, denominada gestante, acuerda con otra, o con una pareja, denominada comitente/s, gestar un embrión con el objetivo de que la persona nacida tenga vínculos jurídicos de filiación con este/os último/s. Lamm prefiere la expresión “gestación subrogada”, a diferencia de maternidad subrogada, gestación por sustitución, alquiler de útero, madres suplentes, madres portadoras, alquiler de vientre, donación temporaria de útero, gestación por cuenta ajena o por cuenta de otro, gestación subrogada, maternidad sustituta, maternidad de alquiler, maternidad de encargo, madres de alquiler y madres gestantes, en virtud de que la mujer que actúa como gestante -afirma Lamm- precisamente gesta un hijo para otro. Hablar de maternidad es incorrecto, atento a que engloba una realidad mucho más extensa que la gestación. Y la palabra “sustitución” especifica que se gesta para otro, y por otro que no puede hacerlo. La palabra “subrogada”, por su significado, se asocia con aquellos supuestos en los que la gestante aporta ambas cosas: gestación y material genético.

Eduardo Rueda Barrera, Yohanna Pinzón Marín y Omar Mejía Patiño (2015: 86 y ss.) diagnostican que

*dentro del complejo panorama que avizora el empleo de las técnicas de reproducción humana asistida [...], resulta de especial interés el estudio de lo que se ha conocido como alquiler de vientre, maternidad subrogada o maternidad portadora, lo que nosotros denominamos en nuestro estudio como gestación de vida humana por sustitución de vientre, debi-*

*do a que ninguna otra técnica reproductiva coloca en mayor evidencia las dificultades de lograr el establecimiento de una filiación, bajo los parámetros legales tradicionales establecidos para señalar quién es padre o madre de una persona.*

En el texto de referencia se señala que esta técnica de reproducción daría lugar a que la maternidad y la paternidad sean títulos escindibles y que los padres de estos tiempos y de estas técnicas no puedan ser impuestos por rigurosos patrones de determinismo científico o instituciones jurídicas que generalmente favorecen vínculos biológicos. Contra esa vinculación biológica la GS desplazaría la idea de “maternidad” ligada a criterios biologicistas.

## DESAFÍOS ÉTICO-POLÍTICO-LEGALES DEL DEBATE

En general, la mayor parte de los argumentos contra la “maternidad de alquiler” ponderan las consecuencias -positivas y negativas- de la acción a realizar: afirman que esta práctica trae aparejadas consecuencias que la hacen inmoral ya sea porque implicará la explotación de mujeres con privaciones económicas y sociales; porque tendrá graves efectos psicológicos en los nacidos con este tipo de acuerdos; o porque tergiversará las instituciones básicas como la familia o el matrimonio.

Charlesworth estima que no hay pruebas empíricas suficientes que muestren tales consecuencias negativas. Sin embargo, en la actualidad aquéllos que no aceptan este tipo de prácticas médico-bio-tecnológicas presentan todo un conjunto de observaciones sostenidas con argumentos que ponderan aspectos que Charlesworth no tiene en cuenta, como veremos más adelante.

Transcribimos, a los efectos de su debate, el siguiente párrafo del texto de Max Charlesworth antes citado,

*[...] en una sociedad pluralista, liberal y democrática donde las personas tienen puntos de vista y actitudes morales muy diferentes, y donde se otorga un valor primordial a la libertad personal y a la autodeterminación o ‘autonomía’, se supone*

*que la mujer debería tener el derecho a elegir si desea o no tener un niño por otra. En una sociedad liberal, la gente debería, dentro de lo posible, poder tomar sola sus propias decisiones morales, y a la ley no le incumbe hacer cumplir un código común de moralidad.” (Charlesworth 1996:89)*

Charlesworth recuerda aquí que la homosexualidad fue prohibida legalmente en el pasado porque era interpretada como subversiva de las relaciones sexuales fundamentales de las que depende la familia y la sociedad en su conjunto. Hoy se ha despenalizado en la mayor parte del mundo debido a que tiene que ver con el ámbito de la moralidad personal que no es asunto de competencia legal.

Contra el modo como Charlesworth concibe una forma de ejercicio de la autonomía despojado de todo contexto -cultural, social, económico y ético-político-Leila Mir Candal apunta y advierte que

*[...] en los países de América Latina, donde importantes sectores de la población tienen sus necesidades básicas insatisfechas por el aumento de la pobreza, la relación contractual entre la madre portadora y la pareja que alquila puede llevar a situaciones de explotación y/o coerción imposibilitando la autonomía de la mujer. A la vez que se transforma en un comercio con amplias ganancias de lucro para clínicas e intermediarios. Si la subrogación se convierte para la madre subrogante en una opción laboral y una oportunidad para lograr una estabilidad económica para ellas y sus familias, la libertad reproductiva pensada como un derecho a la autodeterminación es nula. En tanto las mujeres deban ofrecer sus cuerpos y su útero, y sean empujadas a convertirse en “fabricantes de bebés” para paliar sus necesidades básicas, la libertad reproductiva estará viciada desde sus inicios. (Mir Candal 2010:185)*

Se trata, sobre todo, de evaluar con prudencia su impacto en las vidas sujetas a estados extremos de vulnerabilidad; vidas sujetas a la privación de educación, de vivienda, de alimentación adecuada, de atención sanitaria accesible, res-

ponsable y asegurada; del reconocimiento de su dignidad; de modos de vida determinadas por la falta de recursos económicos a los cuales se les suma, en muchos casos, carencia de formación educativa, y estados extremos de soledad y desasosiego.

El desafío consiste en pensar críticamente “la relación existente entre la dominación de los cuerpos de las mujeres y su posición en la sociedad dentro del marco neoliberal” cuyas características sobresalientes son la precariedad, el riesgo y el individualismo. María Medina Vicent dice,

*Ahora la sujeción no se produce tanto por la represión como por la vivencia autónoma de los individuos. Se configuran nuevas subjetividades y relaciones de los sujetos con las instituciones sociales y económicas basadas en la autoexplotación. La extensión del riesgo es uno de los principios centrales sobre los que se sostiene esta sociedad neoliberal y precaria. Del riesgo se deriva una incertidumbre constante que se traduce en la inseguridad del individuo a la hora de poder mantener un trabajo estable –entre otras muchas cuestiones– y una vida más o menos organizada. Esto refuerza el afán de competitividad, además del hecho de que la gestión del riesgo que antes corría a cargo del Estado y más tarde de las empresas, ahora corre a cargo del individuo. (Medina Vicent 2018:13).*

Desde esta perspectiva, cabría poner entre signos de pregunta el discurso de la elección tan prolífico en estos tiempos, ya que puede contener una lógica neoliberal subyacente que reproduce las desigualdades de género y las injusticias a nivel global. Y agrega que, en gran medida, es la posición desde la que se elabora y lanza el discurso de la elección, a pesar de parecer aglutinar al grueso de mujeres entendidas como un conjunto de individuales, nos remite a una visión privilegiada de los problemas sociales. Es decir, afirma Vicent, aquellas personas que tienen la capacidad de escoger con “verdadera” libertad cómo organizar su vida, pertenecen a un grupo privilegiado con unos condicionantes concretos que les permiten poder escoger si tener familia o no, si estudiar o no, o incluso poder votar o

no. Sin embargo, debemos tener en cuenta que las experiencias de las mujeres cambian según se ven atravesadas por componentes de raza, clase social e incluso país de residencia. Por tanto, resulta contraproducente y poco realista considerar que el constructo «mujeres» está claramente definido y tiene un sentido unívoco, realizar esta operación supone perder de vista la heterogeneidad y complejidad de dicho movimiento.

Casi todos los argumentos en contra de la GS pero también los que están a su favor con la condición de que sea regulada por leyes, advierten sobre la instrumentalización de la situación de pobreza. La GS de vientres de alquiler altruistas, como en el caso de Canadá, no funcionan, se arguye, porque simplemente no hay mujeres que se ofrezcan; quien desea subrogar la gestación acudirá finalmente a una granja de mujeres en un país donde se las explota para que alquilen sus vientres y tengan hijos para quien pueda pagarlos. Se acentúan las situaciones de desigualdad toda vez que se avanza en la explotación del cuerpo de mujeres pobres, en particular, además de las desigualdades sociales que se generan en la posibilidad de acceso a estas técnicas. Se produce un efecto de “naturalización de las desigualdades”. El problema central es que la GS puede dar lugar –da de hecho- al alquiler de vientres, lo cual encierra, a la vez, la presuposición de que las mujeres pobres pueden -o deben- disponer libremente de sus cuerpos a cambio de una retribución que, por otra parte, necesita y a la que probablemente no accedería por otros medios. Todo lo cual favorecería la explotación reproductiva de mujeres con necesidades económicas; como instrumentalización de necesidades incumplidas o nunca satisfechas; de este modo, la gestación subrogada se muestra como ejemplo extremo de cosificación y reducción de las mujeres a su aparato reproductor.

Eleonora Lamm admite que,

*[...] sin duda, esta práctica puede constituirse en una forma de manipulación del cuerpo femenino, inadmisibles en una sociedad democrática. En este sentido, se sostiene que la gestación por sustitución importa una cosificación de la mujer en virtud de que la gestante se convierte en*

*un mero “ambiente” o “incubadora humana” para el hijo de otro. Esta cosificación, por un lado, atenta contra la libertad y autonomía de las mujeres debido a que éstas no consienten libremente.” Se afirma que “es discutible si las mujeres están eligiendo libremente, o si su voluntad está socialmente y económicamente influenciada. (Lamm 2012:9-10)*

Pero, además, aunque no sea remunerado (amiga o pariente) se discute, ¿hasta qué punto las presiones familiares pueden atacar ese libre consentimiento forzando a la mujer a acceder a la gestación por sustitución? Por otro lado, y a su vez, atenta contra la salud física de la mujer, en tanto el procedimiento puede afectar la salud de la gestante; y contra la integridad psíquica de la mujer, en virtud de que las gestantes no pueden, de antemano, predecir cuáles serán sus actitudes hacia los niños que dan a luz. Sin perjuicio de lo dicho, se resaltan los posibles menoscabos para los niños que nacen como consecuencia de esta práctica. Se argumenta que ésta puede provocar perjuicios al niño por el quiebre del vínculo materno-filial que se establece durante la gestación; por las dificultades de aceptación social y por los inconvenientes que puede generar el tener que hacer frente a varias figuras maternas. Además, y principalmente, se sostiene que recurrir a la gestación por sustitución importa convertir al hijo en objeto de comercio debido a que es atender más a los intereses de los futuros padres que a los del niño y pretende convertir al niño en objeto de consumo.

Desde la perspectiva de los defensores de la GS regulada, Lamm (2012:8) afirma que

*[...] si bien una de las principales objeciones a la gestación por sustitución es que es inmoral, el argumento de que la ley debe castigar la inmoralidad es antiguo y está desacreditado. La opinión de que la ley debe regular la conducta de acuerdo a la moral ha sido refutada con éxito hace más de 150 años por John Stuart Mill, que introdujo el “principio del daño”, un hito de valor incalculable para cualquier sociedad liberal y pluralista. Por lo tanto, se argumenta que la moralidad convencional no debe limitar la libertad de las personas a participar en actividades con-*

*sensuadas cuando éstas no puedan dañar a otros [...]. En similar sentido, se afirma que el Estado no debe hacer cumplir un conjunto de valores a quienes no compar-ten esos valores y, en ausencia de daño demostrable para los niños u otras personas involucradas, debería permanecer neutral. En cuanto al argumento de la explotación o cosificación de la mujer gestante, se sostiene que tratándose de un acuerdo voluntario y libre no hay por qué hablar de explotación.”*

Desde el punto de vista de Lamm, el argumento de la explotación es paternalista y subestima la capacidad de consentir de la mujer. Para algunos, incluso, el hecho de que la gestación por sustitución sea comercial tampoco justifica que la subrogación deba prohibirse o que los contratos de gestación por sustitución no puedan ser ejecutables. Se entiende, afirma, que el argumento de la cosificación o comercio priva a la mujer del derecho a la privacidad y autodeterminación y la trata injustamente respecto de las agencias de adopción y clínicas de fertilidad, desde que sí se aceptan pagos a éstas pero no a las mujeres que están dispuestas a cambiar sus vidas por nueve meses –y más– para traer un niño al mundo. También se recurre a los principios de igualdad y no discriminación para argumentar a favor de la regulación y admisión de esta figura atento a que es la única opción que tiene una pareja de dos varones de tener un hijo genéticamente propio. Además, porque no hay solución para quien quiere ser madre jurídica, pero necesita de otra para gestar (por razones biológicas o médicas, como por ejemplo para los casos de carencia congénita de útero –síndrome de Rokitanski–). En cambio, si la mujer que quiere tener un hijo precisa del óvulo de otra, sin que presente anomalías fisiológicas para gestar, aparecerá como madre por el parto y, en principio, se ajusta a las exigencias jurídicas para ser la madre legal que pretende ser. Así, ante el análisis comparativo de las situaciones se sostiene que la admisión de la gestación por sustitución se presenta como una solución más justa. Y pregunta: ¿Por qué es más digno y aceptable que una mujer tenga hijos con óvulos donados, que lo haga recurriendo a la donación de la “capacidad de gestación”?

El bioeticista español Pablo de Lora (2008:86), por su parte y compartiendo la perspectiva liberal, admite la verosimilitud de la sospecha de que con las técnicas reproductivas se abra la puerta a la “cosificación” de algunas actividades y “productos” biológicos; que ello provoca la atribución de valor de uso como “servicios” o “mercancías” a ovocitos y espermatozoides, así como a la función gestante, por parte de quienes no pueden reproducirse por sus propios medios; sin embargo, de Lora pregunta: ¿por qué no se puede alquilar el útero o vender óvulos o espermatozoides? Tras este interrogante concluye que “el acuerdo mediante el que una mujer gesta por un precio el embrión ajeno, o vende sus óvulos, es mutuamente ventajoso para todos los involucrados. (Se podría denominar a este intercambio “mejora paretiana”, destaca de Lora, de modo tal que estaría cumpliendo con la exigencia de que nadie saldrá beneficiado con el perjuicio del otro). Por otra parte, señala nuestro autor liberal que, de todos modos, no aceptamos los beneficios mutuos de las partes aun en igualdad de condiciones cuando un contrato es ético y jurídicamente inadmisibles. Y para de Lora la licitud del contrato, según la posición que rechaza la GS por sospechar que utiliza a una persona como mero medio y no como fin en sí misma, tendría su sustento en un principio moral/legal: no causar daño a un tercero; y evitar apelar a argumentos paternalistas o perfeccionistas morales.

En lo que se refiere a este tipo de prácticas que pueden implicar intercambios remunerativos es posible observar cierta ambigüedad bastante generalizada en un número importante de países que no la aceptan al menos formalmente -no tienen una regulación precisa sobre este tipo de intervención biotecnológica- aunque en la práctica suelen, de algún modo, solucionar los problemas ligados sobre todo a la filiación de la niña o del niño.

## APORTES DE VOCES FEMINISTAS AL DEBATE

Eleonora Lamm en “Repensando la gestación por sustitución desde el feminismo. Autonomía y protección de derechos” (2017), entiende hoy que el feminismo no es una posición unívoca

y sostiene que sobre la GS este movimiento no tiene una sola opinión, esto es, ha tenido, sobre todo, “inquietudes y coincidencias y también importantes enfrentamientos”. Uno de los aspectos, quizás el más discutido entre feministas, según Lamm, tendría que ver con las diferentes posiciones que evalúan de diferente modo si la contribución de la GS a la libertad de las mujeres la viola, la restringe o la elimina.

Alicia Puleo, Profesora Titular de Filosofía Moral y Política de la Universidad de Valladolid, hace un breve diagnóstico (2017:166-168) sobre la cuestión de “género” y observa que estaríamos en un momento de intensificación de una necesaria interpelación mutua de las culturas con efectos de reflexividad interna de la que nos habla Celia Amorós, una reflexividad de carácter emancipatorio general pero especialmente relevante para la erradicación de la opresión de género. Por su parte, agrega, la senda actual de la globalización neoliberal da pasos en sentido contrario. Tal es el caso, entre muchos otros, de la llamada gestación subrogada. El mercado internacional de alquiler de úteros es incompatible con el legado de libertad, igualdad y universalidad de la Ilustración que anima el corazón del interculturalismo. Entiende que, para justificar este nuevo negocio, se invoca la libertad y la igualdad, cuando en los hechos se las niega. No es casualidad si los países donde el mercado de úteros es más frecuente y barato pertenecen al llamado Sur global: India, Tailandia, Ucrania, Rusia, Kazajistán, Georgia, Nepal, Grecia y Camboya. A las mujeres pobres de estos países, se concede, implícitamente, un antiguo estatus femenino -el de meros cuerpos reproductores, vasijas, incubadoras- pero se lo hace en nombre de su capacidad de consentir a un contrato que es una forma más del extractivismo que domina las relaciones comerciales Norte/Sur.

Numerosas voces se levantan para señalar el carácter colonial de la maternidad subrogada en las condiciones actuales de la economía global, afirma Puleo. Así, María José Guerra afirma, según Puleo, que se trata de un caso más de deslocalización, tal como se ha dado ya en otros sectores de la producción industrial, como, por ejemplo, la textil. La asimetría de los contratantes le lleva a hablar de «colonización de los cuerpos de las mujeres pobres en los países del Sur Global. Frente a la institucionalización del

nuevo mercado gestacional, plantea la adopción como una alternativa ética.

La filósofa, escritora y feminista italo-estadounidense Silvia Federici ubica en un mismo plano la gestación por sustitución y la adopción. A su juicio, ambas serían prácticas aceptadas por los gobiernos del llamado Tercer Mundo en la búsqueda de entrada de divisas. Una suerte de tráfico alentado por instituciones como el Banco Mundial y el FMI porque “la venta de niños sirve para corregir el “exceso demográfico” y armoniza con el principio por el cual las naciones deudoras deben exportar todos sus recursos naturales, de los bosques a los seres humanos” (Federici 2013:120). Según Puleo, Federici arremete contra el feminismo blanco y muestra como únicas culpables, además del sistema económico, a supuestas mujeres egoístas de clase media de “avanzados” países capitalistas que desean “evitar la interrupción de sus carreras o hacer peligrar su salud por tener un hijo” con una molesta gestación de nueve meses. Puleo subraya, de cara a las afirmaciones de Federici, que ese caso no parece ser el más corriente. Y recuerda que las parejas heterosexuales con problemas reproductivos o gays son quienes constituyen la creciente demanda. Veamos ahora la cuestión que nos ocupa desde una mirada ecofeminista.

Puleo observa que mientras algunos grupos defensores de los animales y particularmente algunas teóricas ecofeministas, con el propósito de mejorar éticamente a la humanidad y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de seres capaces de sentir reducidos a la condición de meras “cosas”, denuncian los efectos devastadores de la explotación en los cuerpos de las hembras no humanas en la ganadería industrial (soledad, sufrimiento, inmovilización, mastitis, acortamiento de la vida, infecciones continuas, envió al matadero en cuanto se reduce la fertilidad...), los defensores del alquiler de úteros o «maternidad subrogada» se esfuerzan en ocultar los efectos negativos sobre las humanas, rebajando las consideraciones éticas por conveniencia personal e insensibilidad hacia la Otra de países lejanos. Los deseos propios son elevados al rango de derechos y se ignoran los derechos de la Otra, reducida a vasija.

Puleo sostiene que el alquiler de úteros es una forma de extractivismo reproductivo; y entien-

de que el término extractivismo remite a una economía de extracción y exportación de los bienes naturales del Sur global hacia el mercado mundial. Lo característico del extractivismo consiste en aprovechar una situación de extrema necesidad de amplias capas de la población, escudándose en una supuesta voluntad libre de la mujer contratada para gestar, y se basa en el concurso de los gobiernos, utilizando, como en la exportación de bienes y recursos de países empobrecidos, los limbos jurídicos o una legislación que le es abiertamente favorable.

Sugiere prestar atención sobre el paralelismo existente entre el alquiler de úteros y una forma de agroextractivismo que se ha dado en llamar agricultura por contrato, una forma de explotación en alza en los países del Sur. Si el producto final es defectuoso, la empresa no lo compra, de la misma manera que las criaturas que nacen con problemas no son aceptadas en un contrato de alquiler de úteros. Los estudios y el debate continúan, dice Puleo, pero lo que es indiscutible es que la gestación es un proceso que compromete el cuerpo de la mujer mucho más de lo que se pensaba. Ahora ha entrado también en los cuerpos para extraer criaturas humanas.

Las cuestiones importantes y urgentes que deberíamos contemplar son, entre otras, las que siguen de acuerdo con nuestra autora:

- la situación de las madres de alquiler.
- la paradoja de que una nueva tecnología reproductiva nos remita al concepto de la mujer como vasija.
- la sujeción escondida bajo el discurso de la autonomía y de la libre elección en el patriarcado del consentimiento contemporáneo.
- las conexiones entre la tecnociencia, que nació de la voluntad de dominio de la Naturaleza y la violencia y el expolio ejercidos sobre los países del llamado Sur.
- las mujeres que alquilan sus vientres con grave perjuicio para su salud pertenezcan o bien a clases desfavorecidas del Norte (caso de algunos Estados de EEUU) o a los países del Sur global señalando los límites de la libre elección.

La maternidad subrogada se muestra, desde esta perspectiva, como una forma del extractivismo devastador, como un elemento más de esa constante transferencia de bienes del Sur al Norte, de ese flujo de mercancías que profundiza y perpetúa la desigualdad; nada más alejado del ideal intercultural del reconocimiento respetuoso, los derechos humanos, la igualdad, la democracia universal y el enriquecimiento mutuo de los pueblos y las culturas, concluye Puleo.

Eleonora Lamm en “Repensando la gestación por sustitución desde el feminismo. Autonomía y protección de derechos” (2017), expone un conjunto de argumentos a favor de la regulación de la GS y las contribuciones a que esta práctica daría lugar -desde una perspectiva feminista-; de su detallada exposición recogemos, sucintamente, las siguientes afirmaciones:

1. La desvinculación de “maternidad” y “biologización” de los destinos, esto es, se relativiza la trascendencia de la gestación y se permite que prime el deseo de los individuos, tanto de los “comitentes” como de la mujer dispuesta a gestar un niño por ellos que será hijo o hija de los mismos.
2. El desplazamiento de la idea de “maternidad” como característica esencial del “ser mujer”.
3. La GS como liberadora cultural y económica.
4. La GS como ampliadora de los tipos familiares o “modelos” de familia sobre la base de la voluntad procreacional de los “comitentes”.
5. La desbiologización de los vínculos.
6. La GS como ejercicio de libertad reproductiva.
7. El respeto por la autonomía.
8. La visibilización del esfuerzo femenino.

Lamm estima que la remuneración, retribución o compensación económica es uno de los elementos más controversiales en la discusión sobre la GS. Desde el “feminismo”, algunas autoras abogan por limitar la licitud de la práctica

solo a los casos en que sea “altruista” y, entonces, cuando, a excepción de los gastos necesarios para el embarazo y el parto, el contrato con la gestante sea a título gratuito. Lamm afirma que existen aquellos que defienden el establecimiento de un pago por los servicios reproductivos que ofrece la mujer gestante. Sería una compensación por proporcionar su capacidad de gestar. Se afirma que respetar la capacidad de las mujeres implica necesariamente compensar el servicio que proveen, aunque se deben establecer medidas para prevenir la explotación y asegurar el consentimiento informado de las personas gestantes. Hablar de compensación no es eufemismo, aclara Lamm. Se distingue de retribución porque la primera no enriquece a la gestante, en tanto no generaría una ganancia. Se trata de prever un monto uniforme regulado por las autoridades respectivas que por no enriquecer no actúe como motivación. No es posible pensar un mercado altruista y, por tanto, una relación no mercantil ha de ser necesariamente sustituida por otro tipo de vinculación: los vínculos sociales, afectivos, comunitarios, que no son un amor abnegado, sino una des-privatización de la gestión de la reproducción social. Quizá así, y sin ánimo de concluir nada, dice nuestra autora, si hablamos de trabajo y vínculos podamos -llegar a imaginar- desligar trabajo de servidumbre.

De los efectos positivos que traería aparejada la práctica de GS señalados por Lamm, cabe destacar que todos los autores citados, más allá de las divergencias que pudiera haber entre ellos, critican la idea tradicionalmente construida y admitida del carácter “esencial” de la maternidad y la determinación que officiaría sobre “el ser mujer”. No obstante y a la vez, todos ellos observan con atención la persistencia cultural de una “maternidad natural” que definiría “esencialmente” a la mujer; una suerte de mandato natural a procrear; una identificación entre ser mujer y ser madre; una exigencia de pertenencia e identidad; una tarea ineludible y una obligación moral.

En una entrevista, Silvia Federici (2017), reflexiona así sobre feminismo y maternidad:

*El movimiento feminista no ha puesto todavía la maternidad como un problema central. Es que la imposición de la ma-*

*ternidad y todo lo que se asocia a ello ha hecho que muchas no quieran ser madres. En la primera fase del movimiento feminista se decía que la liberación de las mujeres empieza con liberarnos de la maternidad. Pero es un tema importante para la mayoría. Yo creo que debemos reapropiarnos de la lucha sobre la maternidad. Por ejemplo, hoy en los Estados Unidos, sobre todo mujeres de color, migrantes, o quienes han tenido relación problemática con los médicos, que han tenido miedo cuando van a parir, han creado esta nueva forma en que se va a parir con una doula, que es una especie de abogada que negocia con los médicos para evitar la violencia en ese momento. Hoy el acto de parir está industrializado. Muchas mujeres van a parir con terror, porque te crucifican en la cama, te llenan de tubos. No sos partícipe de este acto para dar la vida. Controlar la maternidad no es solamente pedir por el aborto legal, sino también luchar por tener los hijos que queramos y no pagar la procreación con nuestra vida. Hay que luchar también por los recursos para ello y para poder decidir sobre la maternidad. Hay que cambiar la forma en que la maternidad se vive hoy.*

En “O significado da maternidade na construção do feminino: uma crítica bioética à desigualdade de gênero”, Dora Porto nos dice,

*“A idéia de maternidade, tal como hoje é concebida em nosso contexto social, reflete a assimetria instaurada entre os sexos. O molde que conforma essa idéia é uma construção que entrelaça os valores atribuídos à sexualidade e a reprodução. A compreensão do significado do papel de mãe em nossa cultura passa por esses dois fios condutores que tecem o imaginário e definem a moralidade e ética da maternidade. Construída na dimensão simbólica como fato biológico, e interpretada como decorrência natural do ato sexual e da gravidez, a idéia de maternidade reflete as mesmas crenças que orientam as relações de gênero e os valores atribuídos a cada sexo. A regulamentação da reprodução humana vem sendo o principal foco dos códigos de conduta, religiosos ou*

laicos, ao longo da história. As diferentes éticas que orientam a construção desses códigos são perpassadas pela preocupação de definir e normatizar o direito à sexualidade e à procriação a partir das relações econômicas, políticas e afetivas que orientam os laços de parentesco e organizam a vida social.” (Porto 2011:56)

“Certamente tudo começa com o corpo e a função de procriação natural, específica somente às mulheres. Podemos extrair três níveis de discussão para os quais este fato absolutamente fisiológico tem importância: (1) o corpo da mulher e suas funções, na maior parte do tempo mais envolvidos com ‘espécies de vida’ parecem colocá-la mais próxima à natureza em contraste com a fisiologia masculina que o liberta mais completamente para assumir os esquemas da cultura; (2) o corpo feminino e suas funções coloca-a em papéis sociais, que por sua vez são considerados como sendo de uma classe inferior à dos homens no processo cultural; (3) os papéis sociais tradicionais femininos, impostos por seu corpo e suas funções, lhe dão, por sua vez, uma estrutura psíquica diferente, que como sua natureza fisiológica e seus papéis sociais é vista como mais próxima da natureza.” (Porto 2011:59-60)

Desde una perspectiva eco-feminista, Núria Calafell Sala ubica al grupo de mujeres-madres (eco)feministas, a todas aquellas personas que promueven iniciativas y prácticas de revalorización del ejercicio maternal desde distintos frentes: bien desde una defensa del parto respetado, bien desde la llamada crianza con apego (porteo, colecho, lactancia a libre demanda y prolongada, democratización familiar), bien desde la coordinación de círculos de puerperio (mujeres-madres recién paridas al mundo de la maternidad, así sea con su primer/a hijo/a o con su segundo/a o tercero/a), bien desde la formación de nuevos modelos subjetivos, como puede ser la doula, bien desde la reivindicación del emprendimiento como medio de conciliación único con su lugar en el mercado productivo. En estas mujeres-madres observa un tránsito constante de lo personal y corporal a lo político y social, ya que algunas de estas prácticas trascienden en mayor o menor medida las decisio-

nes individuales para convertirse en decisiones éticas de implicación política, social y cultural. Por otro lado, sus elecciones de vida, que incluyen en la mayoría de los casos nuevas prácticas maternas y de productividad laboral, son una invitación a reflexionar detenidamente acerca de cuestiones como la subjetivación, la identidad, el cuerpo y sus interrelaciones en un contexto neoliberal plenamente asumido como norma general de vida. (Calafell, 2018:256)

Para Nuria Calafell Sala la maternidad es un proceso que abarca una larga etapa en la vida de una mujer-madre (desde la concepción y el embarazo pasando por el parto, el post-parto inmediato y la crianza), es un objeto de estudio complejo para los abordajes humanísticos y sociológicos. De hecho, si en algo se han caracterizado estos últimos, en su orientación de género, ha sido en el profundo cuestionamiento de la maternidad y de los discursos modernos a ella asociados, muy atravesados por el patriarcado, afirma.

Calafell Sala reconoce las dificultades de abordar la maternidad en toda su dimensión. Problematiza “la maternidad” desde dos enfoques básicos,

*De un lado, como un fenómeno histórico social que expresa relaciones sociales, al mismo tiempo que es atravesada por ellas. El hecho de que el embarazo, el parto, el post-parto y la crianza puedan y deban ser abordados de manera específica y hasta singular no obsta para que, en su heterogeneidad y movilidad dentro de un campo de relaciones socioculturales, políticas y económicas, escenifiquen tendencias compartidas, se signifiquen en relación unas a otras y, a veces, presenten contradicciones. La maternidad es aquello que las articula y, por eso mismo, los enfoques para analizarla nunca pueden ser universalistas ni unidimensionales, porque esta misma capacidad especular de reflejar las “partes” de su largo proceso es la que la impulsa a movimientos constantes de apertura y desprendimiento con respecto al conjunto del campo. Esto da razón de ser a lo que aquí llamo maternidades (eco)feministas, es decir, maternidades que se abren de ciertos modos de*

*significación y representación, al mismo tiempo que se desprenden de ciertos prejuicios de raíz patriarcal y colonial que emergen en el seno mismo del pensamiento feminista. (Calafell 2018:255).*

Cecilia Johnson (2017), especialista en salud sexual y reproductiva, en el artículo “Los sentidos de lo biológico y lo natural: las experiencias de mujeres con Técnicas de la Reproducción asistida desde una mirada interseccional”, explora el uso de técnicas de reproducción asistida a fin de mostrar, desde una indagación de discursos institucionales y personales, cómo, de qué manera las técnicas mencionadas son receptadas e intervienen en la conformación de las familias. Discursos y prácticas que, al decir de Johnson, ponen al descubierto una de las maneras en que se expresan las operaciones raciales de nuestra cultura. Particularmente, afirma Johnson, en aquellas técnicas donde se recurre a gametas donadas (ovocitos o espermatozoides). Ahí es cuando se visibilizan ciertos imaginarios sobre la familia, la biología, la raza y la identidad. Johnson recuerda que en relación con esta práctica se pueden identificar una serie de actores: clínicas de fertilidad, bancos de gametas, médicos, personas que se convierten en donantes así como quienes acceden a estas técnicas y que forman parte de una cadena de decisiones en uso y circulación de estas gametas, prácticas que a su vez responden a protocolos.

Es importante tener en cuenta que, cuando hablamos de decisión, lo que está en juego es un conjunto de prácticas orientadas a lograr una coincidencia fenotípica entre el/los progenitor/es y su/s hijx/s, advierte Johnson. Finalmente hablamos de invisibilidad, porque las maneras en que estas operaciones racistas se producen no son nombradas como tales, sino que se in-fieren a partir de dos ejes de análisis: bajo la noción de conexión biológica y genética como a través de la noción de los “parecidos” familiares, dos aspectos sobre los cuales se estructura este trabajo.

Johnson observa que en entrevistas realizadas a mujeres que han utilizado TRA, el uso de donantes es un aspecto que surge de forma recurrente como una dimensión que provoca temor. Si bien algunos de los relatos sobre las experiencias con TRA dan cuenta de recorridos sin ma-

yores dilemas personales, la inquietud aparece cuando se requiere tomar la decisión de utilizar gametas donadas. Esta decisión, continúa Johnson, que implica poner en cuestión el valor que tiene en cada biografía al compartir la sustancia genética, permite revelar las intersecciones presentes en la construcción del parentesco y la familia en nuestra cultura. La autora del texto nos aclara que “el propósito de este análisis no es estigmatizar a quienes encuentran dificultades para concebir y deciden utilizar gametas a través de la donación, sino que este proceso de decisiones en el uso de las TRA permite poner en discusión algunas definiciones dominantes de familia y parentesco que en nuestra cultura circulan en el sentido común, en las representaciones de las familias, que se hacen cuerpo en los deseos de las personas y con diversos grados de reflexividad”. En esa coyuntura se muestra la importancia que se le adjudica al patrón hegemónico de nuestra cultura, todo lo cual indica que el proceso que vivencian no está exento de tensiones y sufrimiento. Según Johnson, el sentido que se le otorga a lo “biológico” o “genético” puede ser retomado tanto en los testimonios de las mujeres entrevistadas que acudieron a la donación de espermatozoides u óvulos, como en las páginas y documentos que elaboran las mismas clínicas y bancos de gametas.

## FINALMENTE...

A la vez, y a fin de formular una inquietud siempre importante y sostenida, preguntamos con María Luisa Pfeiffer (1999), la fecundación asistida ¿es ética?, y nos enfrentamos a una cuestión crítica e ineludible, difícil de soslayar en el marco del análisis que nos convoca. Dice Pfeiffer (1999: 187),

*Cuando nos acercamos a problemas actuales de ética médica como son los de la fecundación asistida, de la manipulación genética, del trasplante de órganos, de la cirugía estética, la pregunta siempre tiene dos términos: naturaleza y humano. Su antagonismo aparece en la pregunta: ¿es el humano un ser natural?, ¿forman el hombre y la mujer parte de la naturaleza? De responder que sí, la actitud debida, la actitud ética, sería la de cuidar y contem-*

plar el orden natural y procurar no violarlo. [...] Pero si la respuesta es que el orden humano es diferente del natural, ¿cuál es el argumento para no transformarla humanidad a gusto y placer del consumidor? Esta cuestión es la pregunta fundamental a que se enfrenta la bioética, debido a la tensión permanente entre lo que podríamos llamar natural y artificial en el hombre. [...] Aplicar la motivación transformadora de la naturaleza al hombre es lo que ha permitido pensar en los trasplantes, por ejemplo, y un poco más allá en la producción de seres humanos según un modelo, tal como proponen los que buscarán clonar humanos. [...] Se puede argüir que la, «naturaleza humana» es diferente, que ser humano implica modificar lo dado «naturalmente» cuando no es bueno, aplicando el criterio reparador. De ser así tendríamos que discutir desde dónde medir la bondad de este procedimiento. ¿Desde lo tradicional? ¿Desde lo ideológico? ¿Desde lo deseado? ¿Y lo deseado por quién, por la pareja, por la sociedad, por la humanidad? ¿Y cuál sería la razón de elegir uno u otro de los criterios? Porque probablemente lo deseado no se consiga con lo acostumbrado, por ejemplo. Si no responde a la naturaleza como orden establecido y a respetar, ¿a qué responde la práctica médica? [...] ¿Podemos afirmar que los métodos artificiales son inmorales en sí mismos como hacen muchos? No se trata aquí de juzgar a los métodos de fecundación asistida, ni a los que recurren a ellos o los que los llevan a cabo. Lo que estamos tratando de pensar es desde dónde pueden ser justificados, hechos justos; es decir, buscamos argumentos éticos que permitan aceptarlos más allá del ámbito de la clínica médica. Quizá una de las cuestiones más espinosas sería la de la licitud de experimentar en humanos una técnica probada pero cuyos efectos aún no han sido probados.

Teniendo en cuenta las diferentes posiciones mostradas en torno al tema que nos ocupa y en atención a las reflexiones sugeridas, se vuelve importante la pregunta acerca de si es posible algún modo de conexión entre intereses huma-

nos (plurales y conflictivos) y los intereses de la actividad (bio)científico-técnica. Tal no es una cuestión que pueda elucidarse sólo desde un punto de vista lógico-analítico, o meramente instrumental. Tiene que ser planteada en el ámbito de los intereses legítimos de las prácticas sociales, en el diagnóstico crítico, la interrogación racional -y razonable-, y el debate de las representaciones que otorgan a la práctica científica (y los intereses que pueden determinarla), la capacidad para resolver problemas sin poner en cuestión sus procedimientos y resultados.

En este sentido, una de las preguntas más inquietantes y problemáticas, porque está en la base del debate de referencia, es la relación entre “el deseo de maternidad/paternidad” y su pasaje -así, sin más-, al “derecho de maternidad/paternidad” o, lo que es lo mismo, si “todo lo deseado es deseable”, si un deseo de tal índole puede adquirir el estatuto ético y jurídico de un “derecho”, como muchos defienden.

La cuestión es si existe o no un “derecho a la procreación” y si la GS subrogada puede incluirse en tal derecho, es decir, si la maternidad/paternidad adquirida mediante subrogación, debe ser garantizada por las políticas públicas del Estado dado que se trataría de un derecho genuino a ser madre o padre.

Muy pocos ignoran los efectos sociales, culturales, ambientales, económicos, jurídicos, éticos y políticos de la actividad reguladora de la ciencia y la tecnología sobre la vida de las sociedades a las que pertenecemos.

En este ámbito, se plantean problemas de interés para la vida de todos y cada uno de los seres que forman parte del planeta y que no pueden ser desplazados recurriendo a la estrategia de la neutralidad de la investigación científica.

Sin embargo, los fines éticos suelen ser interpretados como inoperantes, utópicos, vagos, de modo que rápidamente se olvidan, se banalizan o se desvirtúan.

El uso o la aplicación de los conocimientos científicos es lo que los hace éticamente valora- bles. Así, en la medida en que el conocimiento científico penetra más radicalmente en la vida de todos y cada uno, el poder del saber se acen- túa pero también deviene ambivalente, y, en esa

misma medida, aumenta su relevancia ética y la necesidad de su problematización (González 1999).

## REFERENCIAS

- BERLINGUER, G., 1993. "El cuerpo como mercancía o valor, Rev. Salud, Problema y Debate, Buenos Aires.
- CALAFELL, N., 2018. Aproximación a las maternidades (eco)feministas. El ejemplo cordobés (Argentina). Disponible en: ORCID: [orcid.org/0000-0003-4697-5076](https://orcid.org/0000-0003-4697-5076) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, p. 256
- CANDAL, L., 2010. "La 'maternidad intervenida'. Reflexiones en torno a la maternidad subrogada". Revista Redbioética/UNESCO, Vol 1, Nº 1, julio 2010, pp. 174-188
- CHARLESWORTH, M., 1996. La bioética en una sociedad liberal. 1ª. Edición inglés Cambridge Univ. Press, 1993; 1ª Edición español por Cambridge Univ. Press, Australia.
- DE LORA, P., GASCÓN, M., 2008. Bioética, desafíos, debates, Alianza Editorial, Madrid.
- FEDERICI, S., 2013. Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas, Ed. Traficantes de sueños, Madrid.
- FEDERICI, S., 2017. Entrevista La Tinta. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2017/12/las-tareas-la-economia-feminista-silvia-federici/>
- , 2019. Entrevista de Sarah Babiker a Silvia Federici. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/feminismos/silvia-federici-trabajo-reproductivo-gestacion-subrogada-caza-de-brujas-renta-basica>
- FOUCAULT, M., 1977. Historia de la medicalización, Segunda Conferencia dictada en el Curso de Medicina Social, Instituto de Medicina Social, Río de Janeiro. Brasil, octubre de 1974, en Educación Médica y Salud. Vol. 11. Nº1, pp. 3-25, Disponible en: <https://www.terceridad.net/Sistemasdesalud/Foucault,%20M.%20Historia%20de%20la%20medicalizacion%F3n.pdf>
- , 2000. Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, Buenos Aires.
- , 2008. La genealogía del racismo, Caronte Ensayos, Siglo XXI, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, J., 1999. Valores éticos de la Ciencia en Vázquez, Rodolfo. (comp.) Bioética y Derecho, FCE, México, pp. 25-41.
- JOHNSON, C., 2017. "Los sentidos de lo biológico y lo natural: las experiencias de mujeres con Técnicas de la Reproducción asistida desde una mirada interseccional", en Feminismos Latinoamericanos: recorridos, acciones y epistemologías (BardWigdor, y Bonavitta Comp.) 1era Ed. 312 pp. CIECS-CONICET-FCS. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: URI: <http://hdl.handle.net/11086.1/1175> pp. 147-165.
- LAMM, E., 2012. Gestación por sustitución, Realidad y Derecho, Indret: Revista para el Análisis del Derecho, ISSN-e 1698-739X, Nº3. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Indret/article/view/260860/348063>, pp. 1-49.
- , 2013. Gestación por sustitución. Ni maternidad subrogada ni alquiler de vientres, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115984/1/9788447537730%20%28Creative%20Commons%29.pdf>
- , 2017. Repensando la gestación por sustitución desde el feminismo. Autonomía y protección de derechos, Revista Redbioética / UNESCO Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética / UNESCO Año 8, Vol. 2, No. 16, julio - diciembre de 2017, pp.60-74.
- MEDINA VICENT, M., 2018. Cuerpos y mercado en la era de la precariedad. Asparkia, 33; 13-26 - ISSN -: 1132-823. Disponible en: DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.1>
- PFEIFFER, M., 1999. "La fecundación asistida ¿es ética?", ISEGORIA/21. Disponible en: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/83/83>, p. 187 y ss.
- PORTO, D., 2011. O significado da maternidade na construção do feminino: uma crítica bioética à desigualdade de gênero. Revista Redbioética

ca/UNESCO, año 2, 1(3), enero-junio ISSN 2077-9445. Disponible en: <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/revista3.pdf>, p. 55-66.

PULEO, A., 2017. Nuevas formas de desigualdad en un mundo globalizado. El alquiler de úteros como extractivismo, *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, primer semestre, 165-184. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6144005.pdf>

RUEDA, E., PINZÓN Y MEJÍA, O., 2015. La aceptabilidad jurídica de la técnica de gestación de vida humana por sustitución de vientre. *Revista de Derecho y Genoma Humano*. N° 43, julio-diciembre, p. 86 y ss. En: [https://www.javeriana.edu.co/documents/4578040/4715782/RevDerechoyGenomaH\\_83-122/dd919031-4548-4978-945a-d81b480f3cd9](https://www.javeriana.edu.co/documents/4578040/4715782/RevDerechoyGenomaH_83-122/dd919031-4548-4978-945a-d81b480f3cd9)

TAYLOR, C., 1994, *Ética de la autenticidad*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994.

**Eje 2**

**Ética de la ciencia  
y las tecnologías de frontera  
(biotecnología, tecnologías  
digitales y físicas)  
revolución 4 en el contexto de  
América Latina y el Caribe**

# RECONFIGURAR LA BIOÉTICA ANTE LA COMPLEJIDAD TECNOLÓGICA Y SOCIAL<sup>1</sup>

Carlos Jesús Delgado Díaz

*La finalidad Ética tiene dos caras complementarias. La primera es la resistencia a la crueldad y la barbarie. La segunda es la realización de la vida humana.*

**Edgar Morin**  
*El Método 6. Ética, p.226*

## DOS UNIVERSOS SEPARADOS

Bioética y complejidad se reconocen en la actualidad como disciplinas separadas y distantes en su terminología y propósitos. La primera suele asumirse como ética aplicada o como nuevo saber ético, mientras que la segunda se deja entrever como inmenso campo que se extiende desde las ciencias y la filosofía, a las más disímiles formas, modelación y aplicaciones técnicas. Nada podría estar aparentemente más distante. Y, no obstante, bioética y complejidad están unidas de varias formas.

El examen, en el plano teórico más general de varios ideales en los que se sustentan los modos de reflexión bioético y complejo, y en el plano más específico el de los problemas emergentes que dieron lugar al surgimiento de la bioética, permiten constatar lo que comparten bioética y complejidad. A su vez, nos indican la oportunidad en la actualidad para tomar juntas bioética

y complejidad para atender los nuevos problemas ante el pensar bioético.

Hemos argumentado en *Hacia un nuevo saber*, la comunidad paradigmática existente entre bioética y complejidad, pues estas disciplinas se erigen sobre la base de la demolición de los ideales de racionalidad clásica, que aseguraban entre otros, la relación con un mundo “dado”, hecho, terminado, -que podía ser examinado para develar secretos y establecer verdades-, y que era estudiado por un sujeto estandarizado y universal. En su lugar se colocaron otros fundamentos que permitían abrirse al mundo como entidad inacabada y al sujeto como entidad diversa y contextualizada en ese mundo<sup>2</sup>. Estos ideales compartidos delimitan complejidad y bioética como propuestas cognoscitivas y teóricas de nuevo tipo con respecto a los ideales clásicos, lo que las acerca y les confiere bases de comunidad.

La entrada de la humanidad en la cuarta revolución industrial, -de forma irregular, asimétrica y contradictoria-, introduce nuevos problemas en la agenda humana, que conciernen a la sobrevivencia de la especie. Estos problemas representan un reto fundamental para la bioética, pues demandan para su solución la ampliación del marco contextual y teórico de la bioética. En esa ampliación es oportuno retomar el vínculo originario entre las ideas bioéticas y complejas, nacidas al calor de los problemas emergentes de primera generación. Tomarlas juntas contribuiría simultáneamente a la comprensión de la

1 Capítulo elaborado sobre la base de las 12 tesis presentadas por el autor en el IV Seminario regional de educación superior en bioética “Ampliando la agenda curricular”, La Habana, 19 y 29 de septiembre de 2019; Taller “Ética de la ciencia y las tecnologías de frontera (biotecnología, tecnologías digitales, y físicas) Revolución 4 en el contexto de América Latina y el Caribe.

2 Para un análisis detallado del conjunto de ideales clásicos y no clásicos, véase Delgado, 2011, 29-54.

complejidad de la bioética y a pensar la educación bioética que se requiere ante los cambios.

La complejidad de la bioética se expresa en los problemas que ha sido capaz de plantearse, y tiene ante sí. Ellos podrían clasificarse en tres tipos: los emergentes de primera generación, los de segunda generación, y los persistentes. La educación necesita trabajar con los tres, y tomar en consideración una paradoja fundamental de estos tiempos: los sistemas educativos parecen preparar a las personas para vivir en un mundo que ya no existe al menos parcialmente, y que con toda seguridad no existirá en un futuro próximo. (Delgado, 2019: 25) Esta falta de adecuación con respecto a las necesidades del mundo en que se vive debe ser tomada en consideración en la bioética y la educación bioética, pues la velocidad y profundidad de los procesos sociales y tecnológicos que tienen lugar en la actualidad si no son tomados en consideración como orientadores de la educación bioética, podrían conducirla a igual género de obsolescencia educativa.

En América Latina el pensamiento complejo y bioético cuenta con autores que contribuyen con propuestas originales a ambos campos disciplinarios, y un trabajo colectivo que ha vinculado bioética y pensamiento complejo en la atención a los problemas bioéticos y la educación. Esto representa una oportunidad para construir en bioética, no solo sobre la base de la experiencia internacional, sino también sobre la base de la experiencia que tenemos en América Latina.

La noción de complejidad abarca un amplio espectro de concepciones, que convergen en estudiar las relaciones entre partes y totalidad, incertidumbres y certezas, las relaciones de orden, desorden y organización, y un conjunto amplio de problemáticas vinculadas a ideales de conocimiento nuevos, que han venido emergiendo y consolidándose. Las formas de reconocer el campo de estudios y sus manifestaciones son muy amplias también. Su historia incluye desde los antecedentes en el pensamiento dialéctico en la filosofía antigua, las ideas sistémicas de A. Bogdánov y L. Bertalanffy, diversas teorías “complejas” (geometría fractal, catástrofes, caos determinista, autopoiesis, sistema social...), el estudio de la dinámica de sistemas, el nú-

cleo científico que genéricamente se denomina “ciencias de la complejidad”. (Maldonado, 2003, 2005) Y también conceptualizaciones filosóficas acerca de estas problemáticas, que incluyen debates sobre los avances científicos y cuestiones cosmovisivas, metodológicas y epistemológicas sobre el universo y la organización de los conocimientos. (MUSSALLAM, 2018) Se trata de un amplio campo de estudios donde convergen ideas filosóficas y científicas, de considerable influencia en los modos de entender el mundo y el conocimiento humano.

Complejidad se asocia además con pensamiento complejo. Por su enorme influencia en América Latina, lo primero que viene a la mente cuando se escucha pensamiento complejo, es la concepción filosófica de Edgar Morin, pionera en el estudio de la complejidad. (Morin, 1974, 1984, 1990) En ella se propone cómo podríamos adecuar el pensamiento para dar cuenta del entretejido y el desafío que representa lo complejo. En un sentido más amplio, se entiende por pensamiento complejo, aquel abierto a la complejidad del mundo, que utiliza conocimientos emanados de las ciencias y las filosofías que estudian lo complejo. Nos referiremos a pensamiento complejo en este artículo en ese sentido más amplio.

En su libro *Complexification*, John L. Casti delimitó metafóricamente la complejidad como “ciencia de la sorpresa” que explica un mundo paradójico. (Casti, 1995, ix) Si el sentido común tiene que ver con esperar ciertos resultados que hemos tenido en el pasado porque el mundo está regido por ciertas reglas o leyes que los determinan, y la sorpresa es lo que ocurre cuando el sentido común falla, entonces la ciencia de la complejidad es una ciencia de la sorpresa: Una ciencia que versa sobre la aparición de lo nuevo que no se aviene a lo que debería ocurrir según las reglas examinadas por el sentido común.

Sin entrar en discusión de las definiciones de lo complejo, podemos tomar la metáfora de la sorpresa, abierta y didáctica, que nos presenta la complejidad, y permite asumir lo complejo a través de cuatro componentes, consistentes y claves para entender el reto actual de la bioética: entretejido, emergencia, sorpresa y desafío.

Entretejido, evoca la etimología de la palabra *complexus*, el entramado.

Emergencia, evoca el modo en que lo complejo se presenta, ni como nacimiento ni como producto, sino como cualidad que aparece como resultado de un nivel de interacciones.

Sorpresa, evoca lo que la complejidad despierta en el sujeto que la distingue como ruptura de la continuidad, irreverencia ante las reglas que deberían cumplirse.

Desafío, evoca la toma de conciencia por el sujeto de que está frente a la complejidad. Morin en particular insiste en varias de sus obras en la relevancia de este reconocimiento, pues podemos estar ante la complejidad, percatarnos que existe, y darle la espalda, es decir, no reconocer el desafío cognoscitivo que representa.

La complejidad puede entenderse como ciencia de la sorpresa ante lo inesperado que emerge, y la bioética, como una ética que responde a la necesidad de solucionar problemas emergentes como conocimiento no manejable. Este último es un tipo de problema que se hizo presente en la intersección entre la segunda y la tercera, revoluciones industriales, propio de esta última, que trajo consigo importantes cambios tecnológicos y sociales.

## PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN DE PROBLEMAS EMERGENTES

De no haber enfrentado en la década del setenta problemas emergentes, no habríamos necesitado dar un salto en el pensamiento ético, y transformarlo. De no existir esos problemas complejos, nos habríamos podido quedar en los marcos que ofrecían los modos anteriores de construir teorías éticas generalistas. La primera generación de problemas emergentes proviene del impacto de los conocimientos en un conjunto de áreas de la vida cotidiana de las personas, lo que vino acompañado de cambios sociales, en los sistemas de valores y la moralidad. Es una clara manifestación de la complejidad bioética.

Autores como V.R. Potter reconocieron el desafío de la complejidad moral que emanaba de esos problemas, y supieron expresarlo en las metáforas del puente al futuro, entre las ciencias y las humanidades, entre las éticas, y en la definición de la bioética como una ciencia de la dirección que busca continuamente la sabiduría necesaria para manejar los conocimientos. Esa sabiduría que se busca queda definida como “conocimiento de cómo usar el conocimiento para la supervivencia humana y para mejorar la condición humana”. (Potter, 1998: 32)

En sucesivas espirales científicas y tecnológicas de generación y aplicación, los conocimientos profundos (sobre las bases del mundo físico, la vida y la cognición) utilizados de forma intensiva y extensiva, se develaron como conocimiento no manejable. A la vez que contribuyeron a una transformación industrial y social, trajeron consigo incertidumbres y cuestionamientos sobre las consecuencias de su uso a corto, mediano y largo plazo. Al escapar las consecuencias del uso de esos conocimientos a la capacidad humana de previsión relativamente precisa de antaño, sobrevino la incertidumbre moral y la necesidad de reconsiderar la normatividad ética establecida. Esa normatividad basada en universales, reconocía un sujeto moral estandarizado, lo que la hacía, pese a su gigantesca capacidad de predicción, prácticamente ciega ante esas incertidumbres y diversidad. Son problemas que nadie inventó, ni se deben a errores, usos mal intencionados o reprobables de los nuevos conocimientos. Emergen como no manejables precisamente porque haciéndolo todo bien con base en ellos, las cosas puedes salir mal. Este es un trasfondo común a la inmensa agenda bioética, que ilustra la complejidad. No son inventados o diseñados por nadie, emergen por sí mismos, como asombros y se asumen por la bioética como desafíos. Así pues, la primera generación de problemas emergentes está relacionada con la problemática tecnológica y las revoluciones industriales, pero su complejidad no radica en esa fenomenología tecnológica, sino en el impacto en aspectos relevantes de la vida cotidiana de las personas. Por eso la bioética no debería ser entendida o reducida a una reflexión de respuesta a cambios generados por la ciencia y la tecnología, sino referida al cam-

bio cognoscitivo, humano y moral que esta trae consigo.

En la actualidad, la transición a la cuarta revolución industrial nos coloca frente a problemas emergentes de segunda generación. Una vez más, vienen de la mano de la ciencia y la tecnología, pero ahora impactan la vida cotidiana en su conjunto cambiando el papel de los seres humanos con respecto a las tecnologías, introducen nuevos elementos no humanos con respecto a la moralidad, y proyectan un futuro extraplanetario y de transformación genética y cibernética de los seres humanos y la sociedad.

Ahora los problemas no tienen que ver exclusivamente con las consecuencias del uso de los conocimientos. Lo nuevo que traen consigo incluye las consecuencias morales que emanan del comportamiento de los sistemas creados por los seres humanos. Esos sistemas basados en la inteligencia artificial, en forma de un robot físico o un bot en el ciberespacio participan de la vida cotidiana de las personas y la cambian. No son sujetos morales ni producen reflexiones morales, pero su desenvolvimiento en la vida cotidiana al tomar decisiones, tiene consecuencias morales que pueden ser relevantes, y demandan que nos replanteemos la pregunta por la ética. Asimismo, traen algo nuevo con respecto a los cambios cognoscitivos y tecnológicos que tienen que ver con el control social, el manejo de grandes volúmenes de datos, así como la transformación del genoma de los seres humanos y la posible fusión con dispositivos cibernéticos. Esto último, no para solucionar problemas de salud, sino para cambiar al humano como ente biológico con fines transhumanos, de supuesta mejora. En su conjunto, estos problemas emergentes de segunda generación abren el umbral de incertidumbre moral de manera tal que no solo demandan la preparación de las personas y los especialistas o de quienes se dedican a la vida política y empresarial, para tomar y evaluar determinadas decisiones, sino que demandan la preparación de las personas comunes para poder realizar su vida cotidiana. Esto se debe a que afectan la vida cotidiana en su conjunto, pues esta ha sido transformada radicalmente por la tecnología.

Los problemas emergentes de segunda generación requieren de una precondition de parti-

da: en determinado momento de la tercera revolución industrial el cambio tecnológico llegó a un punto en que la tecnología dejó de ser una especie de mediador imprescindible para realizar la vida cotidiana, y se convirtió en el medio a través del cual se realiza la vida cotidiana. Comenzó como una revolución en las tecnologías de la información y las comunicaciones que ha terminado cambiando el lugar de los actores del proceso: la tecnología pasa a convertirse de componente de la actividad humana, en el medio en que la actividad humana se realiza. El cambio hacia la hiper tecnología o metatecnología (Mitcham, 1995) hace posible la segunda generación de problemas emergentes, gracias a la transformación global que facilita en la vida cotidiana en su conjunto. Así, en este tipo de problemas radicalmente nuevo se manifiesta en el nivel de la vida cotidiana de las personas: solo que ahora la intervención basada en el conocimiento científico-tecnológico no modifica algunos aspectos, sino la vida cotidiana en su conjunto. Al realizarse directamente a través de la tecnología como medio, la vida cotidiana no es afectada en parte, como ocurría con los problemas emergentes de primera generación, sino que la cambian como totalidad. El nivel de intervención es tan profundo ahora, que se ponen sobre la mesa donde se adoptan las decisiones científicas, tecnológicas y políticas, asuntos que antes podían ser objeto exclusivo de la ficción, como la salida de la humanidad más allá del planeta a la colonización de otros cuerpos espaciales como la Luna o Marte, el control y manipulación de los individuos con base en algoritmos que manejan grandes datos.

### COMPLEJIZACIÓN DE LA BIOÉTICA FRENTE A LOS PROBLEMAS EMERGENTES Y PERSISTENTES

Desde sus inicios, la bioética no se ocupa exclusivamente de problemas emergentes, reconceptualiza desde sí problemas persistentes que han estado en la agenda moral y ética. Por otra parte, los años transcurridos permiten ahora también distinguir problemas vinculados a cambios tecnológicos, científicos, cognoscitivos y sociales para los que la bioética ha encontrado variados marcos de solución, pero que en la práctica no se solucionan definitivamente. Se

trata de problemas persistentes sobre los que es necesario volver, aunque algunos hubieran encontrado soluciones válidas en determinados contextos, debido a que no se pueden estandarizar ni los sujetos, ni los contextos, ni basar las decisiones en conocimientos definitivos. Los problemas persistentes, heredados y nuevos requieren ser abordados en relación con los problemas emergentes que irrumpen en la agenda, no al margen o separados de ellos. Unos y otros resultan recurrentes, pues como señalara oportunamente Edgar Morin, “en bioética estamos condenados a compromisos provisionales” (Morin, 2006: 83). La provisionalidad emana de la necesidad de soluciones de compromiso en parte por la imposibilidad de establecer conocimientos definitivos, en parte por la crisis de fundamentos, en parte por la rapidez de los cambios, y por la diversidad moral de la humanidad. Esto ilustra una vez más la complejidad de los problemas que aborda la bioética, y la necesidad de asumirlos en la educación bioética, pues la recurrencia de los problemas y la provisionalidad de los compromisos tienen implicaciones para el diseño curricular, el ejercicio docente y los aprendizajes. Así, comprender la complejidad viene a ser una necesidad interna de la bioética para comprenderse a sí misma.

Si los problemas persistentes, y problemas emergentes de primera y segunda generación denotan la complejidad de la bioética contemporánea, y si bioética y complejidad emanan de un mismo contexto y convergen en una misma dirección, es relevante considerar el vínculo de la bioética con los procesos científico-tecnológicos integrados a través de las cuatro revoluciones industriales que han marcado los últimos 235 años.

Como señalamos previamente, bioética y complejidad están unidas en su constitución como teorías de nuevo tipo, es decir, sistemas de conocimientos que para surgir, necesitaron realizar rupturas radicales en los ideales de conocimiento previos, en particular, en el nivel epistemológico. El reconocimiento de la diversidad de sujetos es un elemento clave de los nuevos ideales en que se sustentan. No se trata de saberes solitarios, sino que se acompañan por otros saberes concurrentes. Baste recordar la aparición hacia 1970-1973 de la bioética global de Potter, la ecología profunda de A. Naess,

las epistemologías de segundo orden (Maturana y Varela, 1994; Von Foerster, 2003), la pedagogía crítica y compleja de Paulo Freire. En la conceptualización de Thomas Kuhn (1971), todas deberían ser consideradas teorías de nuevo tipo, por estar basadas en rupturas paradigmáticas con respecto al pensamiento anterior. En este plano, el vínculo entre bioética y complejidad no es un vínculo entre conocimientos, problemas, teorías o disciplinas separadas, sino diferentes, pero que comparten bases, ideales epistemológicos comunes desde su origen.

Es relevante además, considerar que el surgimiento de la bioética y los problemas que hoy tiene ante sí están relacionados no solo con cambios notables en la ciencia y la tecnología, sino también y fundamentalmente con procesos científico-tecnológicos integrados, ni inventos ni artefactos aislados, sino los resultados de cuatro revoluciones industriales que han marcado la historia reciente de la humanidad de manera indeleble, y que podemos identificar convencionalmente a través de los años 1784, 1870, 1970, 2010. Dentro de las cuatro, destacan las dos últimas, por mover la sociedad tradicional hacia una sociedad de conocimiento. Un movimiento acelerado en las dos últimas revoluciones, que gana en intensidad con respecto a qué cambia en la sociedad y cómo cambia (cambio global de la sociedad).

Tomar en consideración las revoluciones tecnológicas como proceso global y marco, no como conjunto de cambios aquí o allá, es un planteo que puede rendir frutos importantes en el plano teórico y en el de la formación bioética. La bioética nace en un momento de ruptura de la sociedad humana, de cambio hacia una sociedad no tradicional. Esto es algo sumamente importante, pues nos ubica en contexto. Necesitamos mover el análisis de fundamentación teórica de la bioética, no solo en el contexto teórico de justificación que se ha venido trabajando, o el contexto específico de cambio local aquí o allá, en esta o en aquella sociedad concreta, sino movernos al análisis del contexto de cambio global de la sociedad humana y de los seres humanos en su vida cotidiana. Las necesidades educativas en general, y las bioéticas en específico tienen mucho que ver con esa transición hacia la sociedad no tradicional, o del conocimiento.

## AMPLIACIÓN DEL MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO DE LA BIOÉTICA

Necesitamos ampliar el marco contextual y teórico de la bioética, para que incluya los cambios tecnológicos, epistemológicos, cognoscitivos y sociales asociados entonces a la tercera revolución industrial y ahora a la cuarta revolución industrial.

Para insertar en la docencia de bioética las problemáticas que trae consigo la revolución industrial 4.0 no bastan los marcos de comprensión internos a la moral y la ética en su decursar histórico, ni los que reducen la bioética a una ética aplicada, ni los que la contextualizan como un saber específico nuevo y relativamente aislado.

Se requiere la construcción de un marco contextual y teórico que permita entender la bioética desde su surgimiento en relación con los cambios tecnológicos, epistemológicos, cognoscitivos y sociales asociados entonces a la tercera revolución industrial y ahora a la cuarta. Considerar la ampliación del marco contextual de justificación de la bioética de manera tal, que reconozca que los detonantes no son datos, descubrimientos o inventos aislados, contextos exclusivamente locales, sino también y fundamentalmente, macroprocesos.

El nuevo marco que se requiere vincula la bioética, los estudios de la complejidad y el pensamiento complejo, la pedagogía crítica, como saberes emergentes en un mismo contexto general, y por tanto capaces de dialogar entre sí. Existe parcialmente, en las conceptualizaciones que desde finales de los años noventa se han desarrollado en contextos universitarios latinoamericanos.

Pensar la bioética como parte de la revolución contemporánea del saber es una necesidad más urgente hoy que en los setentas, para distinguir problemas persistentes y problemas emergentes de primera y segunda generación.

Son ejemplo de ese camino recorrido y a continuar las aportaciones de autores latinoamericanos como Maturana, Freire, Varela al pensamiento complejo, y la obra de académicos e instituciones en el campo educativo, como por ejemplo, el doctorado en filosofía de la cien-

cia desarrollado por la Universidad El Bosque a fines de los noventa, el libro *Estatuto epistemológico de la bioética* coordinado por Volnei Garrafa, Miguel Kottow y Alya Saada y publicado por la Red Latinoamericana y del Caribe de bioética (México, 2005), el número de enero de 2005 de la Revista Latinoamericana de Bioética, dedicado al tema “Complejidad y bioética”; el libro *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, publicado en La Habana (Acuario, 2007, 2011), y Bogotá (Ediciones El bosque 2008).

El marco de justificación existente está todavía lejos de ser suficiente, porque los problemas emergentes de segunda generación demandan para su atención, un cambio profundo en la bioética, quizás tan profundo como el que tuvo esta con respecto al pensamiento ético anterior.

La respuesta de la bioética no es solo una respuesta de estudiosos de la moral o de teóricos, sino una respuesta de personas comprometidas con el desarrollo social, y con la búsqueda de salidas a los problemas que se le presentan a los seres humanos dentro de la sociedad en cambio. Se necesita una ampliación del marco conceptual, pues lo que está ocurriendo es un cambio tan radical en el entorno humano, que se requiere revisar los fundamentos de la bioética para estar en condiciones de trabajar los problemas emergentes de segunda generación. Lo que nos ha servido hasta ahora como fundamento no es suficiente para trabajar esos problemas nuevos. En particular, no basta con que la razón y el orden racional se adopten en los fundamentos, o que sea la idea dominante con respecto a los fundamentos de la moralidad. Es necesario reconocer el hecho antropológico primario con respecto al hecho teórico de la razón humana. Por hecho antropológico entiendo la condición de humanos, homo sapiens dotados de un pensamiento simbólico que recrea la realidad y sirve para relacionarnos con el mundo. Todo el andamiaje social descansa sobre ese fundamento, que es específicamente cultural humano, a diferencia del resto de los homínidos y los animales. El hecho antropológico cultural es anterior a eso que llamamos razón humana que presupone un orden racional en el mundo. Primero somos humanos, en un contexto de cultura humana, y después construimos los ideales de razón humana. ¿Por qué habríamos

de fundamentar la bioética en principios de razón que vienen de una razón moderna, una forma específica de cultura y dominación, y no considerar la condición antropológica que está en el fundamento de la constitución misma de cualquier forma cultural humana? Sabemos que la moralidad humana ha cambiado históricamente en la misma medida en que ha cambiado la sociedad humana. Como resultado, lo que en una época era impensable y no discutible, en otra época es aceptable o norma básica. Ese tipo de cambios ni es arbitrario ni expresa relativismo, es dependiente de la condición humana. Deberíamos rescatar el análisis de ese fundamento primario de la moralidad.

## EL NUEVO MARCO

No basta con reconocer el sustento epistemológico común a la bioética y la complejidad. Se requiere un marco unificado que permita comprender y enseñar la bioética, los estudios de la complejidad y la complejidad ética vinculándolos.

La cercanía entre bioética y complejidad, ya entendida como cercanía entre teorías científicas que comparten ideales epistemológicos de ruptura con el pensamiento clásico debe ser ampliada para elaborar un marco unificado que permita comprender y enseñar la bioética, los estudios de la complejidad y la ética compleja.

Este empeño todavía está en ciernes y urge avanzar por este camino. Son obstáculos importantes a superar, la consideración de que la complejidad puede reducirse a las ciencias de la complejidad o al estudio de las dinámicas de sistemas como si se tratase exclusivamente de asuntos técnicos, y sin arriesgarse a pensar la complejidad humana y la complejidad ética.

La condición humana debería ser central en el nuevo marco teórico, que nos permita trabajar los problemas emergentes de segunda generación.

Es necesario poner atención primaria a los hechos antropológicos y culturales, la razón no es primaria con respecto a ellos, sino que deriva de ellos. La centralidad de la condición humana debería ser tomada en consideración en el marco teórico que nos permita trabajar los

problemas emergentes de segunda generación. En esta dirección resultan claves los conceptos naturaleza humana, condición humana, razón y cultura humana.

Uno de los retos que tiene ante sí la bioética, en el cual son bienvenidos los desarrollos de una ética compleja concierne al reconocimiento de la diversidad de sujetos humanos, que comparten una matriz básica única y simbólica desde los orígenes de nuestra especie. La diversidad cultural actual reclama que se reconozca también la unidad cultural de todos los humanos, pues provenimos y participamos de una matriz cultural simbólica, hoy diversificada, pero la misma. Y en esta misma relación, la diversidad cultural y moral de la humanidad, entendidas como diversidad de comunidades y formas de asumir la moralidad. Al mismo tiempo, la unidad moral no depende solo de la necesidad de convivir y enfrentar problemas que emergen de un marco global compartido. La moralidad humana es moralidad parte de la cultura desplegada por una especie biológica, y si el surgimiento de la cultura humana está relacionado con la aparición del pensamiento simbólico, no exclusivamente racional, la bioética y su enseñanza no pueden elidir este asunto.

## EFFECTOS EN EL CAMINO: LA EDUCACIÓN BIOÉTICA

La argumentación bioética debe tomar en consideración el fundamente cultural más profundo de la condición humana y la moralidad: el pensamiento y el lenguaje simbólicos.

Los límites de la argumentación racional en la bioética están a la vista no solo porque provienen de una concepción moderna, hija del modo cultural occidental europeo que se extendió por el mundo. También están limitados por la existencia del fundamento cultural más profundo de la moralidad: la existencia de un pensamiento que expresa el mundo de manera simbólica, no representativa. Este es un fundamento relativo no a la naturaleza humana, sino a la condición humana.

Entender este lado de la complejidad moral humana es un reto para las formas de argumentación moral exclusivamente racionalizadoras,

que también debería colocarse en la agenda de educación en bioética.

En las condiciones de la cuarta revolución industrial y los problemas emergentes de segunda generación, la educación bioética necesita pensarse como una educación para la vida cotidiana transformada. La cuarta revolución industrial y los problemas emergentes de segunda generación que emanan de ella demandan un pensamiento ético y una argumentación moral capaces de orientar y situar la toma de decisiones desde la vida cotidiana, en un contexto cada vez más alejado de los conocimientos que portan los sujetos para desarrollar su vida cotidiana. Por primera vez vivimos una vida cotidiana para la que no estamos preparados. Somos extraños en nuestro propio hogar cultural. Estamos evidenciando una especie de viaje a un futuro que no conocemos. Por tanto, deberíamos recolocar la atención de la bioética en la vida cotidiana y las necesidades de las personas. No se trata de que un avance científico sea positivo, negativo o que traiga consigo consecuencias positivas o negativas, sino ¿qué significa para las personas?, ¿en qué situación las coloca? Ya no vivimos en una era tecnológica, vivimos en una era meta o híper tecnológica, lo que significa que la tecnología se ha convertido en el medio. No podemos desarrollar la vida cotidiana si no es dentro de ese medio (teletrabajo, educación en línea, comercio en línea, gobierno virtual...). Todo el sistema de la vida cotidiana resulta cambiado, y se requiere colocar esa complejidad de la vida cotidiana actual en el centro de atención de la bioética y la educación bioética.

Esta contraposición de dos magnitudes incommensurables -la vida cotidiana transformada y el desconocimiento del sujeto para vivir en ella-, denota la complejidad moral a que nos enfrentamos ahora y para lidiar con la cual debemos habilitarnos y habilitar a los especialistas y a las personas comunes. El choque de las personas con una vida cotidiana para la que no están preparados como sujetos (o de la cual no son sujetos conscientes), se traduce en vulnerabilidad social generalizada. Nunca antes fueron las personas más vulnerables. Por su parte, la educación contemporánea comete constantemente el error de preparar a las personas para vivir en un mundo que ya no existe. La bioética no puede cometer este error, y debe contribuir a corre-

girlo, y a superar la vulnerabilidad generalizada en que se traduce el impacto de los problemas de nuevo tipo de segunda generación.

## REFERENCIAS

- CASTI, J.L., 1995. *Complexification: explaining a paradoxical world through the science of surprise*, HarperPerennial Publishers, N.Y.
- DELGADO DÍAZ, C.J., 2011. *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, Acuario, La Habana.
- DELGADO DÍAZ, C.J., 2019. *Reinventar la educación desde el pensamiento complejo*, *Orbis Cognita* 3(3) (julio -diciembre), 20-40.
- FOERSTER, H.v., 2003. *Understanding understanding: essays on cybernetics and cognition*. Springer, NY.
- FREIRE, P., 2005. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- GARRAFA, V., KOTTOW, M., & SAADA, A. (eds.), 2005. *Estatuto epistemológico de la bioética*, Red Latinoamericana y del Caribe de bioética, México.
- KUHN, T., 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de cultura económica, México.
- MATURANA, H., VARELA, F., 1994. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Editora Universitaria, Santiago.
- MALDONADO, C.E., 2003. *Marco teórico del trabajo en Ciencias de la Complejidad y siete tesis sobre la Complejidad*, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 4 (9), 139-154.
- MALDONADO, C.E., 2005. *Ciencias de la complejidad: Ciencias de los cambios súbitos*. ODEÓN, (2), 87-125. Disponible en: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/odeon/article/view/2643>
- MITCHAM, C., 1995. *Notes towards a Philosophy of Meta-Technology*, *PHIL & TECH* 1,1&2 Fall 1995.

- MORIN, E., 1974. El paradigma perdido, Kairos, Barcelona.
- MORIN, E., 1984. Ciencia con consciencia, Anthropos, Barcelona.
- MORIN, E., 1990. Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona.
- MORIN, E., 2006. El método 6. Ética. Cátedra, Madrid.
- MUSSALLAM, M. & JOBIN, F., (eds.) 2018. Global Guide of Ethics, Principles, Policies, and Practices in Balanced and Inclusive Education. Volume I. Conceptual and Technical Framework, The Education Relief Foundation, Ginebra.
- POTTER, V.R. 1998. Bioética puente, bioética global y bioética profunda, Cuadernos del Programa Regional de Bioética [Santiago de Chile], (7), 20-35.

# INVESTIGACIÓN CON NIÑOS, DESAFÍOS ÉTICOS EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

Susana María Vidal

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han producido un número importante de artículos tendientes a promover la realización de ensayos clínicos con niños. La justificación de esta iniciativa se relaciona con la gran cantidad de indicaciones de productos farmacéuticos a niños que no han sido aprobados para ese uso (ya sea no aprobados o contraindicados para niños) o que no han sido estandarizados (*off label*), que significa que la dosis administrada no se corresponde con la establecida en el prospecto, (Kipper, 2016). En la bibliografía relacionada también se ha visto un progresivo cambio en los conceptos que se utilizan, lo cual no es exclusivo de la investigación en pediatría sino de toda la ética de la investigación en la que participan seres humanos. Ello va de la mano de propuestas para flexibilizar los límites que por años se impusieron a las investigaciones en el afán de proteger a los niños. Los nuevos conceptos así como esa progresiva flexibilización de las normativas se ven reflejado en diversos documentos internacionales que serán comentados en este trabajo.

Esta tendencia ha llevado a replantear el problema ético central a la experimentación con seres humanos, pero que en el caso de los niños se torna aún más profunda. ¿Cuál es el bien máspreciado que debe proteger una sociedad a través de sus normas e instituciones democráticas? Y ¿Cómo se deberían ponderar hoy el valor social de una investigación con niños en relación a los riesgos y daños potenciales de los participantes del estudio? Esta, que no es una pregunta nueva, (el Código de Nuremberg fue la primera respuesta a ella) se ha tornado en los últimos años de máxima vigencia como se verán en seguida. Una respuesta tentativa requerirá una

definición de a quienes nos referimos con los términos niños y niñas, así como jóvenes, pero también lo que entendemos por valor social, progreso científico, beneficios para la sociedad, sus destinatarios y, finalmente, qué son riesgos y sus distintas categorías. A partir de poner un poco de luz sobre los términos, se impone recordar la afirmación ética fundamental que ha regido el marco normativo hasta hoy cual es que el interés del individuo debe estar por encima del de la ciencia y la sociedad, lo que se afirmó en Nuremberg y se ratificó en la Declaración de Helsinki) y dar lugar a una inquietud que aunque no es mencionada se expresa en nuevas normativas, ¿Se está hoy poniendo en tela de juicio esta piedra fundamental de la ética de la investigación?

## Algo de historia

El trato que han recibido los niños en el campo de la salud como en la investigación clínica ha sido claro reflejo del lugar que ellos ocuparon en las distintas sociedades y culturas a través de los años. Un relato excelente sobre ello lo ha mostrado Philippe Aries en su historia de la infancia. (Ariès P, 1986) cuando nos dice:

*“Durante siglos, el fallecimiento de un muchacho fue una cosa sin importancia, algo que enseguida se olvidaba (...) La muerte infantil, que durante mucho tiempo fue provocada, y mas tarde aceptada, ha llegado a ser absolutamente intolerable”*

No fue sino hasta después de la segunda guerra mundial que las investigaciones no éticas en niños se pusieron en el centro del debate, más bien luego de algunos acontecimientos en los años 60 y 70. Sin duda el primero fue el desastre producido por el uso de talidomida en mujeres

embarazadas de distintos países del mundo y sus graves efectos teratogénicos denunciados ya a comienzos de los años 60. Desde entonces, los niños han sido una comunidad particularmente resguardada, tanto que se ha sostenido que esta protección ha terminado por ser perjudicial dejando a los niños y niñas privados de contar con medicamentos seguros para ellos que hayan sido probados y validados. El llamado “proteccionismo regulatorio” por algunos autores (Emanuel E.; Grady, C., 2006) comenzó a diluirse a partir de los años 80 y desde los 90 está siendo fuertemente cuestionado. Ello no resulta sorprendente si se analiza a luz de los tiempos actuales que vive el mundo impactado por el modelo liberal global de mercado y, siguiendo a Aries, se interpreta de ello el trato que se pretende dar a los niños en la investigación biomédica y las normas que la regulan como reflejo de estos tiempos. Es indudable que es necesario contar con medicamentos validados para los niños, pero aún queda saber cual sea la forma de que ello se logre sin ponerlos en riesgo o frente a daños serios.

Kipper define tres etapas históricas de la participación de los niños en la investigación biomédica (Kipper D J, 2016). Una primera que llama “*el martirio*” y que marca hasta el año 1947, que reflejó el lugar que los niños tenían en la sociedad, con una muy baja consideración por su bienestar y seguridad. Ello permitió que se realizaran todo tipo de investigaciones, las más renombradas en vacunas, en las que los investigadores incluso aplicaban sus invenciones a sus propios hijos. Las más destacadas referencias históricas nos cuentan sobre los casos exitosos como fue Jenner y Pasteur, pero no han detallado la larga lista de casos donde ellas produjeron dolor y sufrimiento y hasta la muerte de niños en el proceso, particularmente en orfanatos, muchas de las cuales no se tienen registros, (Lederer S, 2003).

La segunda etapa ha sido llamada por este autor “*la orfandad terapéutica*” (1947- 1964), debido a que luego de la aprobación del Código de Nuremberg los niños y niñas fueron excluidos de la investigación biomédica debido a su incapacidad para dar consentimiento informado. Y no fue sino hasta la aprobación de la Declaración de Helsinki donde ya se establecen criterios éticos para su participación con la autori-

zación dada por un adulto responsable y otros criterios relativos a los riesgos.

La tercera etapa es llamada la “*salvaguardias y estímulos a la inclusión de niños*”, que iría desde 1964 a la actualidad. Desde entonces hasta hace pocos años ha sido sin duda la norma CIOMS de 1982 y sus modificaciones posteriores la que marcó un especial llamado de atención en su entonces Art. 5 que establecía los criterios que deberían respetarse en estas investigaciones, las cuales seguían siendo muy restrictivas.

### Las contraccaras de cada etapa

Estas tres etapas se ven reflejadas en diversos textos, a pesar que simultáneamente se producían acontecimientos que fueron marcando otros caminos en este relato histórico. Desde el año 47 en adelante y más allá de contar con marcos normativos aprobados, se produjeron muchas y variadas nuevas denuncias de abusos cometidos por investigadores. De los 22 casos denunciados por Beecher en 1966, cuatro involucraban a niños, (Beecher HK, 1966), de los cuales los estudios sobre inmunidad, como el caso Willowbrook (Inpelfinper PJ, 1973) han sido los más renombrados y que reunían todas las faltas éticas previstas en la regulación.

Algunos años más tardes se conocieron también las investigaciones con radiaciones durante la guerra fría en EEUU, de las que muchas fueron realizadas en niños (ACHRE, 1995). Esto por mencionar solo lo ocurrido en Estados Unidos de lo que hay más información documentada. Hace poco tomaron estado público las investigaciones sobre sífilis realizadas por investigadores norteamericanos en Guatemala en los años 46 y 48, en las que fueron incluidos niños, (Reverby S, 2011)

Así que hasta los años 90 y a pesar de contar con normas éticas y regulaciones restrictivas, se mantuvo la orfandad, no tanto terapéutica como ética en las investigaciones en las que participaban niños.

Parece justificado que sea incluida una nueva etapa histórica a partir de los años 90 que podría ser llamada “*la fractura ética y epistemológica en la investigación globalizada*” (Vidal S, 2010).

Es en estos años que se evidencia un generalizado reclamo por parte de las instituciones pediátricas por incrementar las investigaciones lo que llevó a un progresivo cambio en las regulaciones de la mayor parte de los países desarrollados, (Brody B, 1998) Fue allí cuando a la preocupación por medicamentos eficaces para los niños, se sumó la fuerte presión realizada por la industria farmacéutica para lograr más rentabilidad con esta población, confluencia que promovió en EEUU la llamada Acta de mejores productos farmacéuticos para niños (Better Pharmaceuticals for Children Act, 2002) (Ren Z and Zajicek A, 2015); incorporada al Acta de Modernización de la Administración de Alimentos y Medicamentos (FDAMA, 1997), la cual puso en marcha un radical cambio en la política pública proporcionando importantes incentivos a las empresas farmacéuticas para probar nuevos productos o drogas en niños, que pudieran ser patentadas, (Sharav VH, 2003). Esta apertura tuvo que ver no solo con una respuesta adecuada a las necesidades de medicamentos más efectivos y probados para los niños, sino con la creación de nuevos mercados para la industria farmacéutica.

También fue en los 90 cuando se denunciaron los estudios no éticos realizados en los países pobres por patrocinadores de la industria farmacéutica y de los Institutos Nacionales de Salud, (NIH). El más citado fue el estudio realizado en la transmisión vertical del VIH en países de bajos ingresos usando placebo en el grupo control (Lurie, P, Wolfe, S. 1997; Angel, M. 1997) y dando lugar al enorme debate sobre “doble estándar ético” en la investigación biomédica (Vidal S.M, 2016).

La actuación de lobistas del NIH y la industria farmacéutica en la Asociación Médica Mundial en orden a modificar las restricciones a las investigaciones que establecía la Declaración de Helsinki fue también una consecuencia natural de este proceso, produciendo una larga lista de reformas hasta la última versión en 2013, (Garrafa V., 2016). Algo semejante ha ocurrido con las normas CIOMS las que han dedicado mayor espacio a la investigación con niños, como se verá más adelante.

La industria también respaldó las acciones llevadas a cabo por activistas de asociaciones

de pacientes particularmente enfermos de VIH como con cáncer de mama, cuando aún no se contaba con terapéutica eficaz, quienes reclamaban participar de modo inmediato en nuevos ensayos que podrían ser una oportunidad única para ellos, lo que comenzó a crecer en todos los países, primero desarrollados y hasta hoy en los periféricos también, con los llamados medicamentos de alto costo, (Cita) también en el caso de los niños, para lo que no se cuenta con acuerdos comerciales adecuados. Finalmente, lobistas en todos los países inciden para marcar la agenda en la aprobación de leyes relacionadas a la investigación biomédica, (OXFAM, 2015)

## LA INVESTIGACIÓN MULTINACIONAL EN EL MUNDO Y EN AMÉRICA LATINA

A la hora de evaluar la inclusión en investigaciones biomédicas de nuevas poblaciones como son los niños, (también aplicable a las mujeres embarazadas y las comunidades indígenas entre otros) deben tenerse en cuenta otros aspectos que han ocupado el debate internacional en relación a la investigación multinacional a nivel global.

1. Se han reportado un número más bien bajo de reales innovaciones terapéuticas como resultado de las investigaciones biomédicas multinacionales, (Homedes N, Ugalde A., 2016) a pesar de que ellas han aumentado notablemente en los últimos años en los países de bajos ingresos, (Petrina A, 2007; Glikman S. W., Mchutchison J. G, 2009).

Según el trabajo de Homedes y Ugalde de 33 nuevas moléculas aprobadas por la FDA entre 2011 y 2012 que fueron testeadas en América Latina, menos del 50% fueron registradas en los países donde se probaron. En relación a las evidencias de su efectividad terapéutica comparadas con los tratamientos ya existentes fueron evaluadas 26 de las 33 nuevas moléculas y se determinó que 21 de las 26 (80%) no ofrecieron ventaja terapéutica sobre los tratamientos existentes y tuvieron efectos secundarios significativos; de las restantes cinco podrían ofrecer alguna ventaja para algún

subconjunto de pacientes, pero la razón costo-beneficio permanece incierta. Solo tres de estos cinco productos estaban disponibles en los países donde fueron testeados, (Homedes N, Ugalde, A., 2016)

2. No hay un concepto homogéneo sobre lo que se entiende por beneficios directos y/o indirectos para los niños participantes y los niños en general. Lo mismo ocurre con el concepto de riesgo y todas sus clasificaciones, (Shara VH, 2003) como se verá más adelante.
3. La globalización de la investigación clínica, además, como se ha puesto de manifiesto en otros muchos trabajos, ha promovido formas particulares de I&D.
  - Se realiza en el marco de un modelo privatizado de la investigación clínica, con manejo directo por la industria de todo el proceso de investigación, redacción de papers y publicación o no de resultados con serios conflictos de interés, (Bodenheimer T, 2000)
  - Se realizan estudios con dobles estándares éticos en los países de bajos ingresos del que el caso Surfaxin ha sido un ejemplo paradigmático, (Pogge T, 2008).
  - No se asegura la accesibilidad de los participantes y de la comunidad a los beneficios logrados en el estudio.
  - Gran parte de las investigaciones no están orientadas a las necesidades en salud de los países pobres, donde se realizan las investigaciones, en lo que se ha llamado la brecha 90/10 (Ad Hoc CHR, 1996)
  - Se han denunciado numerosos casos de fraude científico negando publicaciones, que permitieron aprobar drogas dañinas para los niños, como Paroxetina, (Whittington CJ, et al, 2004). En el año 2004 se hizo público que estudios en niños y adolescentes con el antidepresivo paroxetina, fueron deliberadamente ocultados

por el laboratorio por ser poco favorables a la promoción del producto, (se refería que su uso aumenta el riesgo de suicidio en esa población y no muestra mayor eficacia), (Kondro W, Sibbald B, 2004; Spurgeon D, 2004)

- La validez del consentimiento informado ha sido puesta en duda, frente al alto grado de analfabetismo funcional de las poblaciones de niños y adolescentes, así como sus padres en países de bajos ingresos.

4. Finalmente hay numerosos bioeticistas que son funcionales a los intereses de la industria farmacéutica brindando argumentos en distintas publicaciones que justifiquen situaciones éticamente inaceptables, como son el doble estándar, el pago por participación en investigación, la inducción indebida y formas diversas de explotación, bajo un discurso claramente relativista. Los conflictos de interés de los expertos en bioética, los centros y los docentes han sido denunciados desde hace ya años, (Elliot C., 2001)

De lo mencionado hasta aquí se evidencia que existe un alto grado de conflictividad en todo el proceso de I&D de nuevos fármacos. Que la calidad tecno científica y metodológica de los estudios puede ser defectuosa y deliberadamente sesgada tanto en su diseño, la puesta en práctica como en el manejo de los datos y su sistematización en resultados, por parte de la industria. También que hay severas fallas en instancia de evaluación por parte de los comités de ética, ya sea por falta de capacitación de sus miembros como por serios conflictos de interés. Todo ello redundando en un costo humano muy alto cuando se intenta justificar que los niños deben participar en estudios donde se exponen a riesgos, sin que quede en claro cuáles y para quienes serán los beneficios de los mismos, incluso en estudios que no son beneficiosos para ellos y que no serán accesibles para los niños de su comunidad, en un proceso atravesado por el modelo utilitarista del mercado que requiere mayores ganancias para las empresas.

## LOS SOFISTAS DE NUEVO: “RIEGO MAYOR AL MÍNIMO” Y “NIÑOS EN RIESGO”

También desde los años 90 se ha abierto una amplia discusión sobre el significado de diversos términos que son incluidos en los principios éticos dentro de recomendaciones o de declaraciones y normas éticas internacionales. Conceptos como dignidad, vulnerabilidad, explotación, inducción indebida entre muchos otros han sido disecados hasta su completa banalización. Dentro de esta disección han ingresado también los conceptos de riesgo y beneficio hasta generar un terreno de enorme confusión.

Ya se ha mencionado que no existe una comprensión homogénea de lo que se entiende por riesgo en sus distintas categorías desde la propuesta realizada en el Informe Belmont e incluidas posteriormente en el Código de Regulaciones Federales de EEUU (CFR) que luego fueron tomadas por la mayoría de los países. Allí ya se proponían algunas categorías de riesgo para las investigaciones con niños:

### TIPOS DE RIESGO

(Siempre con CI de los padres, asentimiento del menor y evaluación por un CEI)

- Riesgo mínimo
- Ligero incremento sobre el riesgo mínimo
- Mayor que ligero incremento sobre el riesgo mínimo
- Riesgo mayor que el mínimo

Así se aceptaban solo investigaciones con riesgo mínimo y la que podían tener un ligero incremento sobre el riesgo mínimo solo si preveían un beneficio proporcional para los participantes. Aquella propuesta hoy tiene conceptualizaciones aún más complejas y diferentes en un contexto respecto de otro, dependiendo también de los comités de ética que evalúan el riesgo de manera diversa.

Lo que comenzó siendo evaluado en relación a los beneficios “potenciales”, desde la modificación del CFR en el año 2009, se clasifica como

puede verse en el cuadro 1 (Galende Domínguez I, 2012)

#### Cuadro 1

Tomado de Galende Domínguez I, 2012 (el subrayado ha sido agregado)

### RIESGO EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS: MAS ALLA DE RIESGO MÍNIMO

- a. Investigación que no suponga un riesgo mayor que el mínimo.
- b. Investigación que supone un riesgo mayor que el mínimo, pero con perspectiva de obtener un beneficio directo para cada sujeto que participe en la investigación. En este caso, además de los requisitos anteriores debe cumplirse que:
  1. El riesgo está justificado por el potencial beneficio para el sujeto, y
  2. El potencial beneficio es, al menos, equivalente al de las alternativas disponibles.
- c. Investigación que supone un riesgo mayor que el mínimo, y sin perspectiva de obtener un beneficio directo para cada sujeto que participe en la investigación, pero proporcionará un conocimiento generalizable acerca de la patología en estudio.

Las condiciones para poder justificar este tipo de investigación en menores deben incluir, además, todas las siguientes condiciones:

1. El riesgo supone sólo un ligero incremento sobre el riesgo mínimo, y
  2. Es similar al experimentado en una situación médica equivalente, y
  3. El conocimiento generalizable que se espera obtener es vital para comprender y mejorar la patología en estudio.
- d. Investigación que no sería “aprobable” (ya que no ofrece un beneficio directo para el sujeto y supone un incremento importante sobre el riesgo mínimo) pero que ofrece la oportunidad de entender, prevenir o aliviar un grave problema que afecta a la salud o bienestar de los niños, (requiere de un panel especial del *Department Human Health Service*). <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubject/guidance/45cfr46.htm#subpartd>)

Así han sido incluidos como opciones los puntos c y d, que eran inaceptables en el pasado, justificando investigaciones de alto riesgo que no tendrán beneficios para los participantes, por su valor para la ciencia o la sociedad. A esto se deberá sumar una categoría que ha tomado cierta prevalencia llamada “*en riesgo*” que supone que hay poblaciones que tienen una probabilidad mayor de contraer una enfermedad lo que autorizaría a exponerlos a mayores riesgos en un tratamiento experimental considerando que se van a beneficiar contra aquella potencial enfermedad, en particular por ejemplo con el uso de vacunas. Como sostiene Sharav,

*“la FDA y el Departamento de Salud y Servicios Humanos levantaron restricciones regulatorias para permitir investigación que implica un riesgo mayor que el mínimo en niños sanos, afirmando que todos los niños están potencialmente “en riesgo” de una condición futura” (Sharav VH, 2003).*

O aún más complejo es el llamado Controlled Human Infection model, que se está incrementando en los países de bajos ingresos, (Gordon S, Rylance J, 2017), y que recuerda peligrosamente al modelo de Willowbrook ya que supone desarrollar una enfermedad infecciosa de modo “controlado” en personas sanas que reciben compensaciones económicas a cambio de esa participación, (Njue M, Njuguna P, et al, 2018)

Por su parte los beneficios se dividen al menos en las siguientes categorías

### Tipos de Beneficios

- Beneficios directos para el o los niños participantes (refiere a beneficio terapéutico)
- Potencial beneficio para los niños participantes (existe una probabilidad de que sean beneficiados, y la intervención es al menos equivalente a las alternativas existentes)
- Beneficios *para los niños*. Sin alternativas de proveer un beneficio para los niños participantes pero proporciona un conocimiento generalizable acerca de la

patología en estudio. Cuando el riesgo es mayor que el mínimo se indica que “ofrece la oportunidad de entender, prevenir, o aliviar un grave problema (de vital importancia) que afecta la salud y el bienestar de los niños en general”. Este es el llamado estándar de “Beneficio Justo” o *fair benefits* (Solbakk JH, 2014).

- Con beneficios indirectos. Se trata de una compensación que reciben los sujetos por su participación y que se evalúa en relación a los riesgos a los que se verán expuestos como resultado de la intervención (riesgos en la salud), lo que se llama “beneficio no relacionados con el tratamiento”. Los beneficios indirectos puede ser tanto para los participantes como para la comunidad en la que ellos viven, (refiere a compensaciones, regalos, pagos, tratamientos para otras dolencias, otros servicios, desarrollo de capacidad instalada, formación de recursos humanos, entre otros).

Es fundamental en la evaluación ética, tener en cuenta las categorías “para los niños” (en general) y los “beneficios indirectos” y no confundirlos con los beneficios directos o potenciales para los participantes, que son de igual naturaleza al riesgo (es decir beneficios relativos a la salud).

La evaluación riesgo beneficio, debería ponderar siempre en primer lugar las consideraciones acerca del riesgo que existe para los participantes en relación a los beneficios esperados para ellos mismos en tanto la dolencia que padecen y el efecto que se espera lograr con la intervención. Los otros deberían recibir un nombre diferente, como compensación o interés y promoción de la ciencia. Sin lugar a dudas existe hoy una gran confusión en el modo en el que se evalúa esta correlación, lo cual puede derivar en situaciones de gran perjuicio e injusticia para los niños.

Como fue mencionado antes, las normas CIOMS también sufrieron modificaciones desde las **Propuestas de normas internacionales para la investigación biomédica en sujeto humanos, CIOMS OMS (1982)**, que en su punto 9 establecía:

*“Los menores no deben ser incluidos bajo ninguna circunstancia en actividades de investigación que no encierren posibles beneficios para ellos, salvo cuando el objetivo sea explicar los estados fisiológicos o patológicos típicos de la infancia”.*

Hasta una progresiva flexibilización en las normativas de 2016 que, en el artículo 17 establece:

*Los niños y adolescentes deben ser incluidos en las investigaciones relacionadas con la salud, a menos que exista una buena razón científica que justifique su exclusión (...).*

Y agrega al igual que el CFR:

*“Cuando el valor social de los estudios con tales intervenciones y procedimientos de investigación sea de peso, y estos estudios no puedan realizarse en adultos, un comité de ética de la investigación puede autorizar un aumento menor por encima del riesgo mínimo”. (CIOMS, 2016)*

En la nueva modificación se ha invertido la protección de modo que debe justificarse la no inclusión de los niños en lugar de dar razones de porqué deben exponerse a riesgos en una investigación. Del mismo modo se antepone el interés de la ciencia y la expectativa de contribución al bienestar general (valor social) a los resguardos contra mayores riesgos, lo cual como se verá más adelante va desplazando lentamente lo que ha sido el pilar fundamental de la ética de la investigación, *el interés de los sujetos estará siempre por encima del de la ciencia y la sociedad*, como estableció la Declaración de Helsinki desde su aprobación.

El documento que ha propuesto el Nuffield Council on Bioethics (NCB, 2015) “Los niños y la investigación clínica: aspectos éticos”, va más allá en su propuesta de flexibilizar normas y más aún, cuestiona algunas de las consideraciones fundantes de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada por el Sistema de Naciones Unidas en 1989. El documento comienza proponiendo un conjunto de valores y remarcan dos en particular:

- La investigación clínica debería considerarse intrínsecamente buena y parte natural y necesaria del sistema sanitario (con diseño adecuado y éticamente correcta)
- Autonomía de los niños: los niños tienen desde temprana edad la posibilidad de desempeñar un papel activo en la determinación de su propia vida y de su implicación con otras personas, (vulnerabilidad y competencia)

El primero de estos valores se confronta con lo que ha sido la piedra fundamental de la ética de la investigación hasta hoy previsto en la Declaración de Helsinki (Art 8) y en la Declaración Universal sobre Bioética y DDHH en su Art. 3

*1. Se habrán de respetar plenamente la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales. 2. Los intereses y el bienestar de la persona deberían tener prioridad con respecto al interés exclusivo de la ciencia o la sociedad.* Según la cual los intereses de los individuos han de estar siempre por encima de los de la ciencia.

La afirmación de que la investigación es intrínsecamente buena podría al menos ponerse en duda luego de los antecedentes vistos en este trabajo, y requeriría un particular escrutinio sobre su calidad antes de adherir a la misma como un principio fundamental.

La segunda consideración es que el documento da particular importancia a la autonomía de los niños lo que estaría por encima de la noción de dignidad y de vulnerabilidad como se verá enseguida. Se plantea, de este modo, que el respeto por los niños como personas se relaciona con la forma en la que se tiene en cuenta

la voluntad de los niños, el reconocimiento del desarrollo de la competencia para la autonomía y la preocupación por el bienestar inmediato y a largo plazo del niño. Agrega una nueva confusión al poner el interés de los participantes conjuntamente con el de los niños en general, "...lo que será bueno en el futuro para los niños, (...) se confunde con "lo que es mejor para ellos en relación con su salud física o sus intereses personales..."

Otorga entonces a los padres, no la tarea de velar por el mayor interés del niño sino la "la responsabilidad de influir en los valores que su hijo adquiere a medida que crece, así como de conformar el tipo de persona en el que se convertirá". Así entendido participar de una investigación sin beneficios directos haría de los niños individuos más solidarios y altruistas, lo que en verdad parece sumarse a la lista de sofismas que se manejó antes. Si a esto se agrega la confusión entre el bienestar inmediato y largo plazo del niño y de los niños, quedan amplias zonas grises que no parecen ayudar a los evaluadores.

### ¿Qué se entiende por bienestar en el documento?

El documento del NCB considera que como parte del bienestar del niño debe contemplarse la posibilidad de contribuir al bien social (por ejemplo participando de estudios clínicos que aumenten los conocimientos para mejorar la salud de todos los niños en el futuro). De este modo los ensayos clínicos ofrecen una posible oportunidad de expresar solidaridad social y por ello puede considerarse bueno para el niño. Esta interpretación del bienestar que no fue mencionada antes, no está prevista en ninguna norma ética precedente y en nuevamente crea una enorme confusión sobre lo que es bueno para los niños participantes de la investigación. ¿Serían entonces los Comités de ética los que deberían evaluar este potencial beneficio actitudinal en los participantes?

### Cuestionando el interés superior del niño

Pero es sobre el interés superior del niño donde el documento avanza y sostiene:

*"El concepto de "interés superior" (...) resulta engañoso en el contexto de la investi-*

*gación clínica, dado que los procedimientos que se emplean en esta no se realizan esencialmente para beneficio personal de los participantes (si no en interés a largo plazo...).*

Se propone que el consentimiento de los padres se base en su confianza en que la participación es compatible con los intereses inmediatos y a largo plazo de su hijo.

### También el concepto de vulnerabilidad

El informe cuestiona la hipótesis general de que los niños son vulnerables en la investigación de forma distintas a los adultos, solo porque dependen de otras personas para tomar decisiones. No considera la noción de respeto por la integridad incluida en el Art 8 de la DUBDH y afirma que

*"No debe hacerse una asociación entre niñez y vulnerabilidad. La respuesta excesivamente protectora a la vulnerabilidad real o percibida, puede no solo excluir a los niños y los jóvenes de la oportunidad de participar en estudios de investigación, sino perjudicar los intereses de muchos niños en el futuro al evitar que se realicen posibles investigaciones valiosas"*

Las responsabilidades de los padres, entonces, no se orientan a la protección del mayor interés del niño, sino a promover su autonomía lo cual se considera un bien mayor. De este modo, los padres deberían tener:

*a.- respeto de los niños en tanto que personas; b. reconocimiento del desarrollo de la competencia c.- Preocupación por el bienestar inmediato y a largo plazo del niño: no solo lo que es bueno de modo inmediato sino lo que será bueno en el futuro para los niños y los jóvenes... influir en el modo en el que el niño entiende sus responsabilidades en relación a los demás en tanto que ser social.*

En el cual no solo se prioriza la autonomía del niño, sino que se confunde el bienestar individual con el colectivo y el de los niños en el futuro es decir poniendo por delante el interés de la ciencia y supuesto interés de la sociedad.

## Virtudes profesionales para los investigadores.

En este punto se propone que “los sistemas pueden llevar involuntariamente a una observancia rígida de una serie de requisitos que sean una barrera para la investigación”. Y se interroga sobre “Cómo desarrollar prácticas éticas reflexivas cuyo cumplimiento *no venga impuesto de arriba abajo por organizaciones externas* sino que se conviertan en una parte inherente a la práctica diaria de los profesionales sensibles a las diferencias de los distintos contextos”. Esta afirmación podría apuntar a una relativización de las normas y regulaciones, en particular las más restrictivas, en función de los estándares contextuales y de las comunidades, lo cual ha dado a una profusa bibliografía sobre lo que se entiende por el “Estándar local” y doble estándar (London A, 2005). Pero además pone en cuestionamiento las frágiles normativas que van creando los países de bajos ingresos, poniendo esa responsabilidad en manos de los propios investigadores.

No se ha hecho referencia aquí a otros puntos como el CI y otros criterios éticos que son incluidos en las normativas ya que pueden ser consultados con estas advertencias previas.

## EL ENFOQUE DE DDHH EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

De un recorrido por las normas éticas internacionales para la investigación biomédica y en particular aquellas relativas a las que se realizan con niños, no es aparente que tales directrices pretendan reflejar los principios establecidos en los derechos humanos, más bien hay una ambigüedad demostrada acerca de la relación entre los derechos de los niños y la ética de la investigación (Bell N, 2008). Esto se hizo aún más evidente a partir del Informe Belmont y los documentos inspirados en el principialismo, y de otros documentos como la normativa CIOMS y otras recomendaciones como las mencionadas antes (NCB).

El enfoque de DDHH aplicado a la investigación biomédica y específicamente la que se realiza con niños toma como marco de referencia en primer lugar el sistema internacional de los

DDHH y en particular la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, CDN, 1989) aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989. Desde esta perspectiva los derechos del niño son tomados desde sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e integralidad, incluyendo las tres generaciones de derechos, (civiles y políticos; económico, sociales y culturales y colectivos o solidarios).

Se inspira también en los documentos internacionales que han gozado de amplio consenso desde el Código de Nurember, seguido de la Declaración de Helsinki y los documentos fundados en el respeto por la dignidad humana y los DDHH, como la Convención de Oviedo (1996) y la Declaración Universal sobre Bioética y DDHH (2005) así como las demás Declaraciones aprobadas por los estados miembro de la UNESCO.

De este modo, toman como punto de referencia el respeto por la la dignidad intrínseca y el valor igual de todos los seres humanos en libertad y justicia como los valores universales sobre los que descansa la promoción del bienestar, la seguridad y los derechos de los niños que participan de investigaciones en salud.

Tal como está previsto en la CDN en su ART. 3 establece

1. *En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.*
2. *Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.*

Y establece en su Art 18 la primordial obligación de los padres remarcando que “Su preocupación fundamental será el interés superior del niño”.

De igual modo en el Art. 19 establece que:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, (...) (Art 36) y protegerlo de toda otra forma de explotación

El Art 24 remarca que:

*Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.*

Este detalle es de interés para identificar algunos de los artículos de los que se pueden desprender con facilidad los principios que deben resguardarse en las investigaciones biomédicas, las cuales constituyen prácticas sociales que no pueden tener normas por fuera de las que consolidan la convivencia democrática, la paz y la justicia social.

La mayor parte del marco ético normativo para la investigación biomédica se ha desarrollado ignorando a los derechos humanos desde el Informe Belmont en adelante, con un progresivo avance de lo que se denomina el valor social de la investigación, (hoy la Pauta 1 de la Norma CIOMS 2016). También, como se vio anteriormente, se remarca el interés de la ciencia que, en numerosos casos, convive con los intereses de la industria y el mercado global, o aún peor los prioriza por sobre el respeto por las personas. Ahora los documentos lanzan un embate sobre los principios fundantes de los DDHH como es en este caso, el interés superior del niño, como fue ya hecho con el concepto de dignidad y su relevancia en el pasado, (Maklin R, 2003).

En gran parte de la bibliografía que intenta promover la investigación con niños, los autores hacen una equiparación entre respeto por el derecho de los niños y su derecho a la autonomía. Ello sin duda reduce la noción de dignidad y de DDHH encorsetando los mismos dentro del principio de autonomía que enuncia el Informe Belmont como respeto por la persona.

Así entendido se estará respetando los DDHH de los niños en la medida que ellos o sus padres den el debido consentimiento informado para participar de la investigación, aún en casos en los que estén expuestos a riesgos, incluso mayores que el mínimo si el beneficio para “los niños” fuera relevante, lo cual estaría justificado con la probación de un CEI.

Los DDHH fundan el interés superior del niño en el respeto por la dignidad humana y su valor intrínseco tal como está previsto en la CDN, lo cual es anterior a la autonomía y una responsabilidad de los estados es su debida protección. Sin embargo, los derechos humanos van más allá de los instrumentos legales para situarse como “*expresiones de nuestra identidad moral como individuos*” (Bell N, 2008). Esto que nos hace parte de la familia humana que pretendemos conviva en el marco de la igualdad y la justicia.

De este modo los niños son considerados vulnerables y merecedores de especial protección por su condición tal como prevé el Art 8 de la DUBDH’, **Respeto de la vulnerabilidad humana y la integridad personal** cuando sostiene:

*“Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se debería tener en cuenta la vulnerabilidad humana. Los individuos y grupos especialmente vulnerables deberían ser protegidos y se debería respetar la integridad personal de dichos individuos”*  
Estableciendo así una clara vinculación entre vulnerabilidad e integridad.

Así lo han entendido las organizaciones de más prestigio en la protección de los niños y las niñas en el mundo, el Centro de Investigaciones de UNICEF, Child Watch Centre for Children and Young people y otras, en su documento **Investigación ética con niños** (Graham A., Powell M., 2013). Allí, se propone un enfoque de DDHH para las investigaciones con niños y se ofrece una **Carta Internacional para la Investigación Ética de la Niñez**, (Véase un resumen en el Cuadro 2), que puede ser la base de la elaboración de políticas públicas y marcos legales para los países del mundo en particular los de bajos ingresos, donde millones de niños se en-

cuentran en condiciones de extrema pobreza y sin acceso a la satisfacción de sus necesidades humanas básicas.

Cuadro 2 Tomado de Graham, A., Powell, M., et al, 2013

## CARTA INTERNACIONAL PARA LA INVESTIGACION ÉTICA DE LA NIÑEZ

Como comunidad de investigadores que trabajan con niños, nos comprometemos a llevar a cabo y apoyar la investigación ética de alta calidad respetuosa de la dignidad humana, los derechos y el bienestar del niño. Nuestro trabajo se guía por los siguientes siete compromisos:

### LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS ES RESPONSABILIDAD DE TODOS

Nosotros, la comunidad de investigadores, incluyendo a todos aquellos que participen en la realización, encargo, financiación y revisión de la investigación, somos responsables de velar por que se cumplan las más altas normas éticas en toda investigación en la que participen niños, independientemente del enfoque o contexto de investigación.

### RESPETAR LA DIGNIDAD DE LOS NIÑOS ES FUNDAMENTAL PARA LA INVESTIGACIÓN ÉTICA

La investigación ética se lleva a cabo con integridad y se muestra respetuosa con los niños, sus puntos de vista y sus culturas. Hacer participar de forma respetuosa a los niños requiere que los investigadores reconozcan la situación de los niños y la evolución de sus facultades y valoren la diversidad de sus aportaciones.

### LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS DEBE SER JUSTA Y EQUITATIVA

Los niños que participan en la investigación tienen derecho a la justicia. Esta exigencia requiere que todos los niños reciban un trato igual, que los beneficios y las cargas que impliquen su participación se distribuyan de manera equitativa, que los niños no sean excluidos de forma injusta y se suprima todo obstáculo discriminatorio a su participación.

### LA INVESTIGACIÓN ÉTICA HA DE BENEFICIAR A LOS NIÑOS

Los investigadores deben asegurarse de que la investigación obtenga los máximos beneficios para los niños, de forma individual y/o como grupo social. El investigador tiene la responsabilidad primordial de reflexionar sobre la pertinencia de la investigación y evaluar si va a beneficiar a los niños, a lo largo del proceso de investigación y como consecuencia de éste.

### SU PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN NUNCA DEBE CAUSAR DAÑO A LOS NIÑOS

Los investigadores deben hacer todo lo necesario para prevenir todo riesgo potencial de dañar a los niños y evaluar si se justifica la necesidad de hacer participar a un determinado niño.

### LA INVESTIGACIÓN SIEMPRE DEBE OBTENER EL CONSENTIMIENTO INFORMADO Y CONTINUO DE LOS NIÑOS

Siempre debe solicitarse el consentimiento de los niños, así como el de los padres y deben observarse todas las demás exigencias necesarias para realizar la investigación de acuerdo con los principios éticos. El consentimiento debe basarse en una comprensión equilibrada y justa de todo lo que implica la investigación durante y después del proceso. Siempre debe respetarse toda indicación de disensión o deseo de retirarse de los niños.

### LA INVESTIGACIÓN ÉTICA REQUIERE UNA REFLEXIÓN CONTINUA

La realización de estudios de investigación con la participación de los niños es importante. La investigación ética exige que los investigadores reflexionen continuamente sobre su práctica, mucho más allá de los requisitos formales de revisión ética. Para ello es preciso prestar una atención continua a los supuestos, valores, creencias y prácticas que influyan en el proceso de investigación y tengan repercusiones sobre los niños.

## CONCLUSIÓN

La investigación biomédica ha sido escenario de grandes debates éticos como consecuencia de la exposición de sujetos a abusos indebidos orientados por intereses no relacionados con su salud y bienestar. Desde hace 60 años vemos moverse la aguja de la ética de un lado hacia otro impulsada por interés que crecientemente van desvirtuando los marcos normativos internacionales ocupados de la protección de los grupos más vulnerables de la sociedad. La investigación con niños y niñas es indispensable para promover el bienestar de este grupo, pero ello no puede lograrse al costo de violar sus derechos.

América Latina es testigo de cómo la bioética está siendo llamada a hacer una denuncia y a advertir a los estados y a los comités de ética sobre sus responsabilidades en relación a la protección de los niños y niñas que participan de investigaciones biomédicas para que no sean objeto de daños y sufrimientos. Si es que los niños son el tesoro del futuro, deberían ser entonces el objeto mayor de protección. El enfoque de derechos humanos es una herramienta poderosa para no perder el norte frente a todo intento de genera confusiones cuando se trata de promover el bien, aún en la investigación biomédica.

Pero no es casual si volvemos a Philippe Aries, que en tiempos de economía global ultraliberal de mercado el interés superior de los niños haya sido puesto en tela de juicio para volver al tan mentado “valor intrínseco de la investigación” quitándoselo a los niños.

Tal cual se estableció ya en el Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (UNICEF, 1990): “No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana”.

*Las opiniones aquí expresadas son absoluta responsabilidad de la autora y no reflejan necesariamente las de la organización en la que se desempeña ni deben comprometer a la misma de ningún modo.*

## REFERENCIAS

- AD HOC COMMITTEE ON HEALTH RESEARCH. 1996. Investing in health research and development. World Health Organization, Geneva.
- ADVISORY COMMITTEE ON HUMAN RADIATION EXPERIMENTS FINAL REPORT, 1995. Disponible en: <http://www.hss.energy.gov/healthsafety/ohre/roadmap/achre/report.html>
- ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL. 2013. Declaración de Helsinki Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, Fortaleza.
- ANGELL, M. 1997. The Ethics of clinical research in the third world. *N Engl J Med*; 337: 847-849
- ARIÈS, P. 1986. “La infancia” *Revista de Educación*, 281: 5-17.
- BEECHER, HK. 1966. Ethics and clinical research. *The New England Journal of Medicine*; 274: 1354-1360
- BELL, N. 2008. Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*; Vol. 6, No. 1: 7-20
- BRODY, B. 1998. Research involving vulnerable subjects. In *The Ethics of biomedical research*. Oxford University Press, New York: 119-128
- BODENHEIMER, T. 2000. Uneasy alliance: clinical investigators and the pharmaceutical industry. *New England Journal of Medicine*; 342: 1539-44;
- COUNCIL OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS OF MEDICAL SCIENCES CIOMS OMS, 1982. Propuestas de normas internacionales para la investigación biomédica en sujeto humanos, CIOMS OMS, Ginebra. Ver la versión
- CIOMS OMS 2016. Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos, en <https://cioms.ch/shop/product/pautas-eticas-internacionales-para-la-investigacion-relacionada-con-la-salud-con-seres-humanos/>

- CONSEJO DE EUROPA. 1997. Convenio sobre Derechos Humanos y Biomedicina, Oviedo.
- CUMBRE MUNDIAL PARA LA INFANCIA. Declaración sobre la Sobrevivencia, Protección y Desarrollo de los Niños. Plan de Acción, 1990. Accesible en: [https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/WSC\\_declaration\\_first\\_call\\_for\\_children.pdf](https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/WSC_declaration_first_call_for_children.pdf)
- ELLIOTT, C. 2001. Pharma Buys a Conscience. *The American Prospect*; V12, (17)
- EMANUEL, E, GRADY, C. 2006. Four Paradigms of Clinical Research and Research Oversight. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*; 16: 82-96.
- GALENDE, I. 2012. *Pedra Integral*; xvi (4): 342 - 348
- GARRAFA, V. 2015. Ética de la investigación biomédica. En: Vidal, Susana M, (Coord.). *Manual de Bioética para Periodistas*. UNESCO Montevideo. Pp: 169- 191 Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243107>
- GLICKMAN, S. W., MCHUTCHISON, J. G., et al. 2009. Ethical and Scientific Implications of the Globalization of Clinical Research. *N Engl J Med*; 360 (8): 816-823.
- GRAHAM, A., POWELL, M., TAYLOR, N., ANDERSON, D., FITZGERALD, R. 2013. *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF Innocenti
- GORDON, S.B., RYLANCE, J., et al. 2017. A framework for Controlled Human Infection Model (CHIM) studies in Malawi: Report of a Wellcome Trust workshop on CHIM in Low Income Countries held in Blantyre, Malawi. *Wellcome Open Res*; 2: 70. doi: 10.12688/wellcomeopenres.12256.1
- HOMEDES, N., UGALDE, A . 2016. Ensayos clínicos en América Latina: implicancias para la sustentabilidad y seguridad de los mercados farmacéuticos y el bienestar de los sujetos. *Salud Colect*; 12 (3): 317-345
- INPELFINPER, P.J. 1973. Ethics of Experiments on Children. *N Engl J Med*; 288: 791-792
- KIPPER, D.J. 2016. Ética en la investigación con niños y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas. *Rev. Bioet.*; 24 (1): 37-48.
- KONDRO, W. SIBBALD, B. 2004 Drug company experts advised staff to withhold data about SSRI use in children. *CMAJ*; 170 (5):783
- LEDERER, S. 2003. Children as guinea pigs: historical perspective. *Account Res* ;10(1):1-16.
- LURIE, P., WOLFE, S. 1997. Unethical trials of interventions to reduce perinatal transmission of the human immunodeficiency virus in developing countries. *New England Journal of Medicine*; vol 337 (12): 853-856
- LONDON, A.J. 2005. Justice and the human development. *Approach to international research*. *Hasting Center Report*; 35(1): 24-37.
- MACKLIN, R. 2003. Dignity is a useless concept. *BMJ*; 327, (7429): 1419-1420
- NJUE, M., NJUGUNA, P., KUPULU, M.C. et al. 2018. Ethical considerations in Controlled Human Malaria Infection Studies in low resource settings: Experiences and perceptions of study participants in malaria Challenge study in Kenya. *Welcome Open Research*; 3:39
- NUFFIELD COUNCIL ON BIOETHICS. 2015. *Los niños y la investigación clínica: aspectos éticos*. Fundació Víctor Grifols i Lucas (traducción), Barcelona. Accesible: [https://www.nuffieldbioethics.org/assets/pdfs/Summary-and-conclusions-with-Grifols\\_spanish.pdf](https://www.nuffieldbioethics.org/assets/pdfs/Summary-and-conclusions-with-Grifols_spanish.pdf)
- REVERBY, S.M. 2011. “Normal Exposure” and Inoculation Syphilis: A PHS “Tuskegee” Doctor in Guatemala, 1946-1948. *Vol 23, (1): 6-28*
- SHARAV, V.H. 2003. Children in clinical reserach: a conflict of moral values. *The American Journal of Bioethics*; 3 (1): In Focus.
- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 28 Abril 2020]
- OXFAM: Riqueza tenerlo todo y querer más. 2015. Informe temático. Accesible en: <https://www.oxfam.org>

oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-es.pdf

- PETRYNA, A. 2007. Clinical Trials Offshored: On private sector science and public health. *Bio-Societies*; 2: 21-40
- POGGE, T.W. 2008. Testing Our Drugs on the Poor Abroad. In Hawkins Jennifer S.; Emanuel Ezekiel J. *Exploitation and Developing Countries: The Ethics of Clinical Research*. Princeton University Press: 105 - 141
- REN, Z., ZAJICEK, A. 2015. Review of the Best Pharmaceuticals for Children Act and Pediatric Research Equity Act – what can the obstetric community learn from the pediatric experience? *Semin Perinatol*; 39(7): 530–531.
- SOLBAKK, J.H. 2014 Lost in delusion: Reflections on the Article: “The 50th Anniversary of the Declaration of Helsinki. Progress but Many Remaining Challenges” *Revista Redbioética/ UNESCO*, Año 5, 1 (9): 79-86
- SPURGEON, D. 2004. GlaxoSmithKline staff told not to publicise ineffectiveness of its drug. *BMJ*; 328:422
- THE NATIONAL COMMISSION FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS OF BIOMEDICAL AND BEHAVIORAL RESEARCH (1979). *The Belmont Report*. Washington, DC, U.S.: Department of Health & Human Services.
- UNESCO 2005. *Declaración Universal sobre Bioética y DDHH*. Paris. Accesible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=31058&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNICEF. 1990. *Cumbre Mundial en favor de la infancia. Plan de Acción para la implementación de la Declaración sobre la Sobrevivencia, Protección y Desarrollo de los Niños*. New York.
- VIDAL, S.M. 2010. Las fracturas éticas del modelo globalizado: estándares éticos en la práctica clínica y la investigación biomédica. *Revista Colombiana de Bioética*; Vol 5, Nro2: 61-83
- VIDAL, S. 2015. Research: Clinical, In: H. Ten Have (ed.), *Encyclopedia of Global Bioethics*.

Springer International Publishing. Science+Business Media Dordrecht.

- WHITTINGTON, C.J., KENDALL, T., FONAGY, P., COTTRELL, D., COTGROVE, A., et al. 2004. Selective serotonin reuptake inhibitors in childhood depression: Systematic review of published versus unpublished data. *Lancet*; 363:1341–1345.

# ALCANCE Y FUNDAMENTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA NORMALIZACIÓN DE INNOVACIONES BIOMÉDICAS

Eduardo A. Rueda Barrera

Como es bien sabido, los nuevos fármacos y dispositivos médicos son integrados a los protocolos de tratamiento a través de procesos de decisión que suelen estar en manos de grupos de expertos. A menudo son estos grupos los que deciden sobre la eficacia y seguridad de estas innovaciones así como sobre su inclusión en las pautas de intervención médica, bajo la presunción general de que sus decisiones reflejan puntos de vista independientes y meramente técnicos. Esta presunción contrasta, sin duda, con las múltiples evidencias que muestran que muy frecuentemente los grupos de interés (industria farmacéutica y de dispositivos médicos) distorsionan, a través de diversos mecanismos, la conformación de la voluntad de los grupos de expertos (y de los pacientes) que deciden sobre la aceptabilidad de sus innovaciones. Llamo a estas distorsiones, siguiendo a Susan Stokes, patologías deliberativas.

Este trabajo distingue, en un primer momento, los mecanismos que producen tales patologías. Posteriormente, ofrece argumentos y estrategias para dejar en manos de los ciudadanos la toma de decisiones sobre la aceptabilidad y normalización de las innovaciones médicas. El trabajo concluye destacando la importancia que ha tenido la participación ciudadana en la toma de decisiones en el ámbito sanitario.

## PATOLOGÍAS DELIBERATIVAS EN LA ADOPCIÓN DE INNOVACIONES EN SALUD

La toma de decisiones en materia de innovaciones médicas puede “patologizarse”, es decir, puede experimentar distorsiones que comprometen su confiabilidad. Susan Stokes (2001) ha descrito estas distorsiones como “patologías de

la deliberación”. Estas distorsiones se presentan cuando grupos de interés inducen en los expertos o en los ciudadanos legos preferencias o identidades que trabajan en contra de sus aspiraciones ético-políticas más auténticas. En lo que sigue examinaré panorámicamente los mecanismos responsables de esta formación distorsionada de preferencias e identidades en el ámbito de las innovaciones biomédicas.

### Inducción patológica de preferencias

Se pueden inducir creencias que resulten contrarias a los intereses más genuinos de los ciudadanos cuando los grupos de interés logran que la opinión pública y los medios registren una circunstancia determinada como excepcionalmente peligrosa -como ocurrió con la gripe AH1N1- o como inocua -como sucedió muchos años con el tabaquismo- para así favorecer sus agendas. Stokes (2001) describe estos efectos en términos de “inducción de pseudopreferencias”. Los grupos pueden articular sus campañas apoyándose a menudo en el juicio de expertos o en la opinión de ciudadanos vulnerables para impactar en medios y en grupos específicos con el objetivo de que ellos apoyen o hagan oposición a una determinada solución, política, programa o regulación en salud (Adams, 2020). Al cabo, como explica Stokes, “el carácter de toda esta comunicación (o incomunicación) trabaja contra la evaluación de las posiciones estratégicas de las fuentes por parte de los actores” (Stokes, 2001: 173). Es decir, trabaja impidiendo que los ciudadanos reconozcan estas opiniones como opiniones filtradas y articuladas por ciertos grupos de interés poderosos.

Entre los mecanismos de los que suele hacer uso la industria farmacéutica y de dispositivos médicos para lograr que los expertos y los pacientes sean favorables a sus innovaciones, aunque existan incertidumbres ciertas sobre su eficacia, seguridad o sostenibilidad, se destacan los siguientes:

- a. El auspicio monetario o jurídico a organizaciones de expertos o de pacientes para que posicionen o exijan acceso a medicamentos o a dispositivos cuyo potencial de beneficio aún resulta incierto -pues se trata de innovaciones sobre las cuales no se cuenta aún con evidencia de superioridad terapéutica- o cuya originalidad es equívoca -como sucede con los llamados medicamentos “me too”, físico-químicamente en extremo similares a fármacos ya disponibles (Angell, 2004).
- b. Los incentivos económicos y simbólicos dirigidos a los médicos y las sociedades médico-científicas -que incluyen financiación de eventos, almuerzos, cenas, viajes, obsequios, coautorías en publicaciones no escritas por ellos, reclutamiento como líderes de opinión, entre otros- para que alineen sus prácticas de prescripción, investigación y educación médica con los intereses corporativos (Santa Cruz, 2011).
- c. La asimilación retórica de una innovación médica a una práctica sanitaria popular ya establecida para así fomentar su acogida entre expertos y pacientes -como sucede, por ejemplo, con los llamados medicamentos “naturales” o con fármacos convencionales que se promueven como desarrollos de plantas usadas popularmente. Este mecanismo de inducción de pseudopreferencias también lo ha usado la industria alimentaria -como ocurrió con la leche en polvo, que logró posicionarse como producto “natural” y “puro” para los niños valiéndose del lenguaje con el cual grupos indígenas y campesinos describían la leche materna (Smith-Howard, 2017).

- d. La promoción, entre las sociedades médico-científicas, de nuevas categorías diagnósticas que trabajan favoreciendo el uso intensivo de las innovaciones médicas -como ha sucedido, por ejemplo, con las nuevas formas de codificación de las enfermedades mentales que, a la vez que debilitaron codificaciones que se informaban desde un enfoque psicodinámico, contribuyeron a crear nuevos grupos de pacientes para diversos medicamentos (Lakoff, 2008).
- e. La difusión de las innovaciones médicas como soluciones radicales y robustas a graves problemas de salud pública -como sucedió, por ejemplo, con la cirugía bariátrica como solución al sobrepeso, o con la vacuna contra el virus del papiloma humano (VPH) como solución al cáncer de cuello uterino (Epstein, 2008).

### Inducción patológica de identidades

Otro modo de causar patologías deliberativas entre expertos y pacientes consiste en lograr que estos se definan a sí mismos con arreglo a un esquema que trabaja en contra de sus necesidades e intereses legítimos. Esto ocurre cuando la diferencia entre expertos y legos tácitamente se presenta como la diferencia entre quienes saben y, por tanto, deben tomar las decisiones, y quienes no saben y, por tanto, no tienen nada que decir sobre los asuntos a decidir. Relatos de este tipo producen desempoderamiento entre los destinatarios legos de la toma de decisiones (Bayón, 2015). Bajo estas circunstancias, los grupos de interés pueden legitimar fácilmente a través de expertos los puntos de vista que favorecen sus agendas (Coleman, 2018).

Esta inducción de pseudoidentidades entre los ciudadanos, en virtud de las cuales se auto-reconocen como ignorantes e incapaces de aportar a la toma de decisiones, ha sido documentada en varios ámbitos de decisión (ambiental, de infraestructura, económico, tecnológico y, desde luego, sanitario). Bajo el sopor de esta pseudoidentificación, los ciudadanos suelen aceptar pasivamente los esquemas “técnicos” desde los cuales los expertos delimitan el problema (y las

soluciones) a discutir. Por ejemplo, la discusión pública en diversos países sobre la aceptabilidad de la vacuna contra el virus del papiloma humano (VPH) estuvo subordinada al punto de vista de los epidemiólogos que se alinearon con el discurso de la industria farmacéutica sobre su eficacia y seguridad. La hegemonía que tuvo el punto de vista “técnico” de estos expertos entre los propios ciudadanos ocasionó que, sin la debida mediación argumentativa, otras posiciones fuesen desoídas o desestimadas (Estrada, 2018).

La subordinación así producida impide ver a los ciudadanos cómo las cuestiones técnicas están “repletas de motivaciones y valores” (Kleinman, 2000: 150) y, en consecuencia, les impide tematizarlas críticamente. Esta desactivación crítica acaba favoreciendo las agendas de los grupos de interés.

## DELIBERACIÓN Y CIENCIA POSNORMAL

Norman Daniels (2007) ha defendido el uso intensivo de una metodología deliberativa para la toma de decisiones en el ámbito sanitario. Esta metodología, bautizada por el propio Daniels como “*accountability for reasonableness*”, es la única que, a su juicio, satisface las cuatro condiciones normativas que en las sociedades democráticas resultan exigibles para poder considerar una decisión pública en salud como ética y políticamente legítima. Estas condiciones son: transparencia y publicidad; inclusividad; revisabilidad; y poder para obligar su cumplimiento (*enforcement*). La primera obliga a garantizar que toda decisión pública se base en razones ampliamente difundidas y plenamente accesibles a todos; la segunda exige que las decisiones públicas emerjan de procedimientos que aseguren la participación de todo aquél que tenga algo que decir sobre las cuestiones que se deciden; la tercera impone el deber de garantizar que toda decisión pública pueda ser modificada con base en nuevos argumentos que encuentren asentimiento general; y, finalmente, la cuarta reclama los mecanismos institucionales necesarios para que el contenido de las decisiones públicas sea efectivamente implementado.

A diferencia de otras formas de “rendición de cuentas” (*accountability*) que se enfocan en cuestiones financieras o de derecho público, la

“*accountability for reasonableness*” de Daniels se enfoca en los *procedimientos de diálogo público* mediante los cuales se toman decisiones públicas vinculantes. Para Daniels (2007) la complejidad moral de las decisiones sanitarias obliga a la inclusión de todos los potenciales afectados dentro de un proceso deliberativo que asegure el tratamiento crítico de los valores e intereses que subyacen a diversos cuadros técnicos y que muy a menudo se pasan por alto (Daniels, 2007: 286).

Varias estrategias pueden servir para garantizar procesos públicos de decisión que se conformen a los criterios normativos que propone esta metodología: audiencias públicas, comisiones y grupos focales con alta representatividad, conferencias de consenso, jurados ciudadanos, pueden ser, entre otras, estrategias adecuadas para garantizar debidos procesos públicos de toma de decisiones. Se trata, en todo caso, que las decisiones puedan ser públicamente justificables, revisables e institucionalmente supervisables.

La deliberación pública sobre la aceptabilidad de las innovaciones biomédicas supone enfrentar descripciones diversas sobre i) las consecuencias potenciales de su uso/no uso y disponibilidad/no disponibilidad y, ii) la validez y pertinencia de otras opciones. Estas variadas descripciones reflejan distintas prioridades y descansan en distintas formas de valorar riesgos y oportunidades. En la medida en que tales descripciones siguen diversos esquemas de priorización de objetivos y valores, susceptibles ellos mismos de escrutinio crítico, habrán de definirse procedimientos que garanticen que tales esquemas puedan ser blanco de deliberación pública.

Funtowicz y Ravetz (2000) han descrito este tipo de procedimientos como *posnormales* -por contraste con los procedimientos *normales* de resolución de los problemas científicos, de acuerdo con la terminología acuñada por Kuhn (1962). La ciencia *posnormal* se caracteriza por abordar la resolución de problemas a través de una estrategia deliberativa que da la mayor importancia a aquellos aspectos “que las presentaciones tradicionales de la práctica científica tienden a descuidar: incertidumbre, peso de los valores y pluralidad de perspectivas” (De Mar-

chi y Funtowicz, 2004: 159). De acuerdo con su punto de vista,

*“[en la ciencia posnormal] la distinción hechos-valores no sólo ha sido invertida [sino que] ambas categorías no pueden ser separadas de manera realista” (De Marchi y Funtowicz, 2004: 51).*

Procesos deliberativos de este tipo exceden, con mucho, las prácticas oficiales de participación ciudadana restringidas a meras audiencias formales sin mayor ejercicio deliberativo -en la medida en que a menudo el diseño y estructura de tales audiencias, al informarse desde la distinción estructural entre asuntos técnicos y no técnicos, es decir, entre hechos y valores, bloquea la posibilidad de construir y hacer procedimentalmente viable una deliberación *posnormal*.

En el ámbito que nos ocupa -innovaciones biomédicas- los procedimientos *posnormales* toman como punto de partida de las deliberaciones los conflictos epistémicos y ético-políticos que existen entre diversos grupos de expertos y de ciudadanos en torno a asuntos como: a) eficiencia, eficacia, seguridad y tolerabilidad; b) costos y accesibilidad; y c) impactos culturales, ambientales, psicosociales o de otro tipo. Al tomar estos conflictos como base de la deliberación, estos procedimientos estimulan la desdiferenciación entre hechos y valores, lo que a su vez permite que puedan ser visibilizados y críticamente tematizados i) los diversos esquemas de priorización de objetivos y valores, y, ii) los mecanismos de distorsión deliberativa desplegados por los grupos de interés entre los expertos. Solo mediante la implementación de este tipo de procedimientos de participación ciudadana puede garantizarse que las decisiones públicas sobre la normalización de innovaciones biomédicas se conformen a las exigencias normativas propias de sociedades democráticas (Rueda, 2004).

## CONCLUSIONES

Son numerosos los ejemplos en el ámbito sanitario que confirman la capacidad de la ciudadanía para impactar, en diversos niveles institucionales, la agenda pública y orientar la toma de

decisiones. Los llamados “grupos de pacientes” (Hess, 2004) han contribuido de diversos modos a definir cambios en el “sector salud”. Los grupos ciudadanos han a) aportado estrategias de autocuidado y cuidado médico -v.gr. de pacientes VIH positivos; b) inspirado mayor sensibilidad hacia personas que se encuentran en ciertas condiciones de salud -como las personas con sobrepeso; c) ayudado a impulsar investigaciones específicas -v.gr. en contraceptivos; d) presionado cambios regulatorios en salud pública -v.gr. las legislaciones antitabaco o, más recientemente, las que obligan a hacer transparentes las transferencias de valor desde la industria farmacéutica al cuerpo médico; e) logrado la modificación de regímenes de precios y condiciones de acceso a nuevas tecnologías -por ejemplo, estimulando la violación de patentes de antirretrovirales; y f) fomentado cambios culturales -v.gr. modificando las percepciones públicas en relación con las personas transgénero y queer (Epstein, 2008). Es necesario que, frente al enorme y creciente abanico de innovaciones biomédicas, puedan también contribuir los grupos ciudadanos a encauzar las decisiones que las normalizan de un modo más consistente con sus aspiraciones legítimas en materia de salud y calidad de vida.

## REFERENCIAS

- ADAMS, B., 2020. No institution has failed the public worse than the news media during the COVID-19 pandemic, Washington Examiner, April 02. [Versión electrónica]. Recuperada el 5 de julio de 2020. Disponible en: <https://www.washingtonexaminer.com/opinion/no-institution-has-failed-the-public-worse-than-the-news-media-during-the-covid-19-pandemic>
- ANGELL, M., 2004. Excess in the pharmaceutical industry, Canadian Medical Association Journal, No 171 (12), Ottawa, pp. 1451-1453.
- BAYÓN, M.C., 2015. La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México, UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales/Bonilla Artigas Editores, México.

- COLEMAN, W., 2018. Optimism and Compliance: An Examination of Disempowering Processes Within Online Patient Communities, Technical Communication Capstone Course, 27. [Versión electrónica]. Recuperada el 5 de julio de 2020. Disponible en: [https://cornerstone.lib.mnsu.edu/eng\\_tech\\_comm\\_capstone\\_course/27/](https://cornerstone.lib.mnsu.edu/eng_tech_comm_capstone_course/27/)
- DANIELS, N., 2007. Just Health: Meeting Health Needs Fairly, Cambridge University Press, New York.
- DE MARCHI, B. & FUNTOWICZ, S., 2004. La gobernabilidad del riesgo en la Unión Europea, en LUJÁN, J.L. & ECHEVERRÍA, J. (eds.), Gobernar los riesgos. Ciencia y valores en la sociedad del riesgo, Biblioteca Nueva/OEI, Madrid, pp. 154-168.
- EPSTEIN, S., 2008. Patient groups and health movements, en HACKETT, E., AMSTERDAMSKA, O., LYNCH, M. y WACMAN, J. (eds.) The Handbook of Science and Technology Studies, Tercera Edición, The MIT Press, Cambridge MA.
- ESTRADA, D., 2018. La aceptabilidad de la vacuna contra el virus del papiloma humano: consideraciones desde el enfoque de precaución, Tesis de Maestría en Bioética, Repositorio Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- FUNTOWICZ, S. & RAVETZ, J.R., 2000. La ciencia posnormal, Icaria, Barcelona.
- HESS, D., 2004. Medical modernisation, scientific research fields and the epistemic politics of health social movements, Sociology of Health & Illness, Vol 26, No 6, Brighton, pp. 695-709.
- KLEINMAN, D., 2000. Science, Technology, and Democracy, State University of New York Press, New York.
- KUHN, T., 1962. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México.
- LAKOFF, A., 2008. The Right patients for the Drug: Pharmaceutical Circuits and the Codification of Illness, en HACKETT, E., AMSTERDAMSKA, O., LYNCH, M. y WACMAN, J. (eds.) The Handbook of Science and Technology Studies, Tercera Edición, The MIT Press, Cambridge MA.
- RUEDA, E., 2004. Precaución, ciencia y pluralismo: imperativos cognitivo-normativos en la evaluación y gestión del riesgo tecnológico, en LUJÁN, J.L. & ECHEVERRÍA, J. (eds.), Gobernar los riesgos. Ciencia y valores en la sociedad del riesgo, Biblioteca Nueva/OEI, Madrid, pp. 251-262.
- SANTA CRUZ, P., 2011. La industria farmacéutica y su influencia en la práctica clínica, Revista Gaceta de Psiquiatría Universitaria, Vol 7, No 1, Santiago de Chile, pp. 92-102.
- SMITH-HOWARD, K., 2017. Pure and Modern Milk. An Environmental History since 1900, Oxford University Press, Oxford.
- STOKES, S., 2001. Patologías de la deliberación, en ELSTER, J. (comp.), La democracia deliberativa, Gedisa, Barcelona.

**Eje 3**

**Bioética social  
y salud colectiva**

# LA GUERRA NO CONVENCIONAL COMO UN TEMA DE LA BIOÉTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

José Ramón Acosta Sariego

Tania Rosa Hernández Borrero

Johann Delgado Sosa

## INTRODUCCIÓN

La exploración de nuevas temáticas que deben ser adoptadas por los programas de formación de expertos en bioética orienta a explorar zonas que rebasan con mucho el marco referencial que la disciplina abordó en sus inicios. En la medida que la revolución contemporánea del saber se ha desplegado, lo complejo de la relación tecnológica del ser humano con su entorno natural y social es cada vez más rica e intrincada.

La infoética, la neuroética o la biopolítica progresivamente se han incorporado como grandes campos temáticos en una visión de la bioética como nuevo tipo de saber de integración en constante evolución. Por otra parte, las tendencias autóctonas latinoamericanas y caribeñas en cuanto al estatuto de la bioética y sus modelos teórico-metodológicos, han abierto el campo hacia una perspectiva social y ecológica donde el aserto potteriano de la necesidad de una bioética política para el siglo XXI ha cobrado especial relevancia.

*“La bioética debería dar lugar a una biopolítica que mantuviera sus exigencias éticas, y no un instrumento de dominación de los pueblos. No hacer bioética en serio, no comprometerse con ella en la medida de las posibilidades forzando a éstas siempre un poco más, termina convirtiendo a la bioética, a los comités de ética, a los bioeticistas, en instrumento útil para esa dominación, funcional a un poder que aunque proclama en los foros defender los derechos humanos los viola permanente-*

*mente, sobre todo manteniendo pseudo-democracias.” (Pfeiffer 2018: 72)*

La Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO también ha contribuido enormemente a que el fundamento miliar de la disciplina abra su diapasón a un marco referencial inclusivo y holístico. En ese contexto ideológico es que determinados asuntos en los que se ponen en juego los derechos humanos de las actuales y venideras generaciones encuentran cabida en el debate bioético regional e internacional.

Diferentes formas de violencia han encontrado en la bioética un espacio de reflexión y denuncia, así como también de alerta y prevención. A las manifestaciones directas de opresión, conculcación de las libertades individuales y colectivas, así como el derecho a la vida y el bienestar, se han incorporado otras estrategias de ejercicio de mecanismos objetivos y subjetivos de poder tan lesivos como los primeros. Tal es el caso de lo que se conoce como *guerra no convencional*, una recreación contemporánea corregida y aumentada del arte del engaño y desmoralización del enemigo, característico del combate y el conflicto bélico desde antaño, pero que a diferencia de la conflagración convencional, no centra sus acciones en las fuerzas armadas contrarias, sino en la población civil; no se necesita de la declaración formal de un estado de guerra, sino que se desarrolla con medidas a mediano y largo plazo de carácter genocida que se dirigen especialmente contra personas inocentes, causándoles el sufrimiento y la muerte,

violando así sus derechos humanos fundamentales.

El progresivo declive del poder económico y la influencia internacional de las potencias que emergieron vencedoras de la Guerra Fría les ha conducido a desarrollar peligrosas estrategias que les permitan prolongar su agonía como “*hegemonía internacional*”. El polo del dinamismo económico y la credibilidad internacional se está desplazando de Occidente a Oriente, y esto genera pujas y conflictos de variada intensidad.

El modelo capitalista transnacional contemporáneo ha evidenciado una contradicción intrínseca entre crecimiento macroeconómico y deterioro del bienestar general de la población que genera esa riqueza. Con excesiva frecuencia las expresiones de disconformidad de determinados sectores sociales provocadas por las reformas estructurales neoliberales han sido reprimidas por medio del uso exagerado y desproporcionado de la fuerza. Mientras por otro lado se fomentan las discordias locales y se suscitan “*cambios de régimen*”, “*revoluciones de colores*”, “*golpes suaves*” o revueltas de “*primaveras*”, la violencia étnico-religiosa y la desestabilización política, económica y social en algunos “*oscuros lugares del mundo*”, seleccionados como presas por su importancia geopolítica o los recursos naturales de que disponen para seguir alimentando la voracidad insaciable del capital. Con regularidad se ha aplicado el mismo patrón de fomentar una situación inestable y violenta que permita oportunamente catalogar a la víctima elegida como un “*estado fallido o forajido*”, para así justificar una intervención “*humanitaria*” armada extranjera, destruir la institucionalidad establecida y sumir a su población en un caos que debe ser contenido por medio de una ocupación militar indefinida para de ese modo restaurar y mantener el orden.

La creación de focos de tensión política y conflictos regionales para estimular la demanda de armas y pertrechos al complejo militar-industrial como recurso para medir fuerzas y desestancar la economía capitalista, es una baza que se ha jugado en otros momentos, pero que ahora choca con los intereses geopolíticos de los nuevos actores. Estos focos de crisis que agregan más incertidumbre al escenario internacional, se dirimen en contextos tan disímiles como Ve-

nezuela, la región de los Grandes Lagos en África, Irán, Siria, Palestina o la península de Corea.

De acuerdo al *Stockholm International Peace Research Institute* se calcula que el gasto militar mundial en 2018 fue de 1,822 billones de dólares, el 2,1% del PIB mundial o 239 dólares por persona. El gasto total creció por segundo año consecutivo y superó los 1,8 billones por primera vez; fue un 2,6% superior al de 2017 y un 5,4% superior al de 2009. (Stockholm International Peace Research Institute 2019)

En ese escenario de inestabilidad es que la *guerra no convencional* ha cobrado importancia en tanto fuente de violación consciente, sistemática y masiva de los derechos humanos fundamentales por lo que merece ser objeto de la reflexión bioética sobre sus fines, acciones y consecuencias.

## LOS MECANISMOS DE LA SEGURIDAD INTERNACIONAL Y LA GUERRA NO CONVENCIONAL

El mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales ha sido una aspiración legítima de la humanidad contemporánea. Sin embargo, los mecanismos creados en distintos momentos para garantizarlas han resultado históricamente incapaces de lograr ese propósito. El Tribunal Permanente de Arbitraje, conocido como el Tribunal de La Haya, creado en 1899; la Sociedad de Naciones, devenida del Tratado de Versalles en 1919; y la actual Organización de las Naciones Unidas (ONU), fundada como resultado de la Conferencia de San Francisco en 1945, han sido incapaces de conjurar conflictos globales o regionales.

De acuerdo a la estructura adoptada por la ONU, es el Consejo de Seguridad quien tiene como responsabilidad primaria mantener la paz y la seguridad internacionales; este es el único de sus seis órganos capacitado para aplicar acciones coactivas que pueden abarcar desde la imposición de sanciones económicas hasta medidas militares en casos de agresión flagrante o violación de la paz.

En la época de la Guerra Fría y la amenaza nuclear entre las potencias adversarias, las prerrogativas conferidas a los cinco miembros

permanentes del Consejo de Seguridad con el antidemocrático derecho al veto, sirvieron para evitar que se desatara una nueva conflagración entre ellas, pero no contuvieron que estas dirimieran sus intereses geopolíticos en conflictos locales y regionales.

Tras la desintegración de la URSS, la desaparición del campo socialista y con ello la política de bloques militares antagónicos al disolverse el Pacto de Varsovia, parecía que la existencia de una entidad belicista como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) ya no tendría sentido al extinguirse el “peligro de la amenaza comunista”. Sin embargo, la OTAN lejos de desaparecer, se ha fortalecido y pasado a ser el gendarme internacional que cuida de los intereses de sus aliados más allá de las fronteras estratégicas originales, lo que constituye la mayor amenaza actual para la seguridad de los países no subordinados a las políticas afines a la Alianza Atlántica.

La seguridad nacional e internacional como concepto, es algo aceptado formalmente por la comunidad mundial, aunque su contenido, lo que se entiende como tal, aún hoy es tema de discusión. La cuestión de la seguridad es esencialmente de naturaleza política, surge con la aparición de los estados nacionales y por consiguiente la visión de las amenazas y posibles enemigos, así como de la supervivencia de los países en cuestión y su organización estatal.

No es posible hoy día apreciar la seguridad nacional de un estado en particular sin insertarla en los procesos determinados por la seguridad internacional. Es por esa razón que en el contexto creado tras el fin de la Guerra Fría, el rol del Consejo de Seguridad como garante de la paz recibió rudos golpes con las guerras que autorizó o toleró en Yugoslavia, Somalia, Afganistán, Irak, Libia y más recientemente Siria.

Por otra parte, la concepción acerca de la seguridad nacional de los Estados Unidos ha cambiado sustancialmente. Mientras el conservadurismo tradicional norteamericano concebía la misma dentro del territorio de la Unión, el pensamiento neoconservador imperante en la actualidad entiende que la seguridad nacional no tiene fronteras, y como consecuencia de esto, las fuerzas armadas de los Estados Unidos y sus

aliados deben estar en condiciones de intervenir militarmente en cualquier escenario. Para sustentar esta agresiva política, los ideólogos del “*Nuevo Siglo Americano*” han desarrollado controvertidos conceptos como:

- Soberanía limitada
- Deber de proteger a los civiles.
- Cambio de régimen
- Lucha contra el terrorismo.
- Lucha contra el narcotráfico.
- Lucha contra las tiranías.

Cualquier país cuyo gobierno haya adoptado algunas medidas, determinadas políticas públicas o expresado críticas u opiniones discordantes con los intereses del capital transnacional; o que simplemente, bajo el subsuelo de su territorio existan reservas de portadores energéticos, agua o minerales estratégicos; o que geográficamente se encuentre ubicado en franjas de interés geopolítico, en las condiciones actuales tiene amenazada su seguridad nacional.

Como los instrumentos creados para la seguridad internacional, aunque inoperantes, al ser violados descaradamente pueden originar determinado precio político hacia el interior de los países agresores, debido a los costos económicos y humanos que inevitablemente sufrirían con acciones militares directas, estos han adoptado determinadas prácticas para justificar la intervención extranjera en los estados soberanos. Es preferible crear una imagen del agredido como “*estado patrocinador del terrorismo*”, “*estado forajido*” o “*estado fallido*”, concitando así el apoyo o al menos la tolerancia de su propia opinión pública.

Para lograr estos fines se ha desarrollado una estrategia enraizada en prácticas adoptadas desde hace siglos y que están consignadas hasta en “El arte de la guerra” de Sun-Tzu, actualizadas a tenor de las condiciones socio-políticas y tecnológicas contemporáneas y sistematizadas bajo el concepto de *guerra no convencional*.

## LA GUERRA NO CONVENCIONAL Y LA GUERRA HÍBRIDA

Todas las guerras de conquista de recursos naturales y posicionamientos geopolíticos que se han desarrollado después de la caída de la experiencia socialista europea han seguido un guion pre-establecido que se cumple con regularidad:

- Primero se crea un escenario mediático que prepare a la opinión pública para aceptar como moralmente válida la intervención extranjera en un determinado país soberano que se haya convertido en objetivo de las apetencias del capital transnacional.
- Después, se consigue un marco legal para aplicar sanciones, preferiblemente en el contexto del Consejo de Seguridad de la ONU, o en organismos multilaterales regionales; y de no ser posible, se adoptan de manera unilateral, aunque con esto último se violen los principios del derecho y la seguridad internacionales. Estas sanciones pretenden demonizar y aislar diplomáticamente a la víctima, debilitarla militar y económicamente, y con ello provocar sufrimiento, malestar e inconformidad de su población que origine violencia e inestabilidad interna, convenientemente preparada, estimulada y dirigida desde el exterior.
- Finalmente, se fomenta el paramilitarismo, la violencia étnica, religiosa y de todo tipo para crear un escenario de inestabilidad que justifique una intervención militar externa que se ejercerá con una fuerza aplastante sobre un adversario desmoralizado y previamente debilitado por un desgaste económico, político y militar más o menos prolongado, al que se ha sometido durante las fases previas. (Martínez, 2016)

Las dos primeras fases anteriormente descritas se corresponden con lo que se ha denominado como *guerra no convencional*, mientras la tercera ya transitaría desde la *guerra híbrida o múltiple* a la *guerra total convencional* (Korybko, 2015).

El *Manual de Campaña de las Fuerzas Especiales Norteamericanas*, define de manera clara el sistema de actividades dentro del plan general dirigido a satisfacer las necesidades básicas de una operación de *guerra no convencional*:

- La destrucción de la cultura nacional y símbolos patrimoniales del país objetivo.
- Minar la unidad nacional, y desacreditar los sistemas de creencias sobre los cuales se sustenta la identidad de la nación objetivo.
- Revertir el apoyo popular a las fuerzas gobernantes induciendo una crisis humanitaria, y minando los fundamentos ideológicos del sistema político de la nación.
- Debilitar la capacidad de respuesta militar de sus fuerzas armadas y del orden interior, asegurando el éxito de las operaciones militares propias y de los aliados. Como preámbulo de la agresión directa se desataría la preparación con golpes aéreos-coheteriles de apoyo a las acciones de la insurgencia armada local o mercenaria, y en caso de que estas fuerzas no pudieran consumir el quebrantamiento de la resistencia, se pondría en marcha la invasión con fuerzas regulares, preferiblemente multinacionales.
- Asegurar desde la actividad política, diplomática y mediática, la credibilidad del pretexto de la invasión armada al país objetivo, y llevarla a cabo solo si existe un medio ambiente político-social, y militar, favorable. (Estado Mayor del Ejército de Los Estados Unidos de América, 2010)

## LA CREACIÓN DE UNA MATRIZ DE OPINIÓN FAVORABLE A UNA INTERVENCIÓN

En las últimas décadas, cada vez existe mayor concordancia de puntos de vista y nodos de interés noticioso de la *mainstream* de los imperios mediáticos transnacionales que controlan

los flujos de información de las grandes redes de periódicos, revistas, cadenas de radio y televisión, incluso en los sitios disponibles en INTERNET.

Esta concordancia mediática facilita el objetivo de la *guerra no convencional* en cuanto a crear una matriz de opinión consistente en demonizar a los dirigentes del país que es objetivo de una futura intervención, (Dunlap, 2017) haciendo ver su carencia de legitimidad política y la adopción por su parte de medidas crueles y genocidas contra su propio pueblo, sean estas reales o ficticias. Se desarrolla un ataque constante a las políticas gubernamentales y la organización social, así como a los símbolos culturales de la nación, desarrollando una hermenéutica intencionada en la prensa impresa, radiotelevisiva y digital, así como en las redes sociales y las diferentes manifestaciones del arte y la literatura, desde conciertos con estrellas mediáticas hasta programas humorísticos. (Ramírez, 2017)

Paralelamente se difunden reportes “*sin confirmar*” o “*fotos y videos de aficionados*” para sustentar con noticias falsas o “*fake news*”, (López et al, 2018; Rodríguez-Ferrándiz, 2019) el temor ante amenazas tales como la posesión por parte de “*tiranuelos irresponsables*” de armas de destrucción masiva que pueden ser lanzadas contra la población indefensa de los países occidentales, no importa si después de consumada la agresión estas armas nunca aparecieron. También puede sensibilizarse a la opinión pública con un drama humanitario resultante de políticas fallidas o una cruel represión contra manifestantes civiles, aunque las supuestas víctimas se muestren en las imágenes, que estos mismos medios difunden, portando armamento pesado como se apreció en reportajes sobre los acontecimientos en Libia y Siria.

Como parte de las acciones para justificar el retroceso en las relaciones entre Estados Unidos y Cuba, el gobierno del país norteamericano redujo notablemente su personal de la embajada en La Habana con la excusa de que esos diplomáticos y sus familiares habían sido objeto de inverosímiles “*ataques sónicos*”, con armas no conocidas por sus servicios de seguridad. Las investigaciones realizadas por expertos norteamericanos han sido incapaces de probar esta falacia, pero el “*fake news*” fue echado a rodar, justificando

así la reducción drástica del personal y la transferencia de trámites consulares a terceros países.

Cuando las mentiras de los grandes titulares son tan burdas que se tornan insostenibles, se apela al desmentido en notas de bajo perfil para completar el proceso de la “*post-verdad*”, pero ya es convenientemente tarde para cambiar el patrón de opinión pública previamente instalado (Rodríguez-Ferrándiz, 2019). Así se ha procedido en más de una oportunidad con la fantásica noticia de la presencia de tropas especiales cubanas en Venezuela.

Hoy todavía se especula si el ataque terrorista a las “*Torres Gemelas*” en New York el 11 de septiembre de 2001 fue una provocación orquestada para iniciar un nuevo esquema de dominación mundial amparado en la guerra contra el terrorismo. La ulterior invasión a Afganistán se justificó con el propósito declarado de acabar con el régimen de los talibanes que había convertido a ese país en un santuario de la red terrorista Al-Qaeda y refugio seguro de su líder Osama bin Laden, presuntos responsables del acto genocida.

La invasión a Afganistán se realizó con la aprobación y el apoyo de las Naciones Unidas, supuestamente para combatir el flagelo del terrorismo internacional, pero algunos analistas sostienen que el propósito real de esta guerra de agresión, además de su valor simbólico de castigo, era apropiarse de un espacio geopolítico estratégico para el paso de los futuros oleoductos que transportarán el petróleo y el gas natural desde los yacimientos del Asia Central hacia puertos de embarque seguros. (Chesnokov, 2016; Martínez, 2019)

El integrismo islámico que caracteriza al talibán, así como a otros grupos sectarios de confesión musulmana, fue alimentado por los servicios de inteligencia de Occidente en la época de la guerra contra la ocupación soviética que apoyaba al régimen socialista aliado de la URSS instaurado en Kabul.

Aquellos antiguos servidores de Occidente, aparentemente fuera de control, les sirven ahora de otro modo. Previo a las discusiones en Naciones Unidas sobre la adopción de decisiones que implicaban la intervención militar en Afganistán, se divulgó la imagen de que el ré-

gimen de los talibanes era especialmente cruel e incivilizado. Las restricciones en cuanto a las libertades individuales, en particular contra las mujeres y minorías, mostraron al integrismo islámico como una sociedad teonómica de corte medieval regida por estrictos preceptos religiosos violatorios de los más elementales derechos humanos. La destrucción de obras del arte no musulmán que habían sido declaradas por la UNESCO patrimonio de la humanidad, como el Gran Buda de Bamian o Bamiyan, contribuyó a la conformación de la matriz de barbarie que se quería mostrar a la opinión pública.

De igual manera procedió otro engendro de los servicios de operaciones encubiertas occidentales, el DAESH o Estado Islámico, al dinamitar las ruinas de Palmira en Siria, y asesinar públicamente a civiles indefensos, lo que fue suficientemente publicitado cuando la coalición liderada por Estados Unidos decidió intervenir en ese país sin la autorización del gobierno sirio o Naciones Unidas, con el propósito no declarado de posicionarse estratégicamente en el terreno, proteger a los grupos armados opositores del régimen de Damasco y afines a Occidente, así como controlar importantes pozos petroleros.

La preparación psicológica de la opinión pública para aceptar estas nuevas guerras de conquista que inauguró la OTAN sobre los restos de la antigua Yugoslavia y la invasión de la coalición auspiciada por la ONU en Afganistán, probaron el importante papel de los medios de difusión como un arma más al servicio de una operación de *guerra no convencional*. El mismo guion ha sido repetido con el pretexto de la posesión de armas de destrucción masiva por parte del régimen de Saddam Husayn en Irak, y la supuesta represión brutal con armamento pesado de las tropas leales a Muammar al-Gaddafi en Libia contra pacíficos manifestantes civiles.

Aunque sin el éxito esperado, esta fórmula del supuesto uso desmedido de la fuerza por parte del gobierno se repitió como justificación al golpe de estado contra el presidente Hugo Chávez en 2002 y de las “*guarimbas*” de 2014 y 2017 en Venezuela. La matriz mediática de presentar a Cuba y Nicaragua como “*estados fallidos*” que no colaboran suficientemente en la lucha anti-terrorista o a Venezuela como “*estado forajido*”

o “*narcoestado*”, con el cortejo de sanciones unilaterales o colectivas que les son impuestas, son evidencias de que el guion aplicado en otros lares se está replicando en América Latina y el Caribe.

## LA CREACIÓN DE UN MARCO LEGAL PARA APLICAR SANCIONES Y UNA INTERVENCIÓN

Para cubrir ciertos formalismos importantes en el campo diplomático y de credibilidad ante la opinión pública interna de los países agresores, mientras continúa la campaña de descrédito y demonización de la víctima, la segunda fase en la escalada de la *guerra no convencional*, es lograr un marco legal, preferiblemente en el contexto de Naciones Unidas, o en su defecto en organismos regionales dóciles, y si todo esto fallara, adoptar medidas unilaterales. Estas políticas agresivas implican el desconocimiento de la institucionalidad establecida en el país agredido, ignorando su ordenamiento jurídico e incluso constitucional e incluso las normas más elementales del derecho internacional.

El ataque y cerco diplomático trata de usar los mecanismos del sistema de Naciones Unidas o los organismos regionales, y si esto no se lograra, se organizan clubs de acólitos como fue el “*Grupo de las Azores*” (integrado por EE.UU., Reino Unido y España), base de la coalición internacional que invadió Irak sin autorización de la ONU; o más recientemente el “*Grupo de Lima*”, creado para presionar a Venezuela con sanciones que no pudieron lograr en el contexto de la Organización de Estados Americanos.

En todos estos casos, la adopción de sanciones diplomáticas, económicas y financieras ha creado una situación de aislamiento político de los gobiernos y sufrimiento de la población civil ante la escasez de alimentos, medicamentos e insumos de todo tipo. La prohibición prolongada de comerciar con antiguos proveedores va descapitalizando progresivamente la industria local, afecta el mantenimiento de las infraestructuras, e incluso la capacidad militar de respuesta ante la futura agresión.

En el caso de Irak estas sanciones se prolongaron por más de una década antes de que se pro-

## EL TRÁNSITO DE LA GUERRA NO CONVENCIONAL A LA GUERRA HÍBRIDA Y TOTAL

dujera la invasión de la coalición liderada por Estados Unidos en 2003. De igual modo se han desarrollado las crisis con Irán y Corea del Norte que aún mantienen en vilo a la comunidad internacional dado el poder armamentístico y la cohesión social de ambas potencias regionales que pudieran provocar un conflicto de imprevisibles proporciones en caso de que fueran agredidos.

Varios países latinoamericanos han sido blanco reciente de estas políticas como Nicaragua, Bolivia y Venezuela. Sin embargo, es precisamente Cuba quien ha soportado el cerco económico, comercial y financiero más prolongado de la historia, ejercido unilateralmente por Estados Unidos desde 1962 con incalculables daños humanos, a despecho del rechazo sistemático de la comunidad internacional expresado en más de 25 resoluciones aprobadas por abrumadora mayoría en la Asamblea General de la ONU, lo que es evidencia que en el caso cubano no se logró el aislamiento diplomático gracias a la solidaridad internacional. El recrudescimiento progresivo de esta política genocida ha tenido su colofón en 2019 con la activación por el gobierno de Donald Trump de los títulos 3 y 4 de la demencial Ley Helms-Burton, la persecución de los embarques petroleros hacia el país antillano, obstaculización del transporte aéreo y marítimo, así como nuevas restricciones a las visitas de los ciudadanos norteamericanos a Cuba, incluso afectando las doce categorías de viajeros previamente autorizadas por la administración Obama. El colmo de esta desidia ha sido la adopción de nuevas sanciones en medio de la pandemia COVID-19, a despecho del reclamo internacional de levantar las previas ante esta contingencia catastrófica.

El objetivo fundamental de esta fase de la *guerra no convencional* es quebrar el espíritu de resistencia de la población, subvertir el orgullo nacional, fomentar la desconfianza en sus líderes y la legitimidad de sus instituciones, causar sufrimiento con la escasez de alimentos, medicamentos y la afectación de los servicios básicos.

En esta fase se incrementan las protestas violentas de calle y el paramilitarismo para causar inseguridad y terror en la población, así como el sabotaje a los servicios fundamentales como el transporte público y de cargas, la electricidad, el abasto de agua y gas, entre otros, ya de por sí deprimidos por los efectos de la fase precedente.

Se persigue lograr que el malestar y la irritación de la población genere disturbios, incluso de ser necesario se fabrican falsos positivos, tales como los montajes de escenas de represión y ataques con gases tóxicos en Siria y la filmación apócrifa de la toma de la Plaza Verde de Trípoli, o la quema de los camiones con “ayuda humanitaria” en el puente fronterizo entre Venezuela y Colombia. Con tal enrarecimiento mediático de la situación, sería el momento de lograr la aceptación de una intervención humanitaria para poner fin a estos supuestos desmanes, dando inicio de las operaciones militares a gran escala; primero con acciones de grupos irregulares y fuerzas especiales mercenarias. En caso que la resistencia del agredido no cediera, se desataría un ataque de intensidad y poderío tal que no solo provoque una destrucción material incalculable de objetivos militares, económicos y culturales, sino que quiebre el espíritu de resistencia del enemigo y desate el terror en la población civil.

En todos los conflictos que han servido para el análisis del presente trabajo que han llegado hasta esta última fase, las acciones militares se han iniciado con el aseguramiento del dominio del aire por parte de las potencias agresoras, poniendo en práctica una “zona de exclusión aérea” que permita libertad de acción a la aviación y los proyectiles balísticos lanzados desde emplazamientos terrestres y unidades navales para descargar con fuerza demoledora un ablandamiento o desgaste de todas las defensas de la víctima. Lo paradójico es que con el pretexto de proteger a los civiles, se les masacra inmisericordemente, se destruyen objetivos económicos y se pone fuera de servicio todos los medios de difusión, para tener también absoluto control de la información que no debe mostrar la

posible resistencia del agredido, ni las bajas del agresor, a fin de no afectar la moral combativa de las fuerzas invasoras, máxime cuando inevitablemente tengan que poner p e en el terreno del objetivo elegido.

Es conocido el efecto que tuvieron en su tiempo las imágenes de la repatriación de los f retos de los soldados norteamericanos caídos en la Guerra de Vietnam. El gobierno de ese país ha prohibido expresamente que en las últimas guerras de agresión este tipo de testimonio gráfico sea mostrado a la opinión pública. Sin embargo, no guardan recato alguno al revelar los impactos de los bombardeos en los objetivos de los países intervenidos, lo que funciona como explícita advertencia para otros actores internacionales, posiblemente díscolos con relación a los designios del imperialismo internacional para que así puedan prever su turno “más próximo después” y calcular las consecuencias de su oposición al poder hegemónico. Los emblemáticos finales de antiguos aliados o socios que habían agotado su vida política útil han sido convenientemente filtrados a los grandes medios o las redes sociales, a fin de que espeluznantes imágenes tales como el ahorcamiento de Sadam Hussein, el acribillamiento de Osama bin Laden (transmitido en tiempo real en exclusiva para selectos telespectadores en la Casa Blanca) y el linchamiento público de Muammar el Gadafy, fueran suficientemente aleccionadoras de lo que espera a quienes ofrecen resistencia o incumplen con el rol asignado.

No ha constituido reparo alguno la certeza de que con estas acciones se provocará ineludiblemente una crisis humanitaria y migratoria de imprevisibles proporciones nacionales y regionales, si con ello se logra el objetivo real propuesto que es el control político, territorial y de los recursos naturales del país invadido. Las empresas transnacionales suministradoras o afiliadas al complejo militar-industrial, inmediatamente han acudido solícitas para apropiarse de los jugosos contratos requeridos por la logística guerrerrista y la posterior reconstrucción de la infraestructura destruida como consecuencia del conflicto. Son los mismos buitres con fachada civil, los que sin aún concluir las operaciones militares, se abalanzan sobre el botón de guerra al poner en explotación intensiva las apetecidas fuentes de materias primas de los vencidos,

disfrutando de condiciones muy ventajosas de recuperación de las inversiones y obtención de pingües ganancias durante largos períodos de disposición exclusiva. (Acosta, 2017)

Resulta altamente sospechoso que como resultado de estas intervenciones no se resuelvan los problemas que supuestamente las motivaron. La violencia y el descontrol social prevalecen en los girones convulsos de Afganistán, Irak y Libia, donde se han incrementado los conflictos étnicos y tribales, mientras los señores de la guerra locales se ense orean sobre la población civil.

Es significativo que la producción y comercio de opio en Afganistán, que había disminuido durante el gobierno de los talibanes, después de la invasión de la coalición auspiciada por Naciones Unidas haya florecido nuevamente y abastezca los mercados de Asia, Europa y Estados Unidos. Por otra parte, tras el despliegue militar norteamericano al amparo del “Plan Colombia” de supuesta lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, lejos de cumplirse su propósito declarado de disminuir el flujo de estupefacientes, este se haya incrementado, mientras el narco-paramilitarismo y el asesinato de líderes sociales se hayan convertido en un flagelo incontrolado.

## PERSPECTIVA ÉTICA DE LA GUERRA NO CONVENCIONAL

Como todo acto de agresión, la *guerra no convencional* entraña un alto grado de violencia y transgresión de los derechos humanos fundamentales.

El asedio prolongado de un país con sanciones económicas y el aislamiento político y diplomático hace víctima a su población de sufrimientos, lo que constituye un atentado flagrante contra el derecho a la vida y el bienestar. Pero más allá del evidente peligro para la supervivencia misma, la situación de precariedad inducida que produce viola la dignidad e integridad de esas personas victimizadas.

El disfrute pleno de los derechos humanos es una condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía (Donda, 2008). Es decir, que una persona privada de las condiciones de existen-

cia mínimas aceptables como consecuencia de las carencias provocadas por la *guerra no convencional*, está menoscabado en su dignidad y al mismo tiempo resulta impedido de funcionar como ciudadano consciente, su vulnerabilidad social está exacerbada y sus decisiones están limitadas en su libertad de elección.

*“El sufrimiento causado por tanta violencia en nuestros tiempos, las carencias y necesidades básicas y las enormes inequidades en tiempos de abundancia en la producción de bienes materiales constituye una contundente proclamación de irrespeto a la dignidad humana. La omisión ante estas situaciones configura conveniencia. El respeto inspira en la bioética posicionamientos críticos e iniciativas transformadoras”.* (Fabri, 2016: 71)

Una bioética responsable está en el deber de analizar y denunciar aquellas acciones que denigran la dignidad humana en su dimensión ciudadana más allá de lo propiamente individual y violan los derechos colectivos.

Otro elemento que hace más vulnerables a las personas y grupos sometidos a los instrumentos de la *guerra no convencional* es la manipulación neuropolítica de sus opiniones y actitudes. La sistemática e intencionada hermenéutica a la que son sometidos los habitantes de un país blanco de estas prácticas, deviene en la siembra constante de mensajes en los diferentes niveles de la cognición (consciente e inconsciente) y su afectividad, con la consecuente influencia en sus actos volitivos.

El debate acerca de la expresión neurofisiológica de la libertad de elección se expresa en dos opiniones contrapuestas, quienes apoyados en los experimentos de Libet la niegan, o aquellos como Adela Cortina que objeta ese determinismo biologicista (Cortina, 2011). Es indudable que más allá de esas consideraciones de esencia, es posible crear una disposición psicológica en un sujeto manipulando la interrelación entre conocimiento y significado, o sea entre cognición y afectividad, incluso cuando ese conocimiento no necesariamente se corresponde con la realidad objetiva y las razones para fundamentar la libre elección están permeadas por una afecti-

vidad científicamente modelada a conveniencia de determinados intereses ajenos.

## CONCLUSIONES

La *guerra no convencional* como estrategia para alcanzar objetivos políticos y económicos no afronta el análisis ético sin evidenciar su talante pragmático y despiadado. Es éticamente inaceptable porque irrespeto los derechos a la vida, la salud, la dignidad y la integridad; incrementa la vulnerabilidad humana; obstaculiza el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales; así como interfiere en la libertad de elección y la toma de decisiones utilizando mecanismos objetivos y subjetivos del ejercicio del poder.

Por la importancia que este tema tiene en el contexto regional y global, así como la riqueza que ofrece para el debate sobre la interrelación entre motivos y valores en el proceso de toma de decisiones, debe ser incorporado al proceso formativo de expertos en bioética.

## REFERENCIAS

- ACOSTA, J.R., 2017. Bioética y biopolítica en tiempos del capitalismo transnacional. Revista REDBIOÉTICA-UNESCO. Año 8, Vol. 2, No 16, pp. 11-24. (Acceso: 27-06-19). Disponible en: <http://areadebioeticVGa.blogspot.com/2019/6/revista-redbioetica-unesco-no-17.html?m=1>
- CHESNOKOV, E., 2016. Geopolitical models. En: Mackinder, H., Spikman N. US foreign policy in the late XX- early XXI centuries. Center for Strategic Assessment and forecasts. Rusia (Acceso: 11-06-20) Disponible en: <http://csef.ru/en/oborona-i-bezopasnost/340/geopoliticheski-modeli-hmackindera-i-nspikmena-vo-vneshnej-politike-ssha-v-koncze-xx-nachale-xxi-vv-7188>
- CORTINA, A., 2011. Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la educación moral Editorial Tecnos. Madrid.
- DONDA, C.S., 2008. Bioética, derechos humanos y ciudadanía. Revista Brasileña de Bioética. Vol. 4 No. 1-2, pp. 9-23

- DUNLAP, C., 2017. Introducción a la guerra jurídica. Manual básico. Military Review. Agosto, pp. 1-10 (Acceso: 27-10-19) Disponible en: <https://sites.duke.edu/lawfire>
- ESTADO MAYOR DEL EJÉRCITO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA, 2010. Circular de Entrenamiento No. 18-01: La Guerra No Convencional de las Fuerzas Especiales. Washington DC.
- FABRI DOS ANJOS, M., 2016. Bioética e respeito pela dignidade humana. Rev. Redbioética/ UNESCO. Año 8, Vol. 1 No 15, pp. 71 (Acceso: 14-06-19) Disponible en: <http://revista.redbioeticaunesco.org/>
- FERNÁNDEZ-GARCÍA, N., 2017. Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. Revista Nueva Sociedad. No 269, pp. 66-77 (Acceso: 07-11-19) Disponible en: <http://nuso.org/articulo/fake-news-una-oportunidad-para-la-alfabetizacion-mediatica/>
- KORYBKO, A., 2015, Hybrid Wars: the indirect adaptive approach. To regime change. Institute for Strategic Studies and Predictions PFUR. Moscow. Peoples' Friendship University of Russia. (Acceso: 07-11-19) Disponible en: [http://www.academia.edu/24355682/Hybrid\\_Wars\\_The\\_Indirect\\_Adaptive\\_Approach\\_To\\_Regime\\_Change\\_by\\_Andrew\\_Korybko](http://www.academia.edu/24355682/Hybrid_Wars_The_Indirect_Adaptive_Approach_To_Regime_Change_by_Andrew_Korybko)
- LÓPEZ-BORRULL, A., VIVES-GRÀCIA, J., BADELL, J.I., 2018. Fake News, ¿Amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación? El profesional de la información. Vol 27, n. 6, pp. 1346-1356 (Acceso: 07-11-19) Disponible en: <http://www.cobdc.net/15JCID/wp-content/uploads/2018/05/Comu18.pdf>
- MARTÍNEZ, E., 2019. La intervención militar de EEUU en Afganistán. Centro de Investigaciones de Política Internacional. (Acceso: 12-06-20) Disponible en: <http://www.cipi.cu/articulo-la-intervencion-militar-de-eeuu-en-afganistan>
- MARTÍNEZ, W., 2016. Reflexiones sobre la guerra no convencional. Boletín N° 20 del Partido Socialista Unido de Venezuela. Caracas, 07 de julio de 2016, pp. 3-13
- PFEIFFER, M., 2018. ¿Por qué la bioética debe ocuparse de la democracia? Rev. Redbioética/ UNESCO 9, 1 (17), pp. 72 (Acceso: 27-06-19). Disponible en: <http://areadebioeticVGa.blogspot.com/2019/6/revista-redbioetica-unesco-no-17.html?m=1>
- RAMÍREZ, E., 2017 ¿Por qué se habla de guerra cultural? Granma. 19 de abril de 2017 pp. 8 (Acceso: 27-10-19) Disponible en: [www.granma.cu](http://www.granma.cu)
- RODRÍGUEZ-FERRÁNDIZ, R. 2019. Posverdad y fake news en comunicación política: breve genealogía. El profesional de la información, (Acceso: 07-11-19) V. 28, n. 3, e280314, pp. 1-14 Disponible en: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.14>
- STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE. 2019. SIPRI Yearbook 2019. (Acceso: 27-10-19) Disponible en: [www.sipriyearbook.org](http://www.sipriyearbook.org)

# MIGRACIONES EN AMÉRICA LATINA. IMPLICANCIAS PARA LA DOCENCIA DE BIOÉTICA

Delia Sánchez

## INTRODUCCIÓN

Desde la llamada “crisis de los refugiados” en 2015, las migraciones masivas ha concitado la atención de la prensa, aumentando la ya existente presencia del tema en las campañas políticas de muchos países. (Petit JM, 2003) La percepción de un crecimiento en las migraciones ha sido acompañada en muchos países por el incremento de nacionalismos y reacciones xenofobas, endurecimiento de políticas migratorias y creación de campos donde los refugiados son mantenidos en una especie de limbo jurídico por tiempo indeterminado, esperando la resolución del país donde ha solicitado asilo.

Como veremos más adelante, la “percepción” antes mencionada no se ajusta necesariamente a la realidad en lo que respecta a la novedad del fenómeno, ni a la distribución de la carga entre los países ricos y pobres en materia de recepción de refugiados.

Si bien en muchos aspectos las distinciones se vuelven borrosas, hay diferencias en la definición de quién es un refugiado y quién es un migrante. Estas diferencias son mantenidas con firmeza por la mayoría de los países de renta alta, mientras que en África y América Latina se han adoptado definiciones más inclusivas. Por ese motivo, y porque las diferencias entre definiciones en general no son conocidas por quienes no se dedican específicamente al tema, es que parece relevante incluirlas a continuación.

## DEFINICIONES

### Refugiado

Según el Derecho Internacional sobre Refugiados, un refugiado era, de acuerdo a la Convención sobre el Estatuto de Refugiados, de 1951 (ONU, 1951), toda persona:

1. “Que haya sido considerada como refugiada en virtud de los Arreglos del 12 de mayo de 1926 y del 30 de junio de 1928, o de las Convenciones del 28 de octubre de 1933 y del 10 de febrero de 1938, del Protocolo del 14 de septiembre de 1939 o de la Constitución de la Organización Internacional de Refugiados.
2. Que, como resultado de acontecimientos ocurridos **antes del 1.º de enero de 1951** y debido a **fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas**, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.”

El Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1967 (ONU, 1967), eliminó la restricción de la definición a hechos previos a 1951.

Hay otros términos que también son de interés en este tema:

La Organización Internacional de Migraciones, en su Glosario sobre migraciones (OIM, 2019), define “Migrante” como: “Término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Este término comprende una serie de categorías jurídicas bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objeto de tráfico; así como las personas cuya situación o medio de traslado no estén expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales”. En la misma fuente especifica que no existe una definición oficial internacionalmente aceptada del término.

### Solicitante de asilo

*Para ACNUR (2019), “Un solicitante de asilo es una persona que busca protección internacional. En países con procedimientos individualizados, una persona solicitante de asilo es alguien cuya solicitud aún no ha sido resuelta de manera definitiva por el país en el que la ha presentado. No todas las personas solicitantes de asilo serán finalmente reconocidas como refugiadas, pero inicialmente todas las personas refugiadas son solicitantes de asilo.”*

### Desplazado interno

*“Personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a huir o dejar sus hogares o su residencia habitual, particularmente como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, situación de violencia generalizada, violación de los derechos humanos o desastres naturales o humanos y que no han atravesado una frontera de un Estado internacionalmente reconocido”. (Principios Rectores de los desplazamientos internos, Doc. ONU, E/CN.4/1998/53/Add.2.)” (OIM, 2019a)*

### Nómada

*“Persona, generalmente miembro de un grupo, que migra constantemente sin domicilio ni destino fijo en busca de agua, comida o tierra.” (OIM, 2019a). Nótese que el caso de la población roma (gitanos) no está comprendida en esta definición, ni existe en el glosario otra que se ajuste a su situación.*

### Trashumante

No existe definición en los glosarios de organismos especializados en migraciones. Según el Diccionario de la Real Academia Española, “Dicho de una persona: Cambiar periódicamente de lugar”. (RAE, 2019)

## SITUACIÓN ACTUAL

Según la Organización Internacional de Migraciones, aproximadamente un 3 % de la población mundial se encuentra en situación de migrante (OIM, 2019b). Este porcentaje ha aumentado lentamente y las previsiones son inciertas porque una parte importante depende de la conflictividad en los países de origen.

La historia de la humanidad es una de desplazamientos, desde nuestra lejana salida de África para poblar el mundo. ¿Por qué entonces se ve como un fenómeno nuevo o mayor? Evidentemente 3% de una población creciente es también un número creciente, pero esta explicación no parece suficiente. Quizás lo sea la difusión de las imágenes en los medios de comunicación (The Independent, 29 August 2019, 26 Dec 2019, entre otros), que por un lado magnifican por la repetición lo que sucede en el Mediterráneo o la frontera sur de los EEUU y por otro invisibilizan la situación en otras regiones del mundo.

## Datos de migrantes y refugiados

Según el Informe sobre las Migraciones en el Mundo de 2018 (OIM, 2018) “en 2016 existían 40,3 millones de desplazados internos en todo el mundo y 22,5 millones de refugiados. La página web de ACNUR al 9 de setiembre de 2019 ya da la cifra de 41,3 millones de desplazados internos y 25,9 millones de refugiados. Se calcu-

la que en 2015 había 244 millones de migrantes internacionales en todo el mundo (3,3% de la población mundial), lo que representa un incremento respecto de los 155 millones de migrantes estimados en el año 2000 (2,8% de la población mundial). Además se señala que “más de 740 millones de personas han migrado dentro de su propio país de nacimiento”.

### Países de origen y destino de los migrantes

México es el segundo país del mundo con mayor número de migrantes en el extranjero, según datos de 2015 de las Naciones Unidas incluidos en el informe, mientras que India es el primero. Por el contrario, no hay ningún país latinoamericano entre los 20 que albergan el mayor número de migrantes, pero los EEUU se encuentran en primer lugar y Canadá en el 7°.

En lo que respecta a refugiados, datos de ACNUR de 2018 (ACNUR, 2018) no muestran ningún país latinoamericano como lugar de origen de los 6 principales grupos de refugiados, que incluyen, en orden decreciente, a la Rep. Árabe de Siria, Afganistán, Sudán del Sur, Myanmar, Somalia, Sudán, la República Democrática del Congo, República Centroafricana y Eritrea.

A su vez, los principales seis países de acogida de refugiados también se encuentran fuera de nuestro continente. Son, en orden decreciente, Turquía, Paquistán, Uganda, Sudán, Alemania, la Rep. Islámica de Irán, Líbano, Bangladesh, Etiopía y Jordania.

Los datos de la OIM de 2015 (OIM, 2018), muestran que en términos numéricos, solamente Argentina, Venezuela y Costa Rica recibieron mayor número de migrantes que los que salieron del país (Costa Rica presentó números similares). México presentó más de 12 millones de migrantes, mientras que el siguiente país en número de migrantes fue Colombia con algo más de 3 millones de personas salidas del país. Al analizar los porcentajes que los migrantes representan dentro de la población de cada país, siempre según datos de 2015, se aprecia que la situación más preocupante sería la de Guyana, con un 60 % de la población emigrada, seguido de Jamaica, con algo menos de 40% y El Salvador, con algo más del 20%. En términos porcentuales es Costa Rica el país donde los

inmigrantes representan el mayor porcentaje, aproximadamente 10% de la población.

Las migraciones son fenómenos muy sensibles a los cambios políticos y económicos, de allí que los datos de 2015 difieran de los de 2019, sobre todo en lo relativo a la situación venezolana.

El Informe mensual sobre las Américas de mayo de 2019 de ACNUR (ACNUR, 2019) presenta los siguientes datos sobre nuestra región:

#### Venezuela

3,9 millones de venezolanos en el exterior (a mayo de 2019). 3, 1 millones salieron del país hacia América Latina y el Caribe, 464.229 solicitantes de asilo registrados a final de 2018. 227.325 en Perú, 81.800 en los EE.UU., 3.041 en México (a diciembre de 2018), 81.001 en Brasil, 31.620 en España. 1,8 millones obtuvieron algún tipo de mecanismo de estancia legal (a mayo de 2019). Aproximadamente 5.000 personas cruzan diariamente a Colombia por vías informales. A final de abril de 2019, un total de 596.069 venezolanos habían obtenido el PEP en Colombia (permiso especial de permanencia, de dos años de duración, con acceso a servicios).

#### Colombia

8,8 millones Víctimas de conflicto armado. 7,8 millones de personas desplazadas internas. 7.521 personas desplazadas en grupos grandes en 2019.

50.532 Refugiados colombianos en Ecuador para finales de 2018, con 10.029 Solicitantes de asilo colombianos en Ecuador para finales de 2018

#### Centro América

367.000 personas de interés en Centroamérica para finales de 2018. 245.500 PDI en Honduras y El Salvador para finales de 2018

353.200 refugiados y solicitantes de asilo del Norte de Centroamérica en todo el mundo, con 24.424 solicitudes de asilo en México desde enero de 2019 (193% de incremento respecto al mismo período de 2018).

## Nicaragua

70.000 solicitudes de asilo de nicaragüenses en países vecinos desde abril de 2018. 55.000 solicitudes de asilo de nicaragüenses en Costa Rica

## Otras poblaciones migrantes

Si bien es menos visible, no debemos olvidar que en América Latina existen numerosos pueblos nómadas, entre ellos los Pehuenches, Huelles y Kollas en Chile y Argentina, Nukak, en Colombia, Makuk y Wayúu en Colombia y Venezuela, los Chichimecas en México, los Yanomami en Venezuela y Brasil, Guaraníes en Paraguay, Brasil, Argentina y Uruguay. Se estima además que hay unos 2 millones de gitanos (Roma) en América Latina, de los cuales los primeros cuatro habrían llegado en el tercer viaje de Cristóbal Colón. Esta población, si bien mantiene su identidad, idioma y costumbres, ha debido adoptar un estilo de vida sedentario.

Garantizar los derechos de las poblaciones nómadas es un desafío, ya que la mayoría de las políticas y normas presuponen el sedentarismo.

## MARCO LEGAL INTERNACIONAL

Como siempre que nos referimos a poblaciones en situación de extrema vulnerabilidad, los principales documentos internacionales a tener en consideración son la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y Económicos, Sociales y Culturales. (ONU, 1948, 1966a, 1966b)

Existen además normas internacionales específicas: la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, (vigente desde 1954) y el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1967. (ONU, 1950, 1967)

Por otra parte, se tratan situaciones relativas a los refugiados en el Cuarto Convenio de Ginebra Relativo a la Protección de Civiles en tiempos de Guerra, de 1949, (Art. cuarenta y cuatro) (Convenio de Ginebra, 1949) y el Art. 73 del Protocolo adicional, (Protocolo I adicional, 1949) que se refiere también a la protección de las personas refugiadas y apátridas bajo las partes I y III del Cuarto Convenio de Ginebra.

Sobre la situación de apatridia, se aplica la Convención sobre el Estatuto de las Personas Apátridas, de 1954, la Convención sobre la Reducción de la Apatridia, de 1961 y la Declaración de Naciones Unidas sobre Asilo Territorial de 1967. (ONU 1954, ACNUR 1967)

## NORMATIVA EN AMÉRICA LATINA

La región americana cuenta con normativa propia de Derechos humanos, y en el campo de migrantes y refugiados, con la Declaración de Cartagena sobre Refugiados de 1984 y la Declaración de Brasil de 2014. (Declaración de Cartagena 1984, Declaración y Plan de Acción de Brasil, 2014)

Un antecedente relevante es el Tratado sobre Derecho Penal Internacional, firmado en Montevideo, el 23 de enero de 1889, en el Primer Congreso Sudamericano de Derecho Internacional Privado, suscrito por los gobiernos de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay. En el mismo se trata de las competencias jurisdiccionales y las causales y procedimientos de asilo, refugio, extradición y expulsión. (Tratado sobre Derecho Penal Internacional, 1889)

La Declaración de Cartagena, documento internacional de carácter regional, no vinculante, adoptado en un Coloquio por un grupo de expertos gubernamentales y académicos de seis países centroamericanos (Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica) y de los países que conformaban el Grupo de Contadora (México, Panamá, Colombia y Venezuela), incluye algunas conclusiones muy relevantes, que amplían las definiciones previstas en los documentos internacionales: la Tercera, que amplía la definición de Refugiado para que incluya también a

*“las personas que han huido de sus países porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público”;*

y la Quinta,

*“Reiterar la importancia y significación del principio de no devolución (incluyendo la prohibición del rechazo en las fronteras) como piedra angular de la protección internacional de los refugiados...”*

La Declaración de Brasil de 2014 y el Plan de acción de Brasil que lo acompaña incluye en el último el compromiso de los países de América Latina y el Caribe de colaborar con ACNUR en una serie de programas, además de identificar las características diferentes que presentan los problemas migratorios en América del Sur, Norte de América Central y el Caribe. Los programas apoyados son: “Asilo de calidad”, “Fronteras solidarias y seguras”, “Repatriación voluntaria”, “Integración local”, “Reasentamiento solidario”, “Movilidad laboral”, “Observatorio de derechos humanos para el desplazamiento”, “Prevención”, “Tránsito digno y seguro”, “Solidaridad regional con el Caribe” y “Erradicación de la apatridia”,

Si bien todos los países tienen legislación, generalmente de nivel constitucional, sobre los requisitos para obtener y gozar de la ciudadanía y el estatuto de los residentes legales, algunos países han desarrollado legislación específica como respuesta a las distintas situaciones de migración de fines del siglo XX y comienzo del XXI.

En este sentido es interesante la Ley Orgánica de Movilidad Humana de Ecuador, publicada el 6 de febrero de 2017 (Asamblea Nacional de Ecuador, 2017). En su Art. 2, presenta una serie de principios, entre los que citamos los siguientes:

### Ciudadanía universal

*El reconocimiento de la potestad del ser humano para movilizarse libremente por todo el planeta. Implica la portabilidad de sus derechos humanos independientemente de su condición migratoria, nacionalidad y lugar de origen, lo que llevará al progresivo fin de la condición de extranjero.*

### Libre movilidad humana

*El reconocimiento jurídico y político del ejercicio de la ciudadanía universal, implica el amparo del Estado a la movilización de cualquier persona, familia o gru-*

*po humano, con la intención de circular y permanecer en el lugar de destino de manera temporal o definitiva*

### Prohibición de criminalización

*Ninguna persona será sujeta de sanciones penales por su condición de movilidad humana. Toda falta migratoria tendrá carácter administrativo.”*

Esta ley se redactó en un contexto de fuerte presencia de emigrantes ecuatorianos en otros países, especialmente España y abunda más en los derechos de los ecuatorianos residentes en el exterior, que en el de los extranjeros residentes en Ecuador, pero aplica los mismos principios a ambos grupos.

A raíz de la situación actual de migración venezolana hacia países vecinos se ha visto el desarrollo de instrumentos nuevos, como Visas humanitarias en Ecuador o el Permiso temporal de permanencia (PEP) de Colombia.

## REFLEXIÓN ÉTICA SOBRE LA SITUACIÓN DE MIGRANTES Y REFUGIADOS Y SU INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO DE ESTUDIOS DE BIOÉTICA

Más allá de los datos coyunturales, entendemos que el tema de los migrantes y refugiados es digno de ser incluido en un currículo universitario de bioética, porque nos interpela sobre la condición humana, el respeto a los derechos humanos, la responsabilidad por los otros, incluidos aquellos que circunstancialmente no pueden contribuir a sustentar los servicios que reciben, el sentido de las fronteras que separan a los seres humanos y las acciones egoístas y solidarias que su presencia genera.

El Comité Internacional de Bioética de UNESCO produjo en el año 2017 un informe sobre la situación de los refugiados y el derecho a la salud, que se sugiere incluir en la bibliografía disponible para los estudiantes. En este informe, titulado “Informe del CIB sobre la respuesta bioética a la situación de los refugiados”, se analizan las causas y consecuencias del fenómeno de los refugiados, se identifican una serie de desafíos éticos y se plantea una serie de recomendaciones. (CIB, 2017)

El documento analiza las consecuencias para los mismos refugiados, sus países de origen, los países de tránsito y los países anfitriones (o de destino). Entre los desafíos éticos, se señalan el de asegurar la autonomía en la toma de decisiones en salud, la especial vulnerabilidad de esta población, los problemas de igualdad, justicia y equidad (incluyendo la distribución de recursos), los principios de reconocimiento de la identidad, no discriminación y no estigmatización, la disponibilidad de instituciones de atención de salud con sensibilidad cultural, la existencia de responsabilidades morales globales, el tema especialmente sensible de la investigación sobre y con refugiados, los desafíos a la salud pública de las migraciones masivas y los desafíos especiales presentados por los campos de refugiados permanentes.

Las recomendaciones, que se dividen entre internacionales, nacionales y locales, se basan en los siguientes principios:

*“a. Los refugiados tienen derecho al acceso a los servicios de salud según sus necesidades.*

*b. Los servicios de salud deben brindarse de forma no discriminatoria. La atención de salud no puede estar limitada a ciertos grupos, como solamente los refugiados, por ejemplo.*

*c. Los refugiados mantienen su derecho a tomar sus propias decisiones o a tener un representante informado para decidir de acuerdo a sus valores y preferencias conocidos o probables.*

*d. Los refugiados que son personal de salud deberían poder participar en la solución de los problemas de salud de los refugiados.*

*e. No debería haber un tamizaje y exámenes de salud obligatorios para los refugiados a menos que sea en su propio beneficio o el de la salud pública, como en una situación epidemiológica clara que permita suponer la presencia de una determinada enfermedad entre los refugiados.*

*f. Todas las guías éticas internacionales reconocidas, así como las normas nacionales de investigación biomédica deben*

*aplicarse en la investigación con refugiados para proteger sus derechos, salud y seguridad*

*g. Se deben tomar medidas de protección para evitar la explotación de los refugiados.”*

Como se aprecia, cada uno de estos principios podría ser objeto de discusión respecto a su aplicabilidad no sólo a refugiados (según la normativa internacional), sino a todos los migrantes, su impacto sobre los países receptores en materias tan diversas como reválidas de títulos profesionales, gasto en salud, o el mismo concepto de lo que significan la ciudadanía y la residencia permanente no sólo en materia de derechos económicos, culturales y sociales, sino también en los civiles y políticos.

## PUNTOS A TRABAJAR EN TALLERES CON ESTUDIANTES

1. Algunas fortalezas comparativas para trabajar el tema en nuestra región es nuestro pasado como migrantes y/o refugiados. Un punto de partida para la reflexión es la identificación con el otro, en este caso, el migrante. Cuestionar la memoria familiar de los estudiantes sobre desplazamientos, voluntarios o forzados es un punto de partida posible. (Bertaux, 1999; Miller, 2000).
2. Nuestra empatía no está dirigida por igual a todas las personas. Cuestionar sobre nuestra “selección de empatía”. ¿Estamos dispuestos a recibir solamente a los que pertenecen a una cultura similar a la nuestra? ¿a los que tienen cierto nivel socio-económico? ¿a los que son perseguidos por una causa política con la que estamos de acuerdo?
3. Existen problemas reales en las poblaciones que reciben gran número de migrantes en poco tiempo, pensemos por ejemplo en el Líbano, que tiene 3 millones de habitantes y 1 millón y medio de refugiados: una situación así desestabiliza el poder político, además de desbordar los servicios de educación, vivienda y salud.

4. Indagar sobre la presencia de sentimientos y discursos xenófobos en la propia sociedad. ¿Cómo luchar para erradicarlos?
5. Reflexionar sobre la realidad de nuestras poblaciones nómadas, la presunción de derechos vinculados solamente al sedentarismo y la violencia que esto implica.
6. Identificar los dilemas: por ejemplo, derecho a servicios y costo de los mismos, cómo garantizar los derechos civiles y políticos, o sólo los económicos y culturales, lo que se vincula al reconocimiento o no del derecho a obtener ciudadanía en el país receptor, cómo ser justo en una región injusta.
7. Se propone cuestionar si existe una contrapartida de deberes a los derechos que afirmamos. ¿Se crean las condiciones para que refugiados (y otros migrantes) puedan brindar esta contrapartida?

## CONCLUSIÓN

La situación de las distintas poblaciones migrantes, refugiados o no, en nuestra región y en el mundo presenta múltiples facetas: legales, de derechos humanos, económicas y sociales. Identificado como “un otro presente entre nosotros”, con derechos civiles y políticos muchas veces limitados, mientras que los culturales, económicos y sociales se encuentran frecuentemente vulnerados; necesarios para muchas economías pero a menudo rechazados socialmente, la situación de las poblaciones migrantes puede ser un ejemplo a utilizar en muchas actividades docentes en Bioética, permitiendo un abordaje interdisciplinario sobre muchos de los temas de estudio de una Bioética basada en Derechos Humanos, como la que enseñamos en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay.

## REFERENCIAS

- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR). Glosario de términos de referencia. REV. 1. Revisión de la versión en español de 2006. Ginebra, Julio de 2019
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2018. ACNUR, Ginebra 2019.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR). Informe mensual sobre las Américas. Mayo de 2019.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR). Declaración sobre el asilo territorial. Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 2312 (XXII), de 14 de diciembre de 1967.
- BERTAUX, D., 1999. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades.. Propositiones, 29, 1-22.
- ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE ECUADOR. Ley orgánica de movilidad humana. Aprobada el 9 de enero de 2017.
- COMITÉ INTERNACIONAL DE BIOÉTICA DE UNESCO. Report of the IBC on the bioethical response to the situation of refugees. Paris, 15 de setiembre de 2017.
- DECLARACIÓN DE CARTAGENA SOBRE LOS REFUGIADOS. Adoptada por el “Coloquio Sobre la Protección Internacional de los Refugiados en América Central, México y Panamá: Problemas Jurídicos y Humanitarios”, celebrado en Cartagena, Colombia, del 19 al 22 de noviembre de 1984.
- DECLARACIÓN Y PLAN DE ACCIÓN DE BRASÍL. Adoptada por los gobiernos de América Latina y el Caribe. Brasilia, 3 de diciembre de 2014
- IV. CONVENIO DE GINEBRA RELATIVO A LA PROTECCIÓN DEBIDA A LAS PERSONAS CIVILES EN TIEMPO DE GUERRA, 1949. Aprobado en Ginebra el 12 de agosto de 1949

- por la Conferencia Diplomática para Elaborar Convenios Internacionales destinados a proteger a las víctimas de la guerra
- MILLER, R.L., 2000. *Researching life histories and family histories*. Londres: Sage.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 por la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas (Naciones Unidas), convocada por la Asamblea General en su resolución 429 (V), del 14 de diciembre de 1950.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados. Firmado en Nueva York el 31 de enero de 1967.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención para reducir los casos de apatridia. Adoptada en Nueva York, Estados Unidos, el 30 de agosto de 1961 por una Conferencia de Plenipotenciarios que se reunió en 1959 y nuevamente en 1961, en cumplimiento de la resolución 896 (IX) de la Asamblea General, de 4 de diciembre de 1954
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre el estatuto de los apátridas. Adoptada en setiembre de 1954.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR) Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966a
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966b
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *International Migration Law. Glossary on Migration*. OIM. Ginebra, 2019a
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. (OIM). Informe sobre las migraciones en el mundo. OIM, 2018.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES.(OIM) Datos en línea en [www.iom.int](http://www.iom.int). Acceso el 14 de julio de 2019b.
- PETIT, J.M., 2003. Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos, CEPAL, CELA-DE, BID. Serie Población y Desarrollo. N° 38. Santiago de Chile.
- PROTOCOLO I ADICIONAL A LOS CONVENIOS DE GINEBRA de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, 1977.
- PROTOCOLO II ADICIONAL A LOS CONVENIOS DE GINEBRA de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, 1977.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. En línea: [www.rae.es](http://www.rae.es) Acceso el 23 de julio de 2019.
- THE INDEPENDENT. Spanish coastguard rescues more than 200 refugees crossing Mediterranean Sea in one day, 29 August 2019. En línea en: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/migrants-mediterranean-sea-spain-coast-guard-rescue-a9083906.html>. Acceso 20/5/2020
- THE INDEPENDENT. Dearden Lizzie. Alan Kurdi's death changed the global conversation on the refugee crisis – for a short time.26 December 2019. En línea en: <https://www.independent.co.uk/independentpremium/witness-history-end-decade-alan-kurdi-death-refugee-crisis-mediterranean-a9242821.html>. Acceso 20/5/2020
- TRATADO SOBRE DERECHO PENAL INTERNACIONAL. Firmado en Montevideo, el 23 de enero de 1889, en el Primer Congreso Sudamericano de Derecho Internacional Privado por los Presidentes de la República Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay

# VULNERABILIDAD COMO REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE BIOÉTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Thiago Rocha da Cunha

Este capítulo tiene como objetivo proponer el concepto de vulnerabilidad como punto de referencia para la enseñanza de la bioética en América Latina y el Caribe. Con este fin, recuperaré publicaciones de mi coautoría en las que he investigado el marco de vulnerabilidad (Cunha & Garrafa, 2016; Marques, Cunha & Perini, 2016; Sanches, Cunha & Mannes, 2018), luego abordaré, en función de los resultados de mi investigación postdoctoral (Garrafa & Cunha, 2018; Garrafa, Cunha & Manchola, 2020), las condiciones de legitimidad para proponer y aceptar una agenda internacional para la enseñanza de la bioética. Finalmente, indicaré algunos enfoques para la composición de un currículum de bioética latinoamericana basado en la consideración crítica de la vulnerabilidad en sus diferentes dimensiones y aplicabilidad.

## DETERMINACIONES GEOPOLÍTICAS DEL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD EN BIOÉTICA

En un artículo publicado en 2017, titulado “*Vulnerability: a key principle for global bioethics?*”, investigué cómo es que la vulnerabilidad es comprendida de maneras distintas entre las diferentes regiones geográficas del planeta, señalando que en todas estas comprensiones hay una abordaje común al significado etimológico de la palabra “vulnerabilidad” (que se refiere al latín *vulnus* / herida) y que siempre se refiere a la posibilidad, susceptibilidad o fragilidad ante un riesgo de daño (Cunha & Garrafa, 2016).

Demostre que la similitud se encuentra solo en las bases etimológicas de la palabra, y que dependiendo de los contextos geopolíticos en los que se produce la bioética, el concepto de vulnerabilidad se expresa de diferentes maneras. En

la perspectiva estadounidense, por ejemplo, la vulnerabilidad puede describirse esencialmente en relación con el principio de autonomía: vulnerable se refiere a un individuo o un grupo que no puede defender o decidir autónomamente sobre sus propios intereses. En función de esa característica contingencial, la vulnerabilidad se podría superar aplicando un proceso de consentimiento legítimo que preservase la autonomía en la decisión (Belmont Report, 1978; Beauchamp & Childress, 2013).

En la bioética desde una perspectiva europea, la vulnerabilidad no se entiende como una situación provisional, sino como una condición existencial insuperable: vulnerable es todo ser vivo, porque todos están sujetos a los sufrimientos que son intrínsecos al hecho de existir y estar vivo. En diálogo con la larga tradición filosófica de esa región, la bioética europea reconoce en los seres humanos una expresión muy especial de la vulnerabilidad, ya que estos, conscientes de su finitud, su muerte y de la continua necesidad de reconocimiento por parte del Otro, presentan una forma ontológica de vulnerabilidad.

Es decir, la vulnerabilidad sería un componente de la naturaleza humana y, por esa razón, según diferentes autores de la región Europa, como Solbakk (2011) y ten Have (2014), esta podría definirse con un principio ético universal. Sin embargo, estos autores también reconocen que la vulnerabilidad se puede expresar en contextos particulares, lo que requiere acciones de protección específicas para grupos especialmente vulnerables. En este último sentido, la bioética europea, tal cual la bioética latinoamericana, se aproxima a los marcos de vulnerabilidad descritos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (Unesco, 2005), que plantea el reconocimiento de la base

universal de la vulnerabilidad al mismo tiempo en que defiende la consideración de las especificidades de las contingencias de vulnerabilidad que se expresan localmente.

En la investigación mencionada anteriormente, traté de identificar cómo es desarrollado el concepto de vulnerabilidad en la bioética africana y asiática y, a pesar de todas las dificultades para caracterizar, por un lado, un continente africano con producción insuficiente de bioética autóctona, y, por otro lado, un continente grande y diverso como el asiático, fue posible establecer una base de identidad mínima para comprender la vulnerabilidad en estas regiones (Cunha & Garrafa, 2016).

En la bioética africana, Behrens (2013), por ejemplo, propone una bioética basada en la tradición del pensamiento Ubuntu. El autor explica que este pensamiento africano incluye un conjunto de valores y prácticas compartidos por los diferentes pueblos del continente, especialmente desde su parte subsahariana, cuya base es la comprensión del atributo de “personalidad” a partir de la relación armónica entre un individuo y su colectividad. Gbadegesin (1993), a su vez, defendió la construcción de una bioética africana basada en la tradición religiosa de los “Yoruba”, a partir de la cual sería posible identificar una dimensión normativa para la bioética desde la comprensión particular de la relación entre la persona y el cuerpo, siempre establecida en la integración entre elementos físicos / psíquicos / espirituales de individuos constituidos en y por sus comunidades.

En la literatura asiática, se encontró una variedad de producciones de bioética que tratan directa o indirectamente el tema de la vulnerabilidad pero, dada la diversidad cultural, religiosa y poblacional que atraviesa el continente, no fue posible establecer una identidad común tan nítida acerca del concepto de vulnerabilidad (y de la propia bioética) como los encontrados en otros continentes. Es importante destacar, todavía, que hay una crítica común en algunos de los autores asiáticos cuanto a la comprensión de la bioética occidental, que tiene un carácter más individualista frente a una tradición oriental mayormente guiada por valores familiares u holísticos (De castro, 1999; Tai & Lin, 2001; Pembroje, 2009).

En este tópico, dedicaré un poco más de atención al análisis de la vulnerabilidad en la bioética latinoamericana, ya que el objetivo principal del capítulo es presentar algunos elementos para que la vulnerabilidad sea incorporada a proyectos y procesos de enseñanza y aprendizaje de bioética en la región.

Mainetti (2010), dividió la historia de la bioética en América Latina en tres etapas: recepción, asimilación y recreación. La primera corresponde a la década de 1970, período en el que la bioética fue ‘trasplantada’ de los Estados Unidos. La segunda - 1980 - se refiere al momento de su institucionalización en la región. La tercera y actual se caracteriza por la fase de recreación, cuando, después del fin de las dictaduras en estos dos subcontinentes, la bioética latinoamericana adquirió su propia identidad. Según el autor, el hecho de que Estados Unidos apoyó directamente a la mayoría de los golpes militares en la región contribuyó para que la bioética aquí pudiera caracterizarse

*“más como un movimiento político o movimiento de reforma social que como una disciplina académica restringida al dominio de cuidados de la salud” (Mainetti, 2010:25).*

De hecho, el Diccionario Latinoamericano de Bioética (Teladi, 2008) afirma que la llamada ‘bioética crítica latinoamericana’ es reconocida precisamente porque tiene en cuenta, en el análisis de conflictos bioéticos, los procesos históricos y las relaciones de poder que tienen repercusiones en las desigualdades sociales y colectivas, como pobreza, inequidad, explotación social y / o ambiental, etc.

Esta característica se puede encontrar en Garrafa & Prado (2001), por ejemplo, quienes consideraron que la vulnerabilidad

*“abarca diferentes formas de exclusión de grupos poblacionales de aquellos hechos o beneficios que pueden estar ocurriendo en el proceso de desarrollo mundial”.*

Los mismos autores, al analizar la aplicación de la expresión al campo de la ética en la investigación con seres humanos, entendieron el adjetivo vulnerable como “*el lado más débil de un tema o problema*” o “*el punto por el cual alguien puede ser atacado, dañado o herido*”, lo que los llevaron a la interpretación al contexto de “*fragilidad, desprotección, desventaja y incluso impotencia o abandono*” (Garrafa & Prado, 2001:1491).

En esta línea de pensamiento crítico y autóctono, Schramm (2006) propuso una distinción entre los conceptos de “vulnerabilidad”, “vulnerados y” vulneración”. Esto se debe a que, según el autor, la vulnerabilidad, o el sujeto vulnerable, sigue siendo un “poder ser”, en la medida en que este está en una dimensión de la “posibilidad”, mientras que el sujeto vulnerado se refiere a un “acto”, a un propio ser dañado. Es decir, todos los seres vivos son susceptibles a lesiones y daños (todos son vulnerables), pero solo aquellos que de hecho están heridos pueden considerarse “vulnerados”. Con el paso del poder ser a la acción (de lo vulnerable a lo vulnerado), Schramm lo definió como “proceso de vulneración”. Kottow (2004), en una corriente teórica similar, había tratado de politizar la diferencia de vulnerabilidad como condición ontológica y vulnerabilidad como situación contingente. Este último se denominó ‘susceptibilidad’, que se caracterizaría como una situación social producida, que amenaza a ciertos grupos y que justifican las acciones de protección de los Estados.

También considerando las implicaciones políticas de la reflexión bioética, Lorenzo (2006) señaló la necesidad de considerar las influencias de la ‘vulnerabilidad social’ en la investigación clínica, entendiéndose como los “*límites de la autodeterminación y la mayor exposición a los riesgos creados por una situación de exclusión social*”. El mismo autor, junto con Garrafa, Solbakk y Vidal (2010), advirtió sobre la necesidad de medidas de protección específicas para los participantes de la investigación en países periféricos, demostrando cómo la vulnerabilidad social produce ciertos “riesgos ocultos” que no pueden ser identificados por evaluaciones tradicionales de la ética de la investigación.

Nascimento (2010), por otro lado, consideró que incluso en la bioética latinoamericana la

vulnerabilidad se ha utilizado de manera inapropiada cuando se trata de caracterizar un ‘sujeto abstracto’, lo que hace imposible identificar efectivamente los conflictos que involucran el concepto. Por esta razón, el autor argumentó que es esencial caracterizar al sujeto “vulnerable”, cuya ubicación en la sociedad casi siempre estará en una situación de fragilidad o exclusión en relación con el patrón de poder “colonial” que ha mantenido el sistema mundial estructurado desde el principio de la modernidad, a saber: el sujeto vulnerable, históricamente es aquel que se encuentra por debajo de los privilegios y poderes del hombre, blanco, euroamericano, cristiano, propietario joven / adulto, heterosexual, etc. En un trabajo posterior, en asociación con Martorell (2013), el mismo autor consideró que ni todos los individuos y grupos son igualmente susceptibles a los efectos de la jerarquización colonial, pero que aún es importante considerar que, en general, “*el proceso de vulnerabilidad resulta en la intersección de factores de vulnerabilidad*” (Nascimento & Martorell, 2013: 425).

Estos estudios indican que en el contexto de la bioética latinoamericana el concepto de vulnerabilidad está fuertemente relacionado con la dimensión “social” y “política” de los conflictos morales, donde las diferencias socioeconómicas entre los sectores de la población son marcadores de exclusión y diversas formas de violencia, influyendo principalmente en las prácticas relacionadas con el control ético de la investigación en seres humanos y cuestiones relacionadas con el acceso a la salud.

### VULNERABILIDAD MORAL EN EL CONTEXTO DE LA BIOÉTICA PRODUCIDA EN AMÉRICA LATINA

En otra investigación propia, problematizamos una forma muy específica de vulnerabilidad que se expresa más allá de las contingencias del consentimiento, como apunta la bioética estadounidense, de los fundamentos ontológicos o metafísicos, como destaca la bioética europea, o de los puros condicionantes socioeconómicos, como defiende la mayoría de los estudios latinoamericanos, y que estaría más cerca de la propia dimensión cultural de la moralidad. A esta expresión de la vulnerabilidad, la denomi-

namos “vulnerabilidad moral” (Sanches, Manes & Cunha, 2018).

Esta propuesta conceptual parte de la premisa de que la vulnerabilidad existencial y social no son suficientes para comprender ciertas situaciones de discriminación y exclusión a las que están sometidas algunas personas y grupos sociales. Nos referimos específicamente a escenarios en los que la vulnerabilidad se basa en elementos abiertamente morales, culturales o teóricos, y, por lo tanto, son defendidos explícitamente por un grupo moral hegemónico.

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad existencial no es suficiente para definir los conflictos de la bioética, ya que ignora importantes factores morales que caracterizan las circunstancias particulares de vulneración. Por otro lado, la dimensión social no permite comprender todos los mecanismos de exclusión de personas y grupos, ya que existen formas de vulnerabilidad que se producen más allá del perfil socioeconómico. En este sentido, podemos dar el ejemplo de las personas LGBTI, o de las mujeres, que viven en lugares con fuerte discriminación, persecución y/o exclusión de derechos. En tales casos, independientemente de la situación social y económica, todas las personas que no se ajusten al estándar considerado normal por la sociedad serán vulnerables a la persecución y la exclusión.

Otro ejemplo de vulnerabilidad moral se puede encontrar en una encuesta que dirigí, hace algunos años, a profesionales de la salud que trabajan en un Hospital en Brasilia (Brasil) que realiza procedimientos de aborto previstos por la ley. Descubrimos que, además de las mujeres, los profesionales que asisten a este servicio tienden a ser juzgados y estigmatizados por sus pares por llevar a cabo un procedimiento que la mayoría de la población brasileña considera objetable (Rocha et. al 2015).

Por lo tanto, basado en el concepto de “vulnerabilidad moral”, es posible aclarar la situación de exclusión y discriminación de las personas en nombre de un determinado *ethos* hegemónico, de un determinado padrón moral colectivo. Estas personas o grupos moralmente vulnerados son colocados en esta condición con base en argumentos explícitamente aceptados y

elaborados a partir de una cierta tradición cultural, filosófica, científica, política o religiosa prevalente en dado contexto y, muchas veces, son ocultados por lecturas estrictamente ontológicas, contingenciales o socioeconómicas de la vulnerabilidad. Es evidente que la lectura de la vulnerabilidad moral no excluye esas otras dimensiones de la vulnerabilidad, al contrario, debe ser concebida por un abordaje crítico – y autocrítico – en los marcos de la interdisciplinariedad y de la interseccionalidad.

De este modo, con base en estas experiencias de investigaciones teóricas y prácticas, tengo defendido repetidamente la consideración de que todas las dimensiones de la vulnerabilidad deben ser profundizadas en las reflexiones bioéticas, especialmente en América Latina y el Caribe, donde las dimensiones sociales, políticas y culturales requieren una mayor contextualización. Por eso, al final del capítulo, seguido de una reflexión acerca del imperialismo y de la colonialidad en procesos educativos, propongo la incorporación de algunas pautas y enfoques generales para trabajar la vulnerabilidad en la enseñanza de la bioética en la región.

### EL IMPERIALISMO Y LA COLONIALIDAD COMO PROBLEMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

¿Sería deseable establecer un conjunto de temas para un plan de estudios sobre la enseñanza de la vulnerabilidad en la bioética latinoamericana? Contestaré positivamente esa pregunta con algunas advertencias, señalando que el propio cuestionamiento debe ser considerado como uno de los temas principales de la reflexión bioética en la región, sobre todo considerando el enfoque global sobre la enseñanza de la bioética (Cunha & Garrafa, 2016; Garrafa & Cunha, 2018).

La atención a ese cuestión preliminar es profundamente necesaria, ya que el intento de establecer un plan o programas de estudios para la región puede implicar formas indeseables de imperialismo moral (Angel, 1988) o de colonialidad del saber (Quijano, 1992). Esa atención también es importante para evitar la falta de respeto por el pluralismo moral, que debe ser

un valor fundamental para las experiencias de bioética producidas en el contexto de las relaciones Sur-Sur (Kottow, 2019).

El tema del imperialismo moral es discutido por varios autores de América Latina y fuera de él, sin embargo, para el propósito de este capítulo, centraré en lo que Garrafa & Lorenzo (2008) llamaron, por un lado, de “imperialismo moral directo”, que se revela en la movilización de los países centrales, con Estados Unidos al frente, para “flexibilizar” los documentos internacionales sobre la regulación ética de la investigación clínica, específicamente la Declaración de Helsinki y, por otro lado, de “imperialismo moral indirecto”, que es una interferencia más sutil por medio de procesos educativos patrocinados por instituciones públicas y privadas de los países centrales con el objetivo de cooptar investigadores y evaluadores de los países más frágiles para que ellos reproduzcan estándares éticos más “flexibles” de protección ética. En otras palabras, estos son procesos de “capacitación educativa” con el objetivo de aflojar las reglas (y sus aplicaciones) para satisfacer los intereses de estos países patrocinadores y sus industrias biomédicas y farmacéuticas. Como ejemplo, en América Latina, está bien registrada la capacitación de investigadores y miembros de comités de ética en investigación clínica a través de programas educativos promovidos por los Institutos Nacionales de Salud de Estados Unidos (NIH) y cuya legitimidad ha sido cuestionada con mucha propiedad (Hellmann et. al, 2015).

A pesar de las repetidas y exhaustivas quejas sobre las diferentes formas de ejercer las acciones imperialistas en el campo de la bioética global, la evidencia reciente de estos cursos señala que los estudios exploratorios y abusivos continúan realizándose en las regiones periféricas del mundo, incluso en América Latina, donde existe un sistema ético en investigaciones razonablemente más sólido que en otras regiones del sur global, haciendo uso exploratorio no solo de las diversas vulnerabilidades que afectan a individuos y grupos, sino también a la fragilidad de los propios sistemas de salud de la región (Homedes Y Ugalde, 2014) .

Por lo tanto, se enfatiza aquí que los planes de estudio para enseñar bioética en América Latina y el Caribe deben asumir un abordaje crítico

frente a los intereses políticos y económicos hegemónicos y un compromiso con la protección y con la superación de procesos de vulneración, buscando maximizar los beneficios reales para todas las comunidades al mismo tiempo en que se respeta y se valoriza el pluralismo y la diversidad moral que caracteriza la región.

Con en perspectiva crítica, los estudios sobre la colonialidad han cuestionado cómo la epistemología hegemónica de diferentes áreas del conocimiento y la ciencia tiende a sobreestimar las contribuciones del pensamiento euroamericano y a silenciar otras manifestaciones del pensamiento “local”, especialmente aquellas de África, de las partes más pobres de Asia y de la propia América Latina. Nascimento (2010), analizando las expresiones de la colonialidad de la bioética, demostró cómo la jerarquía colonial suplanta las esferas de la colonialidad del poder o del conocimiento, engendrando una verdadera jerarquía vital que resultó en una colonialidad de la propia vida.

Basado en este marco, Nascimento (2010) señala que la imagen que proyecta a Europa y los EE.UU como patrones de desarrollo de la modernidad resultan en una “forma de interpretación eurocéntrica” y que, debido a esta imagen, todo lo que no es “moderno, no es civilizado”; está atravesado por la marca de la subalternidad, de la marginación. El local, es, en este contexto, más pequeño, subordinado, marginal, frente a un centro desarrollado, civilizado. El local está desplazado del centro, visto como algo conectado a lo retrógrado, como lo que necesita ser educado o mejorado para lograr el ideal / global en el futuro. Por lo tanto, los contextos y procesos de vulnerabilidad en las regiones periféricas, particularmente en América Latina, terminan siendo utilizados como justificaciones para jerarquizar los saberes, los poderes y las propias vidas de acuerdo con un patrón colonial impuesto violentamente o, cuando no es posible, más sutilmente.

Por lo tanto, las formas de vida en los países centrales y periféricos son escalonadas de manera jerárquica, no suponiendo solamente una diferencia en el nivel de desarrollo cultural o civilizacional, sino también en una escala de valores entre las propias vidas. Esta jerarquización es una variante de la diferencia colonial que Nasci-

mento llamó de colonialidad de la vida, que es el proceso de crear una ontología que autoriza a definir que algunas vidas sean más importantes que otras, estableciendo una justificación para la dominación, exploración y sumisión bajo el pretexto de que estas son caminos hacia el desarrollo de las vidas menos desarrolladas.

En el campo de la ética de la investigación con seres humanos, por ejemplo, la colonialidad encuentra argumentos en defensa del doble estándar en la investigación clínica, argumentos que naturalizan las relaciones sociales en los países periféricos, dando la idea de que esas vidas más vulnerables pueden tener medidas de protección más frágiles si son comparadas con las normas de países centrales.

Igualmente a lo que se ha dicho sobre el imperialismo moral, comprender los problemas que surgen desde la perspectiva de la colonialidad permite que se establezcan procesos de aprendizaje de la bioética que se definan en oposición a los mecanismos que mantienen estas situaciones indeseables, excluyentes y sobretodo injustas de vulneración.

### ENFOQUES DE LA VULNERABILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE BIOÉTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En seguimiento a lo que abogamos para la enseñanza de la bioética en el contexto global, aquí se postula que la enseñanza de la bioética en América Latina y el Caribe debe suplantar los meros abordajes puramente teóricos y conceptuales y basarse en el compromiso de considerar esta acción como un instrumento para superar los mecanismos que hacen más vulnerables a las personas y grupos de la región. Esto puede ocurrir al considerar las especificidades de los contextos locales, identificar y denunciar las fuerzas de poder que determinan los conflictos bioéticos en la región y construir un marco educativo y normativo emancipador, creado a partir del diálogo entre especialistas y los propios grupos que más sufren en la región.

Por lo tanto, además de los fundamentos metafísicos y ontológicos de la bioética europea, o de los enfoques reduccionistas de los procesos de consentimiento de la bioética estadouniden-

se, proponemos, en base a los marcos materialistas de la Bioética de intervención (Garrafa & Porto, 2003), situar el cuerpo como principio universal concreto para identificación de la vulneración, interpretando su placer y dolor como marcadores somáticos de acciones éticamente deseables o indeseables. Esto permite trabajar en un enfoque universalizado de la bioética sin incurrir en propuestas etnocéntricas, imperialistas o coloniales, al tiempo que permite identificar y caracterizar las diferentes expresiones de la explotación de vulnerabilidad en la región, tanto como proponer modos adecuados para su superación.

Es necesario tener en cuenta que otros autores de bioética – y no necesariamente de la región – también comenzaron desde perspectivas materialistas sobre el cuerpo al indicar enfoques globales de la ética. Potter, uno de los fundadores del campo de la bioética, por ejemplo, defendió la salud como un valor concreto positivo para apoyar las acciones deseables de la bioética global, en oposición a la enfermedad, considerada como un valor concreto negativo, es decir, lo que debe evitarse desde una perspectiva moral (Potter, 1988).

En este sentido, es importante remarcar que la enseñanza de bioética en América Latina debe ser basada en categorías críticas desde que estas puedan contribuir al establecimiento de una conciencia moral local y global que respalde un compromiso en la búsqueda de soluciones a los conflictos éticos que afectan a la humanidad, especialmente aquellos relacionados con procesos de explotación y dominación que involucran procesos de vulneración.

Entre estas posibles categorías críticas y a partir de los diferentes autores citados por el capítulo, propongo en el Cuadro 1, a continuación, algunos enfoques para el establecimiento de la enseñanza de la vulnerabilidad en el contexto de la bioética en América Latina y el Caribe, incluyendo:

## ENFOQUES SOBRE LA VULNERABILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- el enfoque de la vulnerabilidad social, de sus determinantes y de las condiciones sociopolíticas necesarias para su superación.
- el enfoque de la vulnerabilidad moral, especialmente de sus relaciones con formas de estigmatización y de discriminación negativa, bien como las condiciones socioculturales necesarias para su superación.
- el enfoque basado en diálogos interdisciplinarios que permitan identificar las interseccionalidades entre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad (raza, género, clase social, etc) en la región, buscando actuar, prioritariamente, en la protección de grupos que están más marcados por estas intersecciones.
- el enfoque sobre la vulnerabilidad tal como fue normatizada en la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, desde una perspectiva crítica acerca de los fundamentos y las aplicaciones de los propios Derechos Humanos.
- el enfoque en la relación entre autonomía y vulnerabilidad no sólo en una perspectiva enfocada en individuos o en relaciones interpersonales, sino privilegiando los procesos sociales de vulneración y las condiciones materiales para expresión de la autonomía.
- el enfoque de las vulnerabilidad ontológica y existencial mediante un diálogo crítico con la tradición y las producciones actuales de la filosofía y del pensamiento crítico latinoamericano.
- el enfoque de la vulnerabilidad en ensayos clínicos internacionales, con especial atención a la problemática de los dobles padrones morales.
- el enfoque en la distinción entre vulnerabilidad, vulneración y vulnerados, dedicando atención especial a la intervención en los procesos de vulneración, que son justamente los responsables por permitir que los vulnerables se tornen vulnerados.
- el enfoque crítico sobre la propia práctica educativa en bioética, resaltando cómo el imperialismo moral directo e indirecto y las diferentes formas de colonialidad pueden producir y profundizar vulnerabilidades.
- el enfoque sobre la vulnerabilidad y su relación con problemáticas actuales y transversales, tales como el cambio climático, las distintas formas de violencia, con especial atención a la violencia de género, la negación del derecho a la salud y la educación, entre otros.
- el enfoque sobre formas emergentes de vulnerabilidad, especialmente relacionadas con el contexto de la bioética urbana, incluyendo la soledad, la pérdida de lazos sociales, la depresión, la inseguridad sobre el futuro, entre otros.
- el enfoque sobre la relación entre prácticas económicas, sociales y culturales actuales que pueden afectar la vulnerabilidad de las próximas generaciones y/o que afectan negativamente la supervivencia planetaria.

Al mismo tiempo que se destaca que estos enfoques tienen una función ejemplificativa – y no exhaustiva –, es fundamental reforzar que estas propuestas de abordajes sobre la vulnerabilidad no deben aplicarse como contenidos curriculares predefinidos, sino que deben contextualizarse y desarrollarse en las diferentes regiones de América Latina y el Caribe en profundo dia-

logo con la realidad local – y con sus actores, sobre todo con los más vulnerables – al mismo tiempo que se considera las dinámicas globales, buscando resaltar y superar las causas y los procesos que implican en la perpetuación de la explotación de la vulnerabilidad que afecta injustamente individuos y grupos en nuestra región y en todo el planeta.

## REFERENCIAS

- ANGEL, M., 1988. Ethical imperialism? Ethics in international collaborative clinical research. *N Engl J Med.*, 319(16), pp-1081-3.
- BEAUCHAMP, T. & CHILDRESS, J., 2013. *Principles of Biomedical Ethics*. 7th ed. New York: Oxford. 268 p.
- BEHRENS, K., 2013. Towards an indigenous African bioethics. *African Journal of Bioethics and Law*, 6(1), pp. 32-5.
- BELMONT REPORT. *Ethical Guidelines for the Protection of Human Subjects*. 1978. Washington: DHEW Publications (OS) 78-0012.
- CUNHA, T.R. & GARRAFA, V., 2016. Vulnerability: a key principle for global bioethics. *CAMBRIDGE QUARTERLY OF HEALTHCARE ETHICS*, 25, pp. 197-208.
- GARRAFA, V., CUNHA, T.R. & MANCHOLA-CASTILLO, C., 2020. Ensino da ética global: uma proposta teórica a partir da Bioética de Intervenção. *INTERFACE (BOTUCATU. IMPRESSO)*, 24, p. 1-15.
- GARRAFA, V. & CUNHA, T.R., 2018. Goals in Global Ethics Education. *Advancing Global Bioethics*. 1ed.: Springer International Publishing, pp. 39-55.
- GARRAFA, V. & LORENZO, C., 2008. Moral imperialism and multi-centric clinical trials in peripheral countries. *Cad Saude Publica*. 24(10), pp. 2219-26.
- GARRAFA, V. & PORTO, D., 2003. Intervention bioethics: a proposal for peripheral countries in a context of power and injustice. *Bioethics*;17(5-6), pp. 399-416.
- GARRAFA, V. & PRADO, M.M., 2001. Tentativas de mudanças na Declaração de Helsinki: fundamentalismo econômico, imperialismo ético e controle social. *Cad Saude Publica*;17, pp. 1489-96.
- GBADEGESIN, S., 1993. Bioethics and culture: An African perspective. *Bioethics*;7(2/3), pp. 257-62.
- HELLMANN, F., GARRAFA, V., SCHLEMPER, B. & BITTERCOURT, S., 2015. The fogarty training program in low- and middle-income countries: international research ethics education or moral imperialism? *Arch Med Res*; 46(6), pp. 515-6.
- HOMEDES, N. & UGALDE, A., 2014. *Clinical Trials in Latin America: Where Ethics and Business Clash*. Springer International Publishing, e-book.
- KOTTOW, M., 2019. Perspectivas bioéticas Sur Sur. *Hacia una bioética latinoamericana. Rev. Redbioética/UNESCO* 1(19), pp. 135.147.
- KOTTOW, M., 2004. Vulnerability: What kind of principle is it? *Medicine, Health Care and Philosophy*; 7, pp. 281-7.
- LORENZO, C., 2006. *La vulnerabilité sociale en recherche clinique en Amérique Latine: Une étude du potentiel de protection conféré par les documents normatifs de la région* [doctoral thesis]. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- LORENZO, C., GARRAFA, V., SOLBAKK, J. & VIDAL, S., 2010. Hidden risks associated with clinical trials in developing countries. *Journal of Medical Ethics* ;36(2), pp. 111-15.
- MAINETTI, J.A., 2010. The discourses of bioethics in Latin America. In: PESSINI, L., DE BARCHIFONTAINE, C.P., STEPKE, F.L., eds. *Ibero-American Bioethics: History and Perspectives*. New York/London: Springer, pp. 21-8.
- MARQUES, L., CUNHA, T.R. & PERINI, C.C., 2016. Vulnerabilidade social e dignidade humana: um diálogo necessário no campo da bioética. *Redbioetica - UNESCO*, v. 7(1-3), p. 24-34.
- NASCIMENTO, W.F., 2010. *Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade* [doctoral thesis]. Brasília: Universidade de Brasília.
- NASCIMENTO, W.F. & MARTOREL, L.B., 2013. The intervention bioethics in decolonial contexts. *Revista Bioética* ;21(3), pp. 423-31.
- PEMBROJE, N., 2009. Life-threatening illness, hope, and spiritual meaning-making: Budd-

hist and Christian perspectives. *EJAIB*,19(1), pp27–31.

POTTER, V.R., 1988. *Global bioethics: building on the Leopold Legacy*. East Lansing: Michigan State University Press.

QUIJAMO, A., 1992. Colonialidad y modernidad/ racionalidad. In: Bonillo H, organizador. *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo, Flacso.

ROCHA, W.B., SILVA, A.C., LEITE, S.M & CUNHA, T.R., 2015. Percepção de profissionais da saúde sobre abortamento legal. *Revista Bioética*, 23, pp. 387-99.

SANCHES, M., MANNES, M. & CUNHA, T.R., 2018. Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética. *Revista Bioética*, 26, pp 39-46.

SCHRAMM, F.R., 2006. A Saúde é um direito ou um dever? Autocrítica da saúde pública. *Revista Brasileira Bioética*, 2(2), pp. 187–200.

SOLBAKK, J., 2011. The principle of respect for human vulnerability and global bioethics. In: Chadwick, R, ten Have, H, Meslin, E, eds. *The SAGE Handbook of Health Care Ethics: Core and Emerging Issues*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, DC: SAGE, pp.228–38.

TAI, M.C & LIN, C.S., 2001. Developing a culturally relevant bioethics for Asian people. *Journal of Medical Ethics* ;27, pp. 51–4.

ten HAVE, H., 2014. Vulnerability—a challenge to contemporary bioethics. In: PORTO, D., SCHLEMPER, B., MARTINS, G.Z., CUNHA, T.R. & HELLMANN F., eds. *Bioética: Saúde, Pesquisa Educação*. Brasília: CFM/SBB pp. 37–48.

UNESCO, 2005. *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.

**Eje 4**

**Bioética, cambio  
medioambiental global  
y su impacto en  
América Latina y el Caribe**

# CONFLICTOS GLOBALES SITUADOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DE LAS SEMILLAS GENÉTICAMENTE MODIFICADAS Y EL USO DE AGROTÓXICOS

Constanza Ovalle

## INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XX, la reflexión y problematización acerca de las ciencias y las técnicas ocupa gran parte del interés de la filosofía; sin embargo, es el campo de la bioética el que ha aportado el punto de vista crítico con respecto a sus usos y efectos en la vida en general y en la vida humana en particular. Los conocimientos clásicos, que históricamente tuvieron validez universal, muestran hoy sus límites, pues se experimentan cambios teóricos que permiten una comprensión distinta de la realidad, así como otras explicaciones acerca de la relación del hombre con el mundo natural. Un problema global puede situarse regionalmente y contextualizarse localmente, con el propósito de develar los conflictos éticos de la inserción de nuevas actividades científicas y tecnológicas en la cotidianidad. De esta manera, es posible divisar la transformación o, mejor, la “metamorfosis de la ciencia” (Prigogine y Stengers, 2000), en razón de los cambios científicos que han tenido una profunda incidencia en las actividades sociales y de la “multitud de procesos imbricados” (p. 46) que desvirtúan la visión de mero instrumento de la tecnología. Esta “tecnociencia” (Hottois, 1999) ya no es externa a la sociedad, por lo cual es deseable revelar la manera en que las personas dan significado a la naturaleza e interrogarnos sobre cómo influye en sus “modos de vida” (Hunyadi, 2015).

En este texto me propongo desarrollar las siguientes premisas: (a) la ciencia y las empresas consolidan una cosmovisión y un lenguaje común con respecto a las semillas genéticamente modificadas (GM) y el uso de agrotóxicos; (b)

los cultivos transgénicos son un nicho de venta con grandes utilidades para la industria, que se extienden amparados en las defensas más insólitas que esgrimen los gobiernos protransgénicos –desde funcionarios hasta periodistas–; (c) la política a favor de los cultivos de semillas GM se ampara en la información ambigua que procede de la ciencia sobre los efectos de estas biotecnologías en la salud, y (d) las medidas que privilegian a la industria reciben el aval de los Estados con democracias liberales en crisis (Harari, 2018).

## EL PROBLEMA

Los desarrollos biotecnológicos han suscitado grandes inquietudes. En la era de la “revolución verde”, durante las décadas de los 60 y 70, algunas comunidades agrícolas adoptaron variedades genéticas híbridas<sup>1</sup> que daban más grano (variedades de alto rendimiento - VAR); sin embargo, estas dependían de grandes cantidades de abonos, plaguicidas y herbicidas, dado que las plantas no habían desarrollado la defensa natural ante las plagas e infecciones, lo que garantizó la venta de estos agroquímicos, considerados tóxicos, y el inicio de una gran industria: un gran agronegocio sin previsión alguna. De este modo, se estimuló la idea de un tipo de agricultura que fuera capaz de acabar con el hambre del mundo, que suministrara alimentos de calidad, sanos y con la cantidad suficiente, para lo cual se incentivó la implementación de

1 Las semillas híbridas se han cruzado con otra especie, intencional o accidentalmente, y de ellas nacen plantas con características de los padres; estas se venden como semillas F1, como en el caso del tomate Raf.

nuevas tecnologías, con la coordinación entre el sector público y el privado, y la firma de tratados de libre comercio (TLC) vinculados a las necesidades de los productores y consumidores.

Hoy en día es posible alterar en el laboratorio la composición genética de los organismos, tomando los genes de una especie e insertándolos en otra, obteniéndose artificialmente variedades transgénicas<sup>2</sup>; estas variedades genéticas pueden prosperar en campos que han sido tratados con plaguicidas y herbicidas para eliminar las denominadas “mala hierbas”.

Según lo afirma una vocera de la Coordinadora de Mujeres Trabajadoras e Indígenas del Paraguay, “más del 90 % de las semillas GM que circulan por el mundo contienen una modificación que hace que ese cultivo sea tolerante a un herbicida, o que contenga el herbicida en su propio genoma” (Poth, 2016, p. 8). Los genes tratados no quedan confinados a las nuevas especies producidas en el laboratorio, porque, mediante virus, bacterias y hongos o la simple polinización, son transferidos de una planta a otra. Así, las denominadas “malas hierbas”, que no son más que plantas, han incorporado de manera natural un gen de las especies GM que las vuelven resistentes a los herbicidas, por lo cual requerirán de cada vez más dosis de estos químicos e, incluso, de una mezcla de ellos para ser erradicadas. A esto se suma el uso de fertilizantes sintéticos que mejoran los rendimientos de los cultivos, los cuales son requeridos en grandes cantidades, evidenciándose niveles de nitrógeno elevados en el suelo, con la consiguiente emisión de N<sub>2</sub>O (óxido nitroso), un poderoso gas de efecto invernadero.

A propósito, un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), señala que el incremento de fertilizantes para el año 2018 sobrepasó los 200 millones de toneladas –un 25 % más que en el año 2008– (Batello, 2015); además, se observó un aumento de la capacidad de producción

anual (FAO, 2018)<sup>3</sup>. Según datos oficiales del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y de la Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (Casafe), en Argentina, mientras en 1995 se usaron 42 millones de litros de herbicidas, en 2011 la cantidad se incrementó a 252 millones y, en 2016, según los últimos datos reportados, ascendió a 290 millones. Por hectárea, en 1990 se usaron 1,95 litros, mientras que en 2012 se usaron 9. Este incremento no corresponde a una mayor superficie cultivada, sino a la necesidad de aumentar la cantidad de herbicidas por hectárea, dada la aparición de “malezas” que crearon resistencia al glifosato.

Otros colectivos y ciudadanos han denunciado que el incremento del uso de herbicidas y fertilizantes, en virtud de la producción de cultivos resistentes a plagas de insectos y microorganismos, trae consigo grandes impactos sobre el suelo, el agua, la flora y la fauna, como la contaminación de especies silvestres, cambios de uso del suelo y la consecuente deforestación y desecación de los ríos. En definitiva, desde la década de los 90 se evidencia el aumento de la “destrucción ecológica y aparecen nuevas enfermedades” relacionadas con cultivos transgénicos y el uso de agrotóxicos (Goodwin, 1998, pp. 273-279).

Otro de los problemas del uso de las semillas GM está relacionado con la introducción de estos desarrollos tecnológicos en las poblaciones agrícolas, situación compleja que afecta los “modos de vida” de cientos de campesinos que apenas entienden las razones por las cuales no pueden reutilizar sus semillas tradicionales<sup>4</sup>, pues se les presiona a reemplazarlas por semillas GM certificadas, obligándolos a comprarlas a los obtentores o las empresas que las comercializan, en su mayoría multinacionales, y que ostentan las patentes sobre ellas. De no ser así, los campesinos son “criminalizados por el Estado” con serias repercusiones jurídicas y económicas. ¿Qué de malo han hecho los campesinos para tener

2 Las semillas transgénicas, o semillas modificadas genéticamente (MG), son semillas creadas en el laboratorio de plantas a las cuales se les ha modificado genéticamente o insertado un gen externo; por ejemplo, genes provenientes del ADN de ranas, arañas o peces son insertados en semillas de cereales.

3 A propósito, recomiendo revisar el audio de Caterina Batello (2015), oficial principal de la División de Producción y Protección Vegetal de la FAO.

4 El término *variedad tradicional* significa que el fruto y la planta se mantiene por generaciones con unas características concretas de sabor y textura, adaptadas al clima de una zona.

que enfrentar tales desmanes? interrogantes y pensamientos como este son comunes en los labriegos de Campo Alegre, Huila (Colombia), quienes apenas logran dimensionar los efectos de las semillas GM para su bienestar y subsistencia, y manifiestan no estar preparados para ello, situación que se presenta crudamente en el documental titulado 9.70 *Semillas peligrosas (Monsanto en Colombia)*, realizado por Victoria Solano (2013), en el que se reflexiona sobre las implicaciones de firmar los TLC con los países que obtienen beneficios de las grandes multinacionales.

En los plaguicidas para fines agrícolas se han venido detectando sustancias químicas que, según se reporta, afectan la salud pública de miles de personas que están expuestas a las fumigaciones en todo el globo, muchos de ellos cultivadores que carecen del equipamiento de protección. Aunque es difícil definir con exactitud los daños, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) anuncia que "(...) se ha calculado que el autoenvenenamiento (suicidio) por causa de la ingestión prevenible de un plaguicida asciende a 186 000 muertes y 4 420 000 años de vida ajustados por discapacidad (DALY) en 2002" (párr. 3).

La firma de los TLC erosiona las políticas públicas de los países que protegen los cultivos tradicionales y mercados locales; según el Boletín TLC y Agricultura de Nyéléni Forum (Manu, 2017), estas son las mayores desventajas: (a) suprimen o disminuyen aranceles en bienes importados, perjudicando a los pequeños productores locales, que no pueden competir con importaciones corporativas subsidiadas; (b) "armonizan" estándares en sanidad alimentaria, plaguicidas, OGM y bienestar animal, beneficiando a las corporaciones con sus bajos criterios de calidad en aras de sus márgenes de ganancia; (c) modifican leyes de patentes para privatizar plantas y animales; (d) criminalizan la custodia y el intercambio de semillas, (e) dañan los sistemas agroalimentarios locales; (f) privilegian a inversionistas extranjeros que obtienen mayor acceso al agua y a las tierras, concediéndoles derechos que defienden mediante mecanismos antidemocráticos; (g) implementan acuerdos integrales que impiden reformas estructurales y (h) fortalecen corporaciones, fi-

nanzas y gobiernos, promoviendo sus objetivos globalmente.

A propósito, en el documental de Solano (2013), se observa que el presidente de los Estados Unidos Barack Obama, en la VI Cumbre de las Américas, celebrada en Cartagena, Colombia, en el mes de abril de 2012, introduce su discurso señalando la importancia de controlar el mercado de Latinoamérica mediante los TLC; anota al respecto: "Los días en que podíamos pensar nuestras economías de forma aislada se han ido para siempre" (43:11). Latinoamérica es la región que ha crecido más rápidamente en los últimos años, crece tanto su mercado como la demanda de bienes y servicios, muchos de los cuales requieren ser suministrados desde el exterior; en este sentido, Obama afirma: "Este presidente les asegura que esos productos serán fabricados en los Estados Unidos, (...) próximamente habrá millones de consumidores de productos estadounidenses en Panamá, Colombia y Corea" (Solano, 2013, 11:56).

Un año después, tras la celebración de la firma del TLC entre Colombia y Estados Unidos, el presidente de Colombia Juan Manuel Santos pronunció:

*(...) Nuestros países, de ser simples buenos amigos, han pasado a ser verdaderamente aliados (...), tenemos la posibilidad de acceder a la economía más grande del mundo, a más de trecientos millones de consumidores, doscientos cincuenta mil puestos nuevos de trabajo y medio millón de empleos en los próximos cinco años. (Solano, 2013, 00:27)*

Como resultado de este tratado, Estados Unidos impuso al gobierno colombiano expedir una ley que obligara a los campesinos colombianos a sembrar semillas certificadas, como ya se dijo, favoreciendo a las empresas multinacionales; tan solo el 8 % provenían de empresas colombianas. El Instituto Colombiano Agropecuario (ICA) expidió la Resolución 970 de 2010 cuyo objeto fue:

*Reglamentar y controlar la producción, acondicionamiento, importación, exportación, almacenamiento, comercialización, transferencia a título gratuito y/o uso de semilla sexual, asexual, plántulas*

*o material micropropagado por todos los géneros y especies botánicas para siembra de cultivares obtenidos por medio de técnicas y métodos de mejoramiento convencional, incluyendo dentro de estos, la selección de mutaciones espontáneas o inducidas artificialmente y por métodos no convencionales como los organismos modificados genéticamente a través de ingeniería genética, con el fin de velar por la calidad de las semillas y la sanidad de las cosechas. (Art. 1)*

En esta resolución, con el argumento de ser una “medida fitosanitaria”, se advertía la necesidad de proteger los derechos de autor de quienes producen semillas certificadas, por lo cual se obligaba su uso y se condenaba a todo campesino que sembrara las semillas naturales con multas y con cárcel de tres a cuatro años, se criminalizaba al cultivador tradicional y se sancionaba jurídicamente “(...) aquello que toda una vida habían hecho, lo que sus ancestros habían hecho, sus abuelos, sus padres habían hecho” (Solano, 2013, 5:53). Luego de largos meses de luchas y tensiones entre los cultivadores rurales y el gobierno, este decide “congelar” la aplicación de la resolución y se publica un nuevo proyecto de ley que excluye a aquellas semillas de variedades locales cuyo fin no fuera la comercialización, lo que, en octubre de 2013, motiva a varias organizaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas a pronunciarse en el Encuentro Nacional de la Red de Semillas Libres de Colombia, con el fin de guiar las acciones del gobierno en esta materia (Magarinos-Rey, 2018).

La mayoría de los países de América Latina han firmado el *Protocolo de Cartagena sobre Seguridad en la Biotecnología del Convenio sobre Seguridad Biológica* (Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, 2000), y han emitido alguna normativa o constituido alguna institución o comité que facilita la emisión de regulaciones en las que, en algún momento, se hace mención del principio de precaución; pero, en realidad, esto se hace para “facilitar más que para regular en forma seria la introducción de tecnologías y procesos biotecnológicos. La investigación sobre impactos ecológicos y sobre la salud es prácticamente nula en la región” (Altieri, 2009, p. 6).

Al negocio de agrotóxicos, que se cimienta en el cultivo de cada vez más vastas extensiones de tierra, se le denomina el “nuevo oro verde”, en razón a que se ha convertido en un amplio mercado global que se incrementa de manera exponencial. La producción de semillas certificadas, junto con los agroquímicos, es considerada como el tercer negocio más grande del mundo. Desde 2008, la pregunta sobre cuánta tierra fértil hay en el mundo es del interés de distintos organismos que han visto a la agricultura como una fuente de capital real, una buena oportunidad para invertir.

El Servicio Internacional de Adquisición de Aplicaciones de Agrobiotecnología (ISAAA), en su informe sobre el estado global de los cultivos biotecnológicos/GM comercializados en el año 2018, registra que en 2016 se identificaron 185,1 millones de hectáreas de zonas cultivadas con organismos modificados genéticamente (OMG), lo que supone un incremento de 4,1 millones de hectáreas frente a los datos de 2014; para el año 2018 se calcularon 189,8 millones de hectáreas. En 2009 se identificó que 11 de los 12 millones de agricultores eran personas pobres procedentes del tercer mundo; luego, en 2016 esta cifra aumentó a 13 millones en 26 países; sin embargo, este incremento es visto por los países como una manera de proporcionar soluciones al hambre, la desnutrición e, incluso, al cambio climático, y de impulsar el desarrollo económico.

La soya, el maíz, el algodón y la canola son los cultivos de semillas GM que cuentan con un mayor número de hectáreas cultivadas. El mayor interés en la soya se debe a que es la base de alimentos para el ganado y para la producción de biodiesel. Estudios sobre el cultivo de transgénicos en el mundo develan que el 98 % de estos se concentran en tan solo 10 países (Estados Unidos, Brasil, Argentina, Canadá, India, China, Pakistán, Paraguay, Sudáfrica y Bolivia); cuatro de ellos son países de América Latina que, además de Uruguay, han sido denominados como la “patria grande sojera” por la multinacional Syngenta; sin embargo, a esta exaltación subyacen consecuencias profundas, pues más allá de la expansión agrícola que propicia la demanda de tierras, se avizora la “concentración de éstas en pocas manos” (Altieri, 2009, p. 7).

Se calcula que los inversores controlarán 50 millones más de hectáreas de tierra de uso agrícola en los próximos años. Este negocio se extiende mediante estrategias promovidas por gobernantes locales, quienes invocan la inversión extranjera como una manera de posibilitar la obtención de ingresos en beneficio del desarrollo de los países. Un ejemplo de ello es el gobierno etíope, el cual arrienda millones de hectáreas para el cultivo de semillas GM a la empresa “Saudi Star” (Fig, 2014; Hance, 2011), en cercanías del Parque Nacional Gambella, el más grande del país con unos 5061 km<sup>2</sup>, ubicado en la sabana sudanesa oriental. Esta empresa tiene cerca de 10 mil hectáreas deforestadas para sus propósitos de cultivo de arroz, lo que, dada su cercanía con el parque, hacen prever “grandes males” tanto para la fauna y flora de esta zona, como para la población, que ha tenido que trasladarse por las acciones de la empresa auspiciadas por el gobierno.

## CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Pero, ¿cuáles son los argumentos de quienes abogan por el cultivo de semillas GM? Para estas personas, las semillas GM: (a) pueden proveer alimentos de buena calidad y ayudar a disminuir las muertes por hambre en el mundo; (b) son inocuas tanto para el ambiente como para la salud de vivientes humanos y no humanos; (c) se respaldan en el determinismo genético que considera que el germoplasma<sup>5</sup> protege de los cambios ambientales, tanto así que suelen decir que “manipulando los genes correctos se puede adaptar el organismo a nuestras necesidades” (Poth, 2016: 5) –dicho argumento es utilizado en la mayoría de las regulaciones para amparar los cultivos de semillas GM por considerarlas iguales a los organismos naturales–; (d) sostienen que este modelo agrario de producción es deseable, pues no aceptan la inestabilidad de las tecnologías transgénicas, ni admiten la relación entre las semillas GM y los agrotóxicos; (e) por muchos años afirmaron que estos cultivos necesitan de menos químicos que los cultivos tradicionales y cuestionaron el *principio de pre-*

*caución* por considerarlo un “freno al libre comercio” (Poth, 2016, p. 7).

Los argumentos en contra del uso de semillas GM son los siguientes: (a) no es conveniente considerarles como inocuos de antemano; (b) las condiciones cambiantes del ambiente pueden exponer al genoma a modificaciones sustanciales a mediano y largo plazo; (c) la teoría del reduccionismo genético se debe reemplazar por la teoría epigenética, que propone que los genes no actúan independientemente sino que se organizan a la manera de una red compleja de interacciones, que se retroalimentan mutuamente e interactúan con el ambiente; (d) en la comprensión de los efectos de las semillas GM es necesario revisar su correlación con los agrotóxicos, por cuanto sus derivados se “encuentran por miles en cualquier negocio de comidas y, en ellos, componentes tóxicos” (Poth, 2016, p. 8) y (e) se cuestiona el modelo de agronegocio de transgénicos y agrotóxicos por estar en manos de un puñado de multinacionales (Mbembe, 2019).

El argumento de mayor impacto en defensa de los cultivos de semillas GM es que contribuirán a la disminución del hambre y de la pobreza en el mundo; sin embargo, los hechos desmienten tal argumento. Según el Informe Mundial Sobre las Crisis Alimentarias 2019, coordinado por la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y el Programa Mundial de Alimentos, mientras se observa un aumento en el número de hectáreas dedicadas al cultivo de semillas transgénicas, el número de personas con hambre también se ha incrementado; el hambre del mundo no se debe a la falta de alimentos, sino a su injusta distribución (Food Security Information Network, 2019). Este informe sobre el estado de inseguridad alimentaria en el mundo, comparando las cifras de 2015 y las de 2018, ha señalado que estas son un indicador determinante del aumento del número de personas que padecen hambre crónica. En 2015, 790 millones de personas padecieron hambre crónica y más de 2000 millones, “hambre encubierta”, es decir, consumo de alimentos carentes de nutrientes. En 2018, 821 millones de personas sufrieron hambre crónica y alrededor de 113 millones de personas, en 52 países, experimentaron inseguridad alimentaria aguda, cifra que muestra una mejora leve

5 La barrera de Weismann es el principio de que la información hereditaria solo se mueve desde los genes a las células de los organismos y nunca al revés (Menger, 2017, p. 99).

en comparación con el informe del año anterior (2017), en el que se estimaba que 124 millones de personas en 51 países enfrentaron hambre aguda. Se identificó, además, que 143 millones de personas en 42 países viven en condiciones de estrés agudo en su fase 3, que corresponde a la fase más elevada, en la que las personas pueden enfrentar un shock por hambre.

En este sentido, Altieri (2009) afirma que no es posible que la ampliación de la industria biotecnológica resuelva el problema del hambre, dado que no tiene en cuenta las necesidades de los agricultores; según cifras de 2009, el 57 % –más de la mitad del número de hectáreas del área global– sembraba soya transgénica que es resistente a herbicidas (*roundup ready*); al respecto, señala:

*La soya es un monocultivo sembrado mayormente por agricultores de gran escala y altamente tecnificados para exportación tanto para alimentación animal, como para la creciente producción de biodiesel (...) No hay duda que el avance de la “frontera agrícola” ahora agudizado por la fiebre de los agrocombustibles es un atentado contra la soberanía alimentaria de las naciones latinoamericanas, en tanto la tierra para producción de alimentos está crecientemente siendo destinada a alimentar los automóviles de los pueblos del Norte. (Altieri, 2009, pp. 6-7)*

Como se quiere subrayar, no puede hacerse ningún análisis del uso de cultivos de semillas GM sin vincularlo al uso de insecticidas, fertilizantes u otros agrotóxicos, por cuanto están presentes en su cadena de producción. Los grandes consorcios, específicamente las seis multinacionales con gran inversión en el negocio de las semillas transgénicas, fertilizantes y plaguicidas –Monsanto, Dupont, Bayer, Syngenta, Basf y Dow Agrosiences–, controlan el 63 % del mercado global de semillas, el 76 % del mercado mundial de agrotóxicos y más del 75 % de la investigación privada en el sector de semillas y pesticidas (Grupo ETC, 2015). La multinacional Bayer compró Monsanto por cerca de 63 000 millones de dólares en 2018, lo que la ha posicionado como la mayor empresa de semillas transgénicas y agrotóxicos del mundo. En palabras de Carla Poth (2016), “el control que

poseen las empresas de estos insumos centrales, les brinda el poder de definir qué cultivos serán la base de nuestros alimentos, si serán sanos o no y cuál será su calidad nutritiva” (p. 4). Asimismo, estas empresas suelen recurrir, en defensa de sus intereses, a desacreditar los estudios que demuestren algún efecto negativo del uso de semillas GM.

A propósito, la Agencia Internacional para la Investigación sobre el Cáncer (IARC), que es un departamento especializado de la Organización Mundial de la Salud (OMS), determinó que el glifosato, herbicida de los más usados en cultivos en general y particularmente de semillas GM, causa daño al ADN y los cromosomas en las células humanas (Tarazona et al., 2017, p. 2739); también indicó que hay evidencias convincentes de que el glifosato puede causar cáncer en animales de laboratorio y hay pruebas limitadas de carcinogenicidad en humanos –linfoma no Hodgkin– (p. 2727). El glifosato fue ubicado por este organismo en el “Grupo 2A”, siendo solo superado por el “Grupo 1”, donde se ubican el asbesto y la radiación ionizante.

A pesar de las evidencias, persisten las defensas más insólitas en beneficio de esta empresa agrícola, como de los empréstitos que de ellas pueden derivarse. En octubre de 2018, en Entre Ríos, Argentina, un fallo inusitado amparó a la población de esta vereda y prohibió fumigar con agrotóxicos a menos de 1000 m de las escuelas, acción que no habría sido posible sin la movilización de la Coordinadora por una Vida sin Agrotóxicos en Entre Ríos: ¡Basta es basta!, que reúne a asambleas socioambientales, organizaciones sociales y docentes. En enero de 2019, el gobernador Bordet apeló y publicó un decreto que redujo a solo 100 m la protección de las escuelas, pero, en marzo de 2019 una sentencia judicial anuló este decreto, a lo que reaccionó el presidente Macri, quien cuestionó al poder judicial argumentando: “Es un fallo irresponsable, pone en peligro el trabajo de muchos entrerrianos”. En mayo del mismo año, el Superior Tribunal de Justicia declaró la inconstitucionalidad del decreto del gobernador Bordet, pero a las palabras de Macri en defensa del decreto se le unieron productores sojeros quienes le exigieron al Poder Judicial que revirtiera el fallo y propusieron cerrar las escuelas para po-

der seguir fumigando con agrotóxicos (Aranda, 2019).

Entre tanto, Aranda (2019) también relata cómo, por esta misma época, algunos tribunales de los Estados Unidos emitieron fallos condenatorios a la empresa Bayer que, como ya se dijo, compró a la empresa Monsanto. En este mismo año se emite la condena contra Monsanto-Bayer que le obliga a indemnizar al ciudadano Dewayne Johnson con 78 millones de dólares, quien sufrió de cáncer debido a que utilizó glifosato en su trabajo como jardinero. En 2019, un jurado de California condenó a la empresa a pagar 80 millones de dólares por “negligencia”, al haber ocultado los riesgos de su herbicida Roundup; según el tribunal, este agrotóxico fue un “factor determinante” en el linfoma no Hodgkin que se le diagnosticó a Edwin Hardeman en 2015; el jurado responsabilizó a Monsanto por sus 40 años “de conducta delictiva corporativa”. En mayo de 2019, tribunales de California determinaron que la multinacional debía pagar 2000 millones de dólares a un matrimonio (Alva y Alberta Pilliod) que utilizaron Roundup y contrajeron cáncer; este fallo confirma que Monsanto actuó con “vicio, dolo o mala fe” al poner su herbicida en el mercado y no avisar sobre los riesgos que implicaba, pues “no proporcionó una advertencia adecuada sobre los riesgos potenciales” y esto representó un factor importante en el daño provocado a la salud de los Pilliod.

*Para la acción coordinada contra los peligros de Bayer:*

*El modelo de negocio de Bayer y Monsanto carece de escrúpulos. Ambos obtienen sus beneficios con pesticidas y técnicas de manipulación genética, dañan la salud de agricultores y consumidores, alteran el clima, destruyen la biodiversidad y ponen en peligro las bases de la alimentación y subsistencia de las generaciones futuras. Bayer, al fusionarse con Monsanto, potencia este amenazador modelo de negocio y busca aumentar los beneficios de sus grandes accionistas a costa de la gente y la naturaleza. (Coordination gegen BAYER-Gefahren, 2018, párr. 1)*

En resumen, las semillas GM homogenizan los modelos de consumo mundiales a la lógica de una tendencia que ha venido globalizándose rápidamente y que sigue los patrones de un gran agronegocio que es promovido por seis multinacionales a las que se vienen sumándose otras y reducen la diversidad agrícola a solo 150 cultivos estandarizados –fácilmente comercializables y apropiables a través de patentes– (Poth, 2016). Asimismo, la producción biotecnológica expande sus mercados con el aval de marcos regulatorios que se imponen globalmente mediante los TLC entre países, propiciando una labor campesina en condiciones de precariedad, entre otras cosas porque los labriegos se ven obligados a comprar las semillas GM y a reemplazar sus cultivos tradicionales. Además, se han multiplicado las ganancias de grandes corporaciones globales que controlan los circuitos de los insumos agrarios –semillas y agrotóxicos–, es decir, las cadenas de distribución y de consumo (Poth, 2016); la expansión de este modelo pone en peligro las fuentes seguras de alimentos sanos y diversos, y afecta la seguridad alimentaria no solo por la calidad de los alimentos sino porque la población campesina no se beneficia directamente con su consumo.

## CONCLUSIÓN

En regiones caracterizadas por profundas inequidades, con instituciones débiles, subsisten sistemas sociales precarios que son funcionales a los intereses de empresas voraces, lo que hace necesario explorar alternativas a los modelos impuestos. Como vimos, los monocultivos de semillas GM limitan las fuentes primordiales de alimentación sana y de calidad. La expansión de estos cultivos se ha visto favorecida por argumentos científicos, que se dicen “ser neutrales”, sustentados en un determinismo genético que ya ha sido refutado seriamente por una nueva línea de investigación sobre la evolución, que se inaugura con la sociobiología, entre cuyos representantes se destacan Edward O. Wilson, Richard Dawkins y, uno de sus seguidores, Richard C. Lewontin. Este último ha mantenido una discusión radical al respecto, pues considera que el reduccionismo es más una especulación simplista e injustificada que se instala a favor de una ideología dominante, posición que

se expone en su obra *The dialectical biologist* (1985), coescrita con Richard Levins. Sin embargo, no se tendría que recurrir a esta oposición radical para argumentar la inconveniencia de un reduccionismo genético; pues bastaría con revisar los grandes avances acerca de la epigenética que han evidenciado modificaciones de los genes por factores ambientales.

Se confirma, además, que las semillas GM son inestables, por lo cual contaminan otras variedades silvestres. Las empresas que comandan este negocio mantienen un control monopólico de la producción agrícola, e incentivan los monocultivos de semillas GM que afectan seriamente la biodiversidad por el incremento del uso de herbicidas y fertilizantes; estos últimos liberan al ambiente óxido nítrico, un poderoso gas de efecto invernadero que incide en el cambio climático. Además, estos cultivos propician la deforestación y desecación de los ríos, en virtud de los requerimientos de las grandes extensiones de tierras que demandan (Aranda, 2019).

La soberanía alimentaria es un “bien común”, que clama por la definición democrática sobre qué comemos, cómo lo producimos y de qué manera deseamos consumir nuestros alimentos. Se demandan prácticas científicas que, según Poth (2016), aboguen por una “ciencia digna”; pero, también es necesario apostar por métodos agrícolas biológicamente diversos en la medida en que los cultivos transgénicos no desempeñan un papel relevante en la búsqueda de la sostenibilidad. Habría que tomarse en serio los motivos y las aseveraciones de grupos en defensa de la naturaleza y los ecosistemas, los cuales amparan los cultivos ecológicos (Greenpeace, 2016) que favorecen al ambiente y la salud de quienes cosechan y consumen estos productos, a diferencia de los cultivadores de semillas GM. “Los agricultores ecológicos, en cambio, conservan y seleccionan la mejor variedad de sus semillas, las intercambian y de esta manera no dependen de las grandes empresas” (párr. 4).

Es necesario desarrollar un pensamiento crítico ante el uso de semillas GM que permita cuestionar argumentos hegemónicos que solo responden a una ideología de mercado, y promover movilizaciones y resistencias que propicien sanciones económicas y legales para quienes incurran en estas prácticas en detrimento de

los valores superiores y derechos humanos que hemos consensuado respetar (Unesco, 2005). Sin embargo, como lo anota Tirole (2017), los intereses del mercado solo son un reflejo de “nuestras aspiraciones”; en sus palabras:

*(...) El mercado es en ocasiones el chivo expiatorio de nuestra hipocresía. No refuerza ni debilita por sí mismo nuestros vínculos sociales, sino que es un espejo de nuestra alma que pone de manifiesto unas realidades de nuestra sociedad o facetas de nuestras aspiraciones y preferencias que hubiéramos preferido ocultar, no solo a los demás, sino también a nosotros mismos. Podemos romper el espejo suprimiendo el mercado. Pero con ello lo único que hacemos es dejar en suspenso el cuestionamiento de nuestros valores personales y colectivos. (p. 64)*

Esto ocurre, entre otras cosas, porque cuando se instala una hegemonía esta impone los objetivos de los grupos dominantes de manera persuasiva, con lo cual, aunque inconscientemente, los pueblos resultan siendo “cómplices de la dominación a la que están sometidos” (Bourdieu, 1994, p. 63). Así, esta tecnología de semillas GM no puede verse de manera aislada, pues sus efectos sociales, como su vinculación con los agrotóxicos y su impacto ambiental, son determinantes en el análisis crítico que se desprenda de su uso. Las prácticas de investigación, como los conocimientos científicos, también deben revisarse en el contexto de los intereses de quienes imponen una u otra versión acerca de su comprensión de esta realidad, asunto que puede interferir negativamente en el propósito de resolver un desafío común, como por ejemplo los 17 objetivos del desarrollo sostenible (ONU, 2015). La ciencia y sus avances biotecnológicos, como cualquier otra actividad humana, requiere ser analizada desde una perspectiva bioética, en la medida en que de dichas prácticas suele desprenderse un uso político pernicioso para la sociedad, que influye en el aumento de la desigualdad.

## REFERENCIAS

- ALTIERI, M., 2009. Reflexiones sobre el estado de la agricultura a base de transgénicos y agrocombustibles en América Latina, en MANZUR, M., CATAFORA, G., CÁRCAMO, M., BRAVO E. y ALTIERI, M. (eds.), América Latina la transgénesis de un continente: visión crítica de una expansión descontrolada (pp. 6-13) [Versión PDF]. Acceso 23.11.19. Disponible en [http://www.fao.org/fileadmin/user\\_upload/AGRO\\_Noticias/docs/libro\\_ogm\\_al\\_socla-rallt\\_091.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/AGRO_Noticias/docs/libro_ogm_al_socla-rallt_091.pdf)
- ARANDA, D., 28 de mayo de 2019. Glifosato, transgénicos y un experimento a cielo abierto. Organización Grain. Acceso 12.9.19. Disponible en <https://www.grain.org/es/articulo/6247-glifosato-transgenicos-y-un-experimento-a-cielo-abierto>
- BATELLO, C., 2015. El uso de fertilizantes sobrepasará los 200 millones de toneladas en 2018 [Archivo de audio]. Acceso 15.06.19. Disponible en <http://www.fao.org/news/audio-video/detail-audio/en/?uid=11033#.XYorlvR4-ms.gmail>
- BOURDIEU, P., 1994. Razones prácticas: sobre la teoría de la acción, Anagrama Barcelona.
- \_\_\_\_\_ y PASSERON, J.-C., 2001. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial Popular, Madrid.
- CENTRE FOR ETHICS AND LAW., 2000. Basic ethical principles in european bioethics and bilow, Instituto Borja, Copenhagen.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO, 1987. Reporte Brundtland: nuestro futuro común, ONU, Nueva York.
- COORDINADORA POR UNA VIDA SIN AGROTÓXICOS EN ENTRE RÍOS: ¡BASTA ES BASTA!, 2019-2020. Basta es basta: queremos la transformación productiva de Entre Ríos [Blog]. Acceso 16.09.20. Disponible en <http://bastaesbasta.blogspot.com/>
- COORDINATION GEGEN BAYER-GEFAHEREN, 2018. ¡Paremos a Bayer/Monsanto!: muerte en los campos, veneno en los alimentos. Acceso 16.09.19. Disponible en <http://www.cbgnetwork.org/31.html>
- DUWELL, M., REHMANN-SUTTER, C. & DIETMAR, M., 2008. The contingent natural of life: bioethics and the limits of human existence, Springer, Nueva York.
- FIG, D., 2014. El estado de la extracción: el nuevo saqueo de África [Versión PDF]. Acceso 23.11.19. Disponible en [https://www.tni.org/files/download/estado-de-la-extraccion\\_d\\_fig\\_feb15.pdf](https://www.tni.org/files/download/estado-de-la-extraccion_d_fig_feb15.pdf)
- FOOD SECURITY INFORMATION NETWORK - FSIN, 2019. Global Report on Food Crises: joint analysis for better decisions [Versión PDF]. Acceso 20.08.20. Disponible en <https://www.fsinplatform.org/report/global-report-food-crisis-2019/>
- GOODWIN, B., 1998. Las manchas del leopardo: la evolución de la complejidad, Tusquets, Barcelona.
- GREENPEACE, 25 marzo de 2016. Mitos y verdades sobre los transgénicos: 20 años de cultivos genéticamente modificados en Argentina. Greenpeace Noticias. Acceso 15.10.19. Disponible en <https://www.greenpeace.org/archive-argentina/es/noticias/Mitos--y-verdades-sobre-los-transgenicos/>
- GRUPO ETC, diciembre, 2015. Campo Jurásico: Sygenta, Dupont y Monsanto - La guerra de los dinosaurios del agronegocio, Cuadernos Grupo ETC, 115. Acceso 12.10.19. Disponible en [http://www.etcgroup.org/files/files/etc\\_breakbad\\_esp\\_v5-final\\_may11-2016.pdf](http://www.etcgroup.org/files/files/etc_breakbad_esp_v5-final_may11-2016.pdf)
- HANCE, J., 6 de abril de 2011. La agricultura extensiva extranjera amenaza a la segunda mayor migración del mundo, Mongabay Latam: Periodismo ambiental independiente. Acceso 23.11.19. Disponible en <https://es.mongabay.com/2011/04/la-agricultura-extensiva-extranjera-amenaza-a-la-segunda-mayor-migracion-del-mundo/>
- HARARI, Y., 2018. 21 lecciones para el siglo XXI. Penguin Random House, Bogotá.
- HOTTOIS, G., 1999. Essais de philosophie bioéthique et biopolitique, Vrin, París.

- HUNYADI, M., 2015. La tiranía de los modos de vida: sobre la paradoja moral de nuestro tiempo, Cátedra, Madrid.
- INTERNATIONAL SERVICE FOR THE ACQUISITION OF AGRI-BIOTECH APPLICATIONS - ISAAA, 2018. Brief 54: Global Status of Commercialized Biotech/GM Crops: 2018. Acceso 12.10.19. Disponible en <http://www.isaaa.org/resources/publications/briefs/54/default.asp>
- LEVINS, R. & LEWONTIN, R. C., 1985. The dialectical biologist, Harvard University Press, Cambridge MA.
- MAGARINOS-REY, B., 2018. Comercio de semillas en Leyes de Semillas [Página web]. Acceso 12.10.19. Disponible en <https://www.leyesdesemillas.com/colombia/comercio-de-semillas/>
- MANU., 14 de marzo de 2017. Editorial, Nyéléni - TLC y Agricultura, Boletín 29. Acceso 12.10.19. Disponible en <https://nyeleni.org/spip.php?article619>
- MBEMBE, A., 2019. Necro-politics, Duke University Press, Durham CA.
- MENGER, F. M., 2017. Molecular Lamarckism: on the evolution of human intelligence, *World Futures*, 73(2), pp. 89-103. doi: <https://doi.org/10.1080/02604027.2017.1319669>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA Agricultura - FAO, 16 de febrero de 2015. El uso de fertilizantes sobrepasará los 200 millones de toneladas en 2018, *FAO News*. Acceso 23.11.19. Disponible en <http://www.fao.org/news/story/es/item/277654/icode/>
- \_\_\_\_\_, 2018. World fertilizer trends and outlook [Versión PDF]. Acceso 23.11.19. Disponible en <http://www.fao.org/3/a-i4324e.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS - ONU, 2015. Objetivos de Desarrollo. Acceso 16.09.20. Disponible en <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA - UNESCO, 2005. Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Acceso 16.10.20. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825\\_spa.page=85](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825_spa.page=85)
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD - OMS, 2009. The WHO recommended classification o pesticides by hazard and Guidelines to Calssification 2009. [Versión PDF]. Acceso 12.10.19. Disponible en [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44271/9789241547963\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44271/9789241547963_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- \_\_\_\_\_, 2020. Programa Internacional de Seguridad de las Sustancias Químicas: plaguicidas altamente peligrosos. Acceso 23.11.19. Disponible en [https://www.who.int/ipcs/assessment/public\\_health/pesticides/es/](https://www.who.int/ipcs/assessment/public_health/pesticides/es/)
- POTH, C., 2016. Semillas transgénicas y modelo agroalimentario: un debate ¿científico?, *Estudios Rurales*, 5(10), mayo, pp. 1-11. Acceso 23.11.19. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/9505>
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I., 2000. La nueva alianza, Tusquets, Barcelona.
- RESOLUCIÓN 970 DE 2010: Por medio de la cual se establecen los requisitos para la producción, acondicionamiento, importación, exportación, almacenamiento, comercialización y/o uso de semillas para siembra en el país, su control y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial N.o 47.648 de 11 de marzo de 2010*. Acceso 23.11.19. Disponible en <https://www.leyesdesemillas.com/app/download/6317797749/Resolucio%CC%81n+970+de+2010.pdf?t=1344122881>
- SECRETARÍA DEL CONVENIO SOBRE LA DIVERSIDAD BIOLÓGICA, 2000. Protocolo de Cartagena sobre Seguridad de la Biotecnología del Convenio Sobre la Diversidad Biológica [Versión PDF]. Acceso 23.11.19. Disponible en [https://www.miteco.gob.es/Es/Calidad-Y-Evaluacion-Ambiental/Temas/Biotecnologia/Cartagena-Protocol-Es\\_Tcm30-188686.Pdf](https://www.miteco.gob.es/Es/Calidad-Y-Evaluacion-Ambiental/Temas/Biotecnologia/Cartagena-Protocol-Es_Tcm30-188686.Pdf)
- SOLANO, V. (Director), CARTOLANO, M. (Productor), 2013. Documental 9.70: semillas peligrosas (Monsanto en Colombia) [Documental], Clementina Films, Colombia-Argentina. Acceso 16.06.19. Disponible en <https://www.leyesdesemillas.com/colombia/comercio-de-semillas/>

youtube.com/watch?v=kZWAqS-El\_g&feature=youtu.be

TARAZONA, J. V., COURT-MARQUES, D., TIRAMANI, M., REICH, H., PFEIL, R., ISTACE, F. & CRIVELLENTI, F., 2017. Glyphosate toxicity and carcinogenicity: a review of the scientific basis of the European Union assessment and its differences with IARC, *Archives of Toxicology*, 91(8), abril, pp. 2723-2743. doi: <https://doi.org/10.1007/s00204-017-1962-5>

TIROLE, J., 2017. *La economía del bien común*, Penguin Random House, Bogotá.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME - UNDP, 1990. *Human Development Report 1990* [Versión PDF]. Acceso 23.11.19. Disponible en [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr\\_1990\\_en\\_complete\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf)

# LA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS EN RELACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO DE UNESCO: REFERENTE PARA LA EDUCACIÓN BIOÉTICA

Martha Marcela Rodríguez Alanís

## INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX se han presentado condiciones ambientales que han marcado el futuro de los recursos naturales en la conservación de la biodiversidad en diferentes partes del mundo, poniendo en riesgo la persistencia de la humanidad en el planeta. Se conoce que estos cambios ambientales pueden ser origen de un orden natural, describiéndose incluso procesos de regeneración ambiental en el antecedente antropológico de la era cuaternaria (Silva & Calvete 2002:24).

Sin embargo, acciones humanas con visiones antropocéntricas han olvidado la vulnerabilidad de los recursos naturales y del ser humano. El antropocentrismo sitúa a la persona en el centro de todas las cosas, generando debates, sobre si se debería cambiar la cosmovisión antropocentrista como proponen las ecoéticas radicales (Sagols 2017:39; Salazar 2017:108). Aldo Leopold, en 1949 (prefacio: viii) destaca la importancia de la tierra y de las personas como responsable y creadores de valores y leyes para respetar el ambiente.

Los fenómenos de la alteración climática, originan preocupaciones comunes entre los países y ciudadanos, lo que invita trabajar en conjunto.

En América Latina y el Caribe no ha sido la excepción, la variabilidad climática ha afectado los ecosistemas, la atmósfera, la superficie terrestre, los océanos, la biosfera y la criosfera (Sánchez-Santillan 2015:69), esta última formada por los casquetes polares que al derretirse aumentan el nivel del mar.

También se ven involucrados los sistemas sociales, económicos y culturales, llevando a la implementación de medidas emergentes sin conciencia de la prioridad en las políticas públicas necesarias para una prevención adecuada. Originando fuertes cuestionamientos en la protección de la equidad y justicia al conflictuarse los valores colectivos con los individuales durante la eventualidad.

## EL CAMBIO CLIMÁTICO COMO FENÓMENO

En los países desarrollados como en los no desarrollados, el entender el fenómeno del cambio climático desde el punto de vista de principios éticos de la declaración de UNESCO, motiva reflexiones dentro del campo de la bioética y la educación, permitiendo la ampliación del ámbito de confrontación de los efectos de las acciones humanas conocidas como antropogénicas sobre el ambiente y los efectos sociales y económicos que aparecen.

La primera pregunta sería, si entendemos el concepto de cambio climático como una inestabilidad de la temperatura ambiental, favorable para mejorar la calidad de vida de las personas o como un engendro de destrucción que no genera rendimientos capitalizables. Se podría debatir entre dos corrientes la de los científicos y la de los escépticos, pero aun así no se logra un planteamiento metodológico para estudiar el cambio climático.

## ¿A qué nos referimos cuando hablamos de cambio climático?

A las acciones humanas antiéticas o inmorales realizadas sobre los recursos naturales con fines económicos; a la falta de conciencia educativa, al no proporcionar un adecuado valor a los efectos climáticos y afectación humana por la ciencia como la innovación científica y su empleo con fines bélicos, comerciales, etc.

La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático en el artículo 1, inciso 2, lo define como el

*“cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera global y que se suma a la variabilidad térmica natural observada durante períodos de tiempo comparables” (CMNUCC 1992:3).*

Se atribuye el origen de acuerdo con la comunidad científica (The Intergovernmental Panel on Climate Change IPCC) al menos cinco conclusiones demostrables (Gleick et al 2010:689):

1. El planeta se está calentando por el aumento de concentraciones de gases invernadero.
2. Cambios ocasionados por la actividad humana. La deforestación y combustión de fósiles, actividades generadas en los últimos siglos.
3. Por orígenes y causas naturales, que a la fecha han sido sobrepasadas por los cambios inducidos por el hombre.
4. Otras alteraciones climáticas, es decir, incremento en el nivel del mar, alteraciones en los ciclos hidrológicos y aumento de las concentraciones CO<sub>2</sub> generadores de una acidificación de los océanos.
5. La combinación de todos estos complejos cambios climáticos amenazan a las comunidades y ciudades costeras, los suministros de alimentos y agua, la integridad de ecosistemas marinos, dulce acuícolas, forestales, de alta montaña y otros (Mansillas 2012a:70).

## Fundamento ético de la educación en la adaptación y mitigación durante el cambio climático

Los materiales de estudios de medio ambiente en lo referente a la mitigación y adaptación para el cambio climático, promueven enfoque pedagógicos indagatorios desde una perspectiva científica sólida, por ejemplo: el caso del libro de educación secundaria creado por el Centro Mario Molina para estudios estratégicos sobre energía y medio ambiente en 2014, aportando elementos para la solución del fenómeno; sin embargo, el enfoque principal debería ser sobre las conductas éticas humanas responsables, además de enseñar a los estudiantes a actuar ética e inteligentemente, lográble si se utilizaran procesos de pensamiento racional para llegar a decisiones, tomando en cuenta el bienestar de los involucrados (Gómez 2000:41).

Este proceso requiere el pensamiento crítico; Richard Paul distingue tres tipos de pensamiento: el subjetivo, el monológico y el multilógico, este último nos acerca a una visión completa del fenómeno en estudio y permite crear consensos para la resolución de problemas (Zarzar 2015:54). Utiliza de manera balanceada dos propósitos comunes de la educación: cultivar valores comunes y el valor de la libre indagación. Así mismo en la confrontación de problemas complejos entramos al campo de la bioética, para comprender mejor el pensamiento crítico.

La educación desde el ámbito de la bioética, las ciencias ambientales y en conjunto con los principios éticos para el cambio climático (DPCC) propuestos por UNESCO, en la declaración del 2017, la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos del 2005 (DUBDH), los principios universales de transparencia y de inversión sin fines políticos, comparten elementos que pudieran servir como líneas de trabajo en la promoción y adopción de derechos humanos, en la mejora de las condiciones de vida y medio ambiente promulgada por el artículo 14 de la DUBDH llevadas a enfoques ecocéntricos en la aplicación del principio de las responsabilidades comunes, de equidad, de transparencia y en el cumplimiento de la obligatoriedad de los mandatos.

## La promoción de principios éticos para el cambio climático

La incorporación de principios de la bioética y derechos humanos en las comunidades y políticas públicas daría oportunidad de brindar un fortalecimiento primeramente preventivo en el actuar del ser humano ante la ecología como entorno de vida, así como a la implementación de medidas que capaciten, concienticen y regulen la conducta del ser humano, manteniendo siempre la transparencia, sin fines políticos, económicos procurando amparar y asegurar el respeto por la vida, la calidad de vida de las personas dentro del bienestar ambiental.

## El componente social o factor humano y el componente ambiental

Las causas del desfasamiento del binomio entre el factor humano y el componente ambiental, han sido las conductas humanas exageradas de los últimos tiempos, abriendo debates en torno a lograr la sobrevivencia de ambos.

El artículo 17 de la DUBDH nos dice

*“habrán de tener debidamente en cuenta la interconexión entre los seres humanos y las demás formas de vida... y el papel de los seres humanos en la protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad” (DUBDH 2005).*

Atendiendo el mandato, necesitamos partir de una construcción social basada en la educación para la sustentabilidad ambiental, de conductas responsables, donde las interpretaciones sociales con respecto a la adopción de formas y estilos de vida sustentables y producción sostenible dentro de su diversidad.

## LA BIOÉTICA EN LA EDUCACIÓN DE LA CONDUCTA RESPONSABLE AMBIENTAL

La Red de Educación Superior en Bioética de América Latina y el Caribe de UNESCO, y la Red Mexicana de Educación Bioética, aportan al campo de las ciencias ambientales; metodologías problematizadoras, casuísticas, narrativas y estrategias (Vidal 2012:28), de utilidad en el desarrollo de procesos para educar ante la mi-

tigación y adaptación al cambio climático, que reflejen la equidad y el principio de las responsabilidades comunes pero diferenciadas y las capacidades respectivas, a la luz de las diferentes necesidades nacionales.

Por lo anterior, una educación integradora dirigida a la formación de una conciencia ecológica responsable, sustentada por principios éticos y la dimensión ecológica-social dentro de una metodología constructivista, podría incluir:

- a. El método de descubrimiento guiado sobre situaciones reales (Bruner 1961:21; Ausubel 1978:36), consistente en: 1.- Fase de exploración, 2.- Presentación de la situación problemática, 3.- Fase ensayo-error 4.- Identificación del problema ético y dilema, 5.- Fase de toma de decisiones y de solución del problema, 6.- Etapa de retroalimentación y justificación de la elección y 7.- Situaciones nuevas de aplicación del conocimiento adquirido.
- b. Utilización de la bioética narrativa como metodología en el relato de experiencias (Manchola-Castillo 2014:78).
- c. La ética como actividad imaginativa (Altuna 2018: 167; Manchola-Castillo 2017: 107), en la generación de nuevas ideas construidas durante el proceso de la intervención educativa sustentada en la declaración de principios para el cambio climático y la Declaración Universal de bioética y derechos humanos de UNESCO. Como fin de desarrollar conductas responsables ecológicas-éticas-sociales.
- d. La metodología llamada filosofía ambiental de campo que propone la investigación ecológica, integrada al factor humano, para ampliar los modos de integrar los componentes sociales en sitios de estudios socio-ecológicos, integrando las ciencias ecológicas, ética ambiental y la sociología (Rozzi 2010:29).
- e. Las metáforas darwinianas han llegado a ser “mensajeros culturales” que han

estimulado la imaginación de científicos, escritores y conservacionistas alrededor del mundo. Ayudan a concebir nociones ecológicas y éticas, a través de la composición de nuevas analogías (Álvarez 2000:331).

Desde 1980, un número creciente de científicos y humanistas han hecho reiterados llamados a integrar la ecología, la economía y la ética, para abordar problemas asociados al cambio climático global (Lecaros 2013: 178).

Hoy, los investigadores, tomadores de decisiones y la ciudadanía, están conscientes que los problemas medioambientales globales requieren integrar dimensiones ecológicas y sociales (Mancilla 2012b:74).

Se han realizado programas ambientales, diseñados e implementados por el equipo de trabajo del Parque Etnobotánico Omora en Chile: (1) ecoturismo con lupa, 2) ecoturismo “cara a cara” con las aves, en la integración de la ética socio ambiental.

Países como Chile han enfrentado el cambio climático entrando de lleno a las preguntas sobre el desarrollo económico y social trabajando sobre la mitigación, adaptación y desarrollo de capacidades (Ministerio medio ambiente-chile, 2012:3).

Se propone el modelo de proyectos intergeneracionales que incidan en la socialización intergeneracional, solidaridad, transparencia y cohesión comunitaria, como base para conseguir procesos de capacitación y convivencia en la adaptación y mitigación del cambio climático global.

La responsabilidad compartida con intervenciones educativas de Proyectos intergeneracionales intraúnicos y extraúnicos donde participen además de los profesores, personas mayores en la trasmisión del conocimiento ético, ambiental, aporten valores y principios capaces de lograr la reflexión sobre una visión de respeto a las diferentes formas de vida y ambiente. Y es en el diálogo intergeneracional donde se tiene la oportunidad de llevar a cabo proyectos de vida personales en cualquier edad, tanto para que se reconozcan y se aprovechen las experiencias vividas de los mayores y así como los jóvenes a

través de esas experiencias construyan sus proyectos propios con referentes valiosos de protección al ambiente.

El mayor de los diálogos intergeneracionales se basará en dos grandes principios: el respeto a la dignidad de la persona, independientemente de sus limitaciones, para que siga siendo titular de su vida, y el desarrollo de un modelo de participación social en el que las personas mayores puedan seguir aportando su experiencia. (Beltrán 2013: 279). Con el fin de lograr el reconocimiento de la autonomía de la persona mayor, y formar la conciencia responsable ambiental, en la elaboración de un proyecto de vida familiar. Existen programas intergeneracionales, que se agrupan en cuatro niveles de interacción social, los del nivel IV (convivencial), han sido los mejores ejemplos, se realizan en centros intergeneracionales, donde personas de distintas edades deciden y planean sobre la marcha sus relaciones, objetivos y tareas comunes (MacCallum 2010: 113; Sánchez 2010: 18).

En el proceso de predicción de daños ambientales, el descubrir procesos de adaptación, aumentando la socialización, son oportunidades para reforzar la solidaridad y la cohesión con su entorno ambiental en su utilización, restitución y reciclaje reforzando las conductas ecológicas responsables.

Tenemos que concordar, que es indispensable agrandar el horizonte ético de la educación bioética, lo cual significa no solamente considerar el bien humano, sino también el de la naturaleza extrahumana que pasa a imponerse bajo la condición de “un fin en sí mismo” (De Siqueira 2011: 99). Centrar los valores bioéticos, éticos, intrínseco e instrumental, de la existencia de esta diversidad biocultural y de los beneficios que conlleva la sociedad.

### Reflexiones de la Declaración de Principios Éticos para el Cambio Climático de UNESCO (DPECC).

Los trabajos de UNESCO ante este fenómeno medio ambiental y social fundamentan su labor sobre todo en la Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST), creada en 1998. Su informe de 2015 sirvió de base a la Declaración de principios éticos

en relación con el cambio climático, emitida su última edición en 2017. Podemos preguntarnos ¿Qué le aportan los principios éticos de la Declaración para el cambio climático a la educación bioética?

Además de conducirnos a reconocer las acciones antropogénicas nos orientan a como mitigar o lograr la adaptación ante el cambio climático, a identificar a quién van dirigidos los beneficios de la declaración, el llamamiento a unir voluntades, los beneficios diferenciados

en relación a países desarrollados y países menos desarrollados, descubre espacios donde la educación cobra vital importancia en la adaptación, ubicando acciones humanas responsables y sustentables. Apoya a los estados en la toma de decisiones para actuar en forma precisa y pertinente en la búsqueda de la mitigación de los efectos del cambio climático.

La importancia de la declaración radica en lo siguiente: promueve 6 principios

**Tabla 1.- La Declaración de Principios Éticos para el Cambio Climático de UNESCO, 2017 (DPECC), en la aplicación de mitigación y adaptación.**

Artículo DPECC	Mitigación	Adaptación
<b>1. Aplicación</b>	Estados: aplicación en las decisiones, formulaciones de políticas, relacionadas con el CC. De índole internacional, regional, nacional, subnacional y local.	
<b>2. Prevención de los daños</b>	Estados: medidas políticas para la disminución de la emisión de gases de efecto invernadero.	Acciones humanas. Promover la resiliencia de la población.
<b>3. Criterios de precaución</b>	Estados: actuar con rapidez, no aplazar la adopción de medidas.	
<b>4. Equidad y justicia</b>	Estados: respuestas benéficas para todos. Atender las consecuencias de medidas insuficientes o políticas inadecuadas.	Facilitar la presentación de recursos judiciales y la obtención de reparaciones a damnificados por los trastornos climáticos.
<b>5. Solidaridad</b>	Estados: reforzar las medidas de cooperación. a. en lo relativo al desarrollo b. el intercambio de conocimientos c. la transferencia de tecnologías d. el aumento de capacidades	Sostener a las personas individual y colectivamente, los grupos vulnerables al CC y las catástrofes naturales, en particular a los países menos adelantados (PMA) y los pequeños Estados insulares en desarrollo (PEID).
<b>6. Desarrollo sostenible</b>	Estados: trazar nuevas vías de desarrollo que permitan preservar de manera sostenible los ecosistemas.	Construir una sociedad más justa y resiliente al CC. * Situación humanitaria en lo relativo a. a la alimentación b. la energía c. contaminación del agua, los océanos d. la desertización e. el deterioro de las tierras f. las catástrofes naturales
<b>7. Conocimientos científicos e integridad en la adopción de decisiones</b>	Reforzar los vínculos entre la ciencia y la política para mejores decisiones, teniendo en cuenta la previsión de riesgos.	Difundir sus resultados entre el mayor número posible de personas, para que todas puedan beneficiarse de sus frutos.

En el acuerdo de París marca la necesidad de velar por la educación, formación y sensibilización de la ciudadanía, referida en el artículo 6º, 11º, 12º de la Declaración en aras de fomentar la capacitación (UNESCO 2017: 4-7). La participación de la comunidad y el acceso público de la información sobre el cambio climático y sus consecuencias globales en edades tempranas, a fin de garantizar sociedades más conscientes y sistemas climáticamente resilientes.

La aplicación de estos preceptos se lleva a cabo en los países, como México a través del cumplimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Capítulo I.-De los Derechos Humanos y sus Garantías. (Denominación reformada DOF 10-06-2011), asume el texto siguiente:

*Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que se establece.*

El efecto se ha observado en la reforma de 40 artículos o más en favor de los derechos humanos, observados en la Ley General de Salud en donde se adiciona el artículo 41 bis y se reforma el artículo 98 (DOF 2011:1), en los que se establece la obligatoriedad de los establecimientos de atención médica pública y privada de contar con Comités hospitalarios de bioética, Comités de ética en la investigación. En el artículo 3º Constitucional en materia de educativa (DOF Artículo 3º 2019: 1), Ley federal del trabajo en su artículo 2º (DOF Artículo 2º 2019: 1), Ley del equilibrio ecológico y la protección al ambiente (DOF 2018: 1).

Las Políticas Mexicanas ambientales articuladas al proceso de desarrollo general, y orientadas a la protección del medio ambiente, como centro de atención al hombre y la protección de los ecosistemas, sustentados en el principio de responsabilidad.

Para México el acuerdo de París refuerza el marco legal institucional, ratificado en el 2016,

ha implementado además la Reforma energética y la Ley de Transición Energética.

## CONCLUSIONES

La Declaración de principios éticos para el cambio climático promovida por la UNESCO, llevará a generar espacios de diálogos reflexivos de reconocimiento del principio de las responsabilidades comunes que conlleva vivir en el planeta, donde las acciones ciudadanas y gubernamentales tienen que ser tomadas en cuenta para diagnosticar los factores que agravan el manejo y destrucción indiscriminados de recursos naturales.

Constituyendo un marco de sustento para la formulación de políticas públicas que lleven la mitigación y adaptación a los cambios climáticos.

La concientización sobre el cambio climático visualiza los contextos de problemas éticos ambientales que se están generando día a día, dirigiendo la mirada a los países no desarrollados y a los que resulten más vulnerables ante los cambios ambientales.

La solidaridad requiere ámbitos educativos bioéticos que lleven a fomentar capacidades en el desarrollo humano y conciencias responsables que faciliten la relación humano-ambiente en el proceso de adaptación y mitigación del fenómeno ecológico, sustentados en acciones humanas sustentables.

El valorar la dimensión ecológica ética-social orientada al desarrollo de una metodología constructivista, que incluya: el método de descubrimiento guiado sobre situaciones reales ambientales, la ética y bioética narrativa, la ética como actividad imaginativa en la generación de nuevas ideas construidas durante el proceso.

Los espacios de convivencia como generadores de cohesión comunitaria, promovida por los modelos de proyectos intergeneracionales guiados hacia el trabajo solidario de respetar y proteger los beneficios que la naturaleza nos aporta como base para conseguir procesos de adaptación y mitigación del cambio climático global.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. 2000. Analogías darwinianas: modelos y/o metáforas. Publicado en MORA, M., et. al. Actas del III Congreso de La Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia. San Sebastián.331-342
- ALTUNA, B. 2018. La imaginación moral, o la ética como actividad imaginativa. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, no 74 , 155-169 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/270061>
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESION, H. 1978. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. 36 México: Trillas.
- BELTRÁN, J., RIVAS A. 2013. Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.18: 277-294.
- BRUNER, J. 1961. *The Act of Discovery*. Harvard Educational Review. 4:21- 32.
- CENTRO MARIO MOLINA, 2014. Programa de educación en cambio climático. Manual del docente y libro para estudiantes.
- CMNUCC. 1992. Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático. Capítulo 1, 2º. Párrafo. Página 3. GE.05-62301(s)220705
- CONTADOR, T., ROZZI, R., et al. 2018. Sumergidos con lupa en los ríos del cabo de hornos: valoración ética de los ecosistemas dulceacuícolas y sus cohabitantes *Magallania (Chile)*. Vol. 46(1):183-206 183.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 2011. Reformada DOF 10-06.
- DOF. 2011. Decreto por el que se adiciona el artículo 41bis y se reforma el artículo 98 de la Ley General de Salud: 1, [dof.gob.mx](http://dof.gob.mx)
- DOF. 2018. Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección Ambiental. Capítulo 1:1. [diputados.gob.mx](http://diputados.gob.mx)
- DOF. 2019. Decreto por el que se reforma el artículo 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [dof.gob.mx](http://dof.gob.mx)
- DOF. 2019. Ley Federal del Trabajo. Reforma al Título 1, artículo 2º: 1. [mexico.justia.com](http://mexico.justia.com)
- DE SIQUEIRA, J. 2011. Análisis crítico del artículo del prof. Jan Helge Solbakk en el prisma del principio de Responsabilidad de Hans Jonas. *Revista Redbioética UNESCO*, año 2, 2(4), 96-100-, Julio - diciembre 2011- ISSN 2077-9445
- GLEICK, R., et al. 2010. Climate change and the integrity of science. *Science*, (328) 5979: 689-690.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MÉXICO. 2015. Compromiso de mitigación y adaptación ante el cambio climático en el período 2020-2030.
- GÓMEZ, L. 2000. De la teoría general a la enseñanza en el aula. *Sinécta* 17:39-51. ITESO.
- LECAROS, J. 2013. La ética medio ambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global. *Acta Bioethica*.19 (2): 177-188
- LEOPOLD A. 1949. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. Oxford: Oxford University Press, prefasio: viii
- MANSILLA, A., OJEDA, J., ROZZI, R. 2012. Cambio climático global en el contexto de la ecorregión subantártica de Magallanes y la reserva de biosfera cabo de hornos. *Anales Instituto Patagonia (Chile)*, 40(1):69-76
- MANCHOLA-CASTILLO, C. 2014. Por una bioética distinta: narrativa y latinoamericana. *Revista Redbioética/UNESCO*, Año 5, 2 (10):70-80. ISSN 2077-9445 <https://www.researchgate.net/publication/317949851>
- MANCHOLA-CASTILLO, C. 2017. *Bioética, imaginación y acción: hacia una bioética narrativa, práctica y comprometida*. Tesis: Universidad de Brasilia.
- MACCALLUM, J., PALMER, D., WRIGHT, P., et al. 2010. Australian Perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of intergenerational Relationships*. 8:113-127. DOI: 10.1080/15350771003741899

- MINISTERIO DEL MEDIO AMBIENTE DE CHILE. 2017. Guía de Apoyo Docente en el Cambio Climático. Ministerio del Medio Ambiente. 72 <https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/Guia-...>
- NACIONES UNIDAS CONVENCIÓN MARCO. 2015. FCCC/CP/2015/L.9/Rev.1. Aprobación de acuerdo de París.
- NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO. 2016. Posición de México en la 22ª Conferencia de las partes de la convención marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Marrakech, Marruecos. <http://www.gob.mx/sre/prensa/posicion-de-mexico-en-la-22-conferencia-de-las-partes-de-la-convencion-marco-de-las-naciones-unidas-sobre-el-cambio-climatico>
- ROZZI, R. 2010. Filosofía ambiental de campo y conservación biocultural en el Parque Etnobotánico Omora: Aproximaciones metodológicas para ampliar los modos de integrar el componente social ("S") en Sitios de Estudios Socio-Ecológicos a Largo Plazo (SE-SELP). *Revista Chilena de Historia Natural* 83: 27-68.
- SAGOLS, L. 2011. El tabú de la sobrepoblación y la ética ambiental, en *Teoría*. *Revista del Colegio de Filosofía*, No. 23, junio 2011, UNAM, México, 45-58.
- SAGOLS, L. 2014. *La ética ante la crisis ecológica*. Edit. Fontamara, 146. ISBN: 978607736055
- SAGOLS, L. 2017. Ecoética y crisis ecológica. La perspectiva de Aldo Leopold. *Euphyia* 11:20. 33-43.
- SALAZAR, V., LÁRIZ, J. 2017. Una crítica al antropocentrismo desde la ética ambiental. *Euphyia* 11:20. 107-128. *Revista de filosofía*.
- SÁNCHEZ, M., KAPLAN, M., SAÉZ, J. 2010. *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero) Edit. Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo.
- SILVA, N., CALVETE, C. 2002. Características océano- gráficas físicas y químicas de canales australes chilenos entre el golfo de penas y el Estrecho de Magallanes (Crucero CI-MAR-FIORDOS 2). *Ciencia y tecnología del mar*, 25: 23-88.
- SÁNCHEZ-SANTILLAN, N. 2015. La influencia antropogénica en el Cambio Climático bajo la óptica de los Sistemas Complejos. *RelbCi*. [www.reibci.org](http://www.reibci.org) ISSN 2334-2501.
- UNESCO, 2017. General Conference, 39th. Informe de la Comisión de Ciencias Sociales y Humanas. (SHS). Código 39C/73. París. Anexo II Declaración de principios éticos en relación con el cambio climático. <https://es.unesco.org/news/principios-eticos-relacion-cambio-climatico>
- UNESCO, 2005. Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. <http://portal.unesco.org/es/ev.php>
- VIDAL, S. 2012. La educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros. Programa para América Latina y el Caribe en Bioética y Ética de la Ciencia de la UNESCO. Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe-Montevideo. 423 p. ISBN 978-92-9089-186-4
- ZARZAR A. 2015. Libro *Métodos y Pensamiento crítico*. Grupo Editorial Patria 2.2.4. menciona a Richard W Paul. Unidad 2:54

# AUTORES

**José Ramón Acosta Sariego.** Médico; Especialista de Segundo Grado en Administración y Organización de Salud Pública; Master en Bioética. Investigador Titular; Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; Presidente del Comité de Ética de la Investigación Científica del ICBP. “Victoria de Girón”; Presidente del Club Martiano de Bioética de la Sociedad Cultural José Martí; Presidente del Capítulo de Neuroética de la Sociedad de Neurociencias de Cuba; Miembro del Comité Internacional de Bioética de la UNESCO; Vice-Presidente de la Red Latinoamericana y del Caribe UNESCO; Miembro del Comité Nacional Cubano de Bioética.  
*Departamento de Filosofía e Historia del ICBP. “Victoria de Girón”, Cuba - joseacosta@infomed.sld.cu*

**Yara Luisa Cárdenas Cepero.** Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Didáctica de la Biología, Profesora Titular y Consultante. Especialista del Departamento de Grados Científicos, profesora en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Miembro del Comité Nacional Cubano de Bioética. Colaboró en diferentes cursos: pregrado, postgrado, diplomado, maestrías, doctorado y postdoctorado. Ha participado en distintas investigaciones y eventos científicos, cuyos temas han sido publicados. Tutora de tesis: diplomados, maestrías y doctorado. Ha recibido diferentes condecoraciones tales como: Premio Nacional de la Academia de Ciencias al resultado de la investigación científica y Premio Nacional de la Enseñanza de la Biología.  
*Facultad de Ciencias, Departamento de Ciencias Naturales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Cuba yaraluisac1950@gmail.com, yaraluisacc@ucpejv.edu.cu*

**Carlos Jesús Delgado Díaz.** Filósofo, Profesor de Filosofía, Master of Arts en Filosofía (Universidad Estatal de Bielorrusia 1983). Doctor en Ciencias Filosóficas (Cuba 1992). Profesor Titular de la Universidad de La Habana (2000). Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba (2012-2018, 2018-2022). Rector Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2015-2018) Decano, Facultad de Filosofía e Historia, UH (2013-2017). Miembro del Comité Nacional Cubano de Bioética. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas. Presidente Cátedra Paulo Freire, Universidad de La Habana.  
*Universidad de La Habana, Cuba - cdelgado2001@gmail.com*

**Johann Delgado Sosa.** Médico, Especialista de Primer Grado en Farmacología, Profesor Instructor de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Miembro del Comité de Ética de la Investigación Científica del ICBP “Victoria de Girón”, Miembro de la Cátedra Honorífica para el estudio de la vida y la obra del Comandante en Jefe “Fidel Castro Ruz” del ICBP. “Victoria de Girón”.  
*Departamento de Farmacología del ICBP. “Victoria de Girón”, Cuba*  
*johann27@nauta.cu*

**Cristina Solange Donda.** Directora de la Carrera de Postgrado Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Miembro del Comité Asesor del Consejo Directivo de la RedBioética/Unesco. Consultora Externa Área Bioética, Ministerio de Salud, Provincia de Córdoba. Docente Experta en Contenidos Programa Educación Permanente en Bioética/Unesco. Docente Estable de la Maestría en Bioética, UNC. Docente del Curso de Bioética y Derechos Humanos, Escuela de Nutrición, FCM, UNC, Programa de Base de Estudios sobre Bioética, UNC-UNESCO. Docente Estable Carrera de Especialización en Psicología Jurídica, Módulo “Bioética”, Facultad de Psicología, UNC.  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*  
*solangedonda@yahoo.com.ar*

**Volnei Garrafa.** PhD. Coordinador de la Cátedra Unesco/Programa de Posgrado en Bioética (Especialización, Maestría y Doctorado) y Director del Centro Internacional de Bioética y Humanidades - Universidad de Brasilia; Director de Asuntos Internacionales - Redbioética Unesco; Director - International Association for Education in Ethics (IAEE); Presidente - Capítulo Latinoamericano de la Sociedad Internacional de Bioética (SIBI); Miembro del International Bioethics Committee de la Unesco (IBC) en el período 2010-2017.  
*Centro Internacional de Bioética y Humanidades, Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Brasilia, Brasil*  
*garrafavolnei@gmail.com*

**Tania Rosa Hernández Borrero.** Médico; Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral; Master en Bioética; Master en Psiquiatría Social; Profesora Asistente y Miembro de la Cátedra de Bioética del Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas “Victoria de Girón”; Metodóloga de la Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; Miembro del Club Martiano de Bioética de la Sociedad Cultural José Martí; Miembro del Capítulo de Neuroética de la Sociedad de Neurociencias de Cuba.  
*Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba*  
*taniarosa@infomed.sld.cu*

**Camilo Manchola-Castillo.** Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos, Magíster en Educación y Doctor en Bioética por la Universidad de Brasilia, profesor del Programa de Postgrado en Bioética de la Universidad de Brasilia, y miembro del comité ejecutivo de la Redbioética de la UNESCO. Investiga temas relacionados con la bioética narrativa, y la interfaz entre bioética, educación, relaciones internacionales y salud pública.  
*Centro Internacional de Bioética y Humanidades, Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Brasilia, Brasil*  
*camilomanchola@gmail.com*

**Constanza Ovalle.** Odontóloga, PhD. Ciencias Sociales, MSc en Bioética, Profesora Titular - Doctorado de Bioética Universidad El Bosque, Secretaria Ejecutiva Redbioética UNESCO, Presidenta del Consejo Nacional de Bioética (Colombia).  
*Departamento de Bioética, Universidad El Bosque, Colombia*  
*ovalle.constanza@gmail.com*

**Eduardo Ribot Guzmán.** Profesor Titular, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana. Licenciado en Educación: Especialidad Biología, Máster en Didáctica de la Biología y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de Genética Ecológica, Educación Bioética, Diversidad Biológica y Enfermedades Infecciosas y Parasitarias en Humanos. Miembro de la Comisión Nacional de Carreras, la Cátedra de Ética aplicada a la educación, el proyecto de investigación Educación para la vida ciudadana en la formación docente y en la escuela cubana y de las maestrías: Didáctica de las Ciencias, Didáctica de las Ciencias Naturales y Maestría en Bioética. Tutor de tesis de pregrado y postgrado.  
*Facultad de Ciencias, Departamento de Ciencias Naturales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba*  
*eduardorg@ucpejv.edu.cu*

**Thiago Rocha da Cunha.** Licenciado en Biomedicina, Master y Doctor en Bioética por la Universidad de Brasilia, profesor del Programa de Postgrado en Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, profesor invitado en la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina), vicepresidente de la Sociedad Brasileña de Bioética y director de la Red Latinoamericana y del Caribe de Educación en Bioética. Investiga temas relacionados con la salud global y los fundamentos críticos de la bioética latinoamericana.  
*Programa de Posgrado en Bioética de la Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil - caixadothiago@gmail.com*

**Martha Marcela Rodríguez Alanis.** Médico Especialista en Dermatología y Bioeticista. Maestría y Doctorado en Bioética. Coordinadora de la Red Mexicana de Educación Bioética. Directora General del Instituto de Investigaciones en Bioética. Miembro Asesor de la Red/Bioética de América Latina y el Caribe de UNESCO. Vicepresidenta de la Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Bioética, REDLACEB.

*Instituto de Investigaciones en Bioética, México*  
*iibmarcelardza@live.com.mx*

**Eduardo Rueda.** PhD. en Filosofía de la Universidad del País Vasco y Médico cirujano de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del International Bioethics Committee IBC UNESCO. Actual Presidente de la Red Latinoamericana y del Caribe de Educación en Bioética REDLACEB. Miembro fundador de la Red Internacional de Bioderecho. Director de la Red para la formación ética y ciudadana REDETICA. Coordinador del Grupo de Trabajo en Filosofía Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (2013-2019). Exdirector del Instituto de Bioética de la Universidad Javeriana (2013-2019). Profesor de postgrado Universidad Nacional de Colombia y Universidad Externado de Colombia. Actual Presidente del Comité de ética en investigación de la Asociación Colombiana para el avance de la ciencia.

*Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Bioética REDLACEB y Universidad Nacional, Colombia - eruedab@gmail.com*

**Delia M. Sánchez.** Dra. en Medicina, Universidad de la República, Uruguay. Magister en Salud Pública y Medicina Comunitaria, Universidad Hebrea de Jerusalén. Magister en Bioética, Universidad Libre Internacional de las Américas. Especialista en Salud Internacional, Organización Panamericana de la Salud. Trabajó durante varias décadas en el área de la salud pública a nivel nacional e internacional. Autora de diversas publicaciones en el área. Coordinadora académica del Observatorio MERCOSUR de sistemas de salud durante los años de existencia del Observatorio. Actualmente Coordinadora de la Unidad Académica de Bioética, Facultad de Medicina, Univ. de la República y miembro de la Comisión Nacional de Ética en Investigación en representación de la Universidad, ex-miembro del Comité Internacional de Bioética de UNESCO.

*Universidad de la República, Uruguay - dibarsan@adinet.com.uy*

**Susana María Vidal.** Médica, especialista en Medicina Internista. Especialista en Bioética Fundamental y Magister en Bioética (Universidad de Chile). Es Especialista de Programa para América Latina y el Caribe en Bioética y Ética de la Ciencia de la UNESCO, Oficina de la UNESCO Montevideo desde 2008 a la fecha. Coordinadora Académica del Programa de Educación Permanente

en Bioética, REDBIOETICA UNESCO desde 2006 a la fecha, así como Coordinadora Ejecutiva del Consejo Directivo de la Redbioética UNESCO. Ha sido Coordinadora del Área de Bioética del Ministerio de Salud (Córdoba Argentina) y de la Red de Comités Hospitalarios de Bioética, (1996 a 2008). Ha sido la Coordinadora de la Comisión Provincial de Ética de la Investigación (Argentina 2001- 2003) y Miembro del Consejo de Evaluación Ética de Investigaciones de Córdoba, así como miembro de la Comisión de Bioética del Superior Tribunal de Justicia. Fue miembro fundador de la Sociedad Argentina de Bioética. Fue miembro del Consejo de Etica y DDHH en las Investigaciones Biomédicas, Secretaría de DDHH de la Nación (Argentina). Es asesora de diversos Comités Nacionales de Bioética en la Región. Es profesora invitada de numerosas Universidades de la Región. Miembro Consejo Asesor Internacional de la Revista Perspectivas Éticas, (Universidad de Chile), de la Revista Colombiana de Bioética, la Revista Brasileira de Bioética, así como del Consejo Editor de la Revista Redbioética UNESCO. Ha dirigido y dirige proyectos de investigación en la temática y cuenta con numerosas publicaciones.

*Programa para América Latina y El Caribe en Bioética y Ética de la Ciencia, UNESCO, Oficina de Montevideo*  
*s.vidal@unesco.org*

**Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe  
UNESCO MONTEVIDEO  
Luis Piera 1992, piso 2 (Edificio MERCOSUR)  
Montevideo 11200  
Tel. (598) 2413 2075  
Uruguay**

**[montevideo@unesco.org](mailto:montevideo@unesco.org)  
[www.unesco.org/montevideo](http://www.unesco.org/montevideo)**