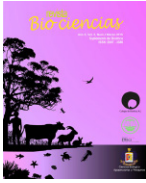


Plenary Conferences
Conferencias Magistrales



The College of Bioethics in Mexico

Colegio de Bioética en México

Ricardo Tapia¹, Rubén Lisker²

¹Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Fisiología Celular, Av. Universidad No. 3000, Ciudad Universitaria, México D.F C.P. 04510. Teléfono: 01 (55) 5616 2282.

²Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición "Salvador Zubiran", Vasco de Quiroga No. 15, Colonia Sección XVI, Tlalpan C.P.14000, México D.F. Teléfono: +52 (55) 5487 0900
Miembros fundadores del Colegio de Bioética A.C.

El Colegio de Bioética se originó en la discusión sobre la clonación y las células troncales embrionarias surgida a raíz de la clonación de la oveja Dolly, el primer mamífero clonado utilizando el genoma de una célula adulta, discusión que tuvo lugar durante varias sesiones en el seno del Comité de Medicina Genómica de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), hace más de una década. El Comité lo presidían los doctores Ricardo Tapia, Investigador Emérito del Instituto de Fisiología Celular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y Rubén Lisker, pionero de la genética humana en México e investigador emérito del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán.

En México, como en todo el mundo, se tuvo el temor de las posibilidades que se abrían para clonar humanos, lo que causó gran alarma en la sociedad e inclusive motivó declaraciones y pronunciamientos en la ONU. Eso motivó a este grupo de científicos a explicar los alcances no sólo de este avance en las ciencias genómicas sino también de los problemas éticos que se han generado desde el siglo pasado como consecuencia del progreso científico en biología y medicina.

A partir de entonces el grupo ha impartido conferencias para explicar qué es la clonación y su importancia para obtener células troncales embrionarias. Sobre este tema publicaron artículos de divulgación en la revista *Ciencia* de la AMC y en otras revistas de interés general. De ahí surgió la idea de constituir un órgano colegiado académico y multidisciplinario que se dedicara a estudiar los problemas de la bioética, órgano que en 2003 se fundó con el nombre de Colegio de Bioética, con 8 miembros fundadores.

El Colegio se constituyó así como un grupo académico cuya finalidad es analizar, difundir y educar sobre problemas bioéticos surgidos a partir del desarrollo del conocimiento científico, siempre desde una base racional, laica y con argumentaciones basadas en la ciencia. El Colegio se constituyó con médicos, abogados, científicos y filósofos de instituciones como la UNAM y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), entre otros, para cubrir todas las áreas del conocimiento que de manera multidisciplinaria se tocan con la bioética.

Durante sus más de 10 años de vida, esta asociación civil ha impartido conferencias, seminarios, cursos y diplomados en distintas universidades e instituciones públicas del país, así como publicado varios libros. Sus diplomados han cubierto temas como el aborto, eutanasia, células troncales, reproducción asistida, trasplante de órganos, ética de la investigación, neuroética, consentimiento informado, así como medio ambiente y experimentación en animales, entre muchos otros. Estos son los temas actuales de la Bioética, problemas que no existían hace 60 años porque no existía la fertilización *in vitro* ni la inseminación artificial, como tampoco se conocía el genoma humano ni las bases de las enfermedades genéticas ni los trasplantes de órganos, ni la resonancia magnética de imagen para estudios del cerebro, ni los alimentos transgénicos, ni muchos otros conocimientos y técnicas que han modificado la vida de las sociedades humanas.

Otra razón por la cual se constituyó el Colegio de Bioética fue para estudiar y difundir una visión de los problemas bioéticos laica y científica, radicalmente diferente de la de otras "academias" y grupos de bioética muy ligados a las

doctrinas religiosas, como las que han surgido en algunas universidades privadas como la Universidad Panamericana y la Universidad Anáhuac, donde imparten diplomados, maestrías y doctorados en bioética, cuyos cursos, aunque anunciados como al margen de dogmas o creencias, claramente funcionan con fundamentos religiosos.

El Colegio también ha tenido la oportunidad de asesorar a legisladores y políticos, cuando estos lo solicitan. Han impartido, principalmente, asesorías en el tema de células troncales, aborto y eutanasia partiendo de la definición de persona y el conocimiento biomédico del desarrollo del embrión humano.

Participaron en la decisión del fallo emitido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, cuando se discutió el recurso de inconstitucionalidad de la despenalización del aborto aprobada en el Distrito Federal en 2007, promovido por el entonces Procurador de la República, Eduardo Medina Mora y el ombudsman de la CNDH, José Luis Soberanes. El debate duró más de un año y finalmente la Corte determinó que las modificaciones sí eran constitucionales, generándose así un cambio radical en la salud reproductiva y los derechos de las mujeres en la capital del país.

Fue un caso paradigmático de la bioética en este tema en el que el Colegio influyó positivamente, ya que se tomó en cuenta el conocimiento científico y una visión laica y no dogmática en la toma de decisiones. Sin embargo, debido a la gran desinformación y a la reacción del clero y de los grupos políticos más conservadores, ligados a la religión, posteriormente 17 estados de la República cambiaron su Constitución estableciendo que la persona con todos sus derechos empieza en la fecundación y por lo tanto el aborto debe prohibirse. El Colegio y otras instituciones laicas buscan constantemente contrarrestar esta situación, pero se requiere de más grupos y actividades para lograr un cambio profundo.

Para ello es necesario una mejor educación desde la primaria y enseñarle a los niños a pensar con bases científicas y no solo a adquirir información a veces sesgada. En tanto, el Colegio insistirá **con más publicaciones**, más seminarios y cursos, así como respondiendo consultas de las instituciones académicas y órganos de gobierno, para colaborar así a lograr una sociedad mexicana del conocimiento y no de las creencias.



A journey into ethics education

Una travesía dentro de la educación en ética¹

Catherine Rhodes

Institute for Science, Ethics and Innovation, University of Manchester.
Stopford Building, Faculty of Life Sciences, Oxford Road, Manchester, M13 9PL, UK.
Phone: +44 (0) 161 275 4709. E-mail: catherine.rhodes-2@manchester.ac.uk

A key point in developing our application for the Research Links Workshop and the idea for a network on development of ethics education in universities was that this is an area of interest across many disciplines. We expected that some participants would be interested in teaching ethics as a stand-alone subject (e.g. in full courses on bioethics), other as a section within their 'home' discipline (e.g. legal ethics), and others as something delivered externally to another discipline (e.g. ethics for neuroscientists). Additionally, others might be interested in delivering ethics education to professionals, school students, or the public. As an illustration of how interest in this topic is so diverse, here I tell my own story of how an interest in international relations has provoked involvement in development of ethics education.

My undergraduate studies were in international relations and security within the Peace Studies Department at Bradford University (UK). My undergraduate dissertation and PhD examined the international regulation of biotechnology (with an interest in how broader regulation of biotechnology might impact efforts to strengthen the Biological Weapons Convention). Peace Studies strongly encouraged critical thinking, and there were elements of ethical reasoning incorporated – at least implicitly – in many of its modules. Efforts to prevent the development and use of biological weapons are strongly grounded in ethical norms and in language of abhorrence and moral repugnance at the effects of such weapons (International Committee of the Red Cross, April 2013).

Un punto clave para el desarrollo de nuestra aplicación del taller Lazos en Investigación (*Researcher Links*) y la idea de una red para el desarrollo de la educación en ética en las universidades fue que ésta es un área de interés dentro de varias disciplinas. Se esperaba, que algunos participantes estuvieran interesados en la formación ética como asignatura independiente (por ejemplo, en cursos completos de bioética), otros como una sección dentro de su "casa" disciplina (por ejemplo, la ética jurídica), y otros como algo entregado externamente a otra disciplina (por ejemplo, ética para neurocientíficos). Además, otros podrían estar interesados en la enseñanza de educación en ética de los profesionistas, estudiantes, o del público en general. Como una ilustración de como el interés en este tema es tan diverso, aquí digo mi propia historia de cómo el interés por las relaciones internacionales ha provocado la participación propia en el desarrollo de la educación en ética.

Mis estudios universitarios fueron en relaciones internacionales y seguridad, en el Departamento de Estudios de la Paz de la Universidad de Bradford (Reino Unido). Mi tesis de licenciatura y doctorado exploraron la regulación internacional de la biotecnología (con interés en el cómo una regulación más amplia sobre la tecnología podría impactar en los esfuerzos para fortalecer la Convención sobre Armas Biológicas). Los estudios para la paz recomiendan encarecidamente el pensamiento crítico, y había elementos de razonamiento ético incorporados –al menos implícitamente– en muchos de sus módulos. Los esfuerzos para prevenir el desarrollo y la utilización de armas biológicas están poderosamente fundamentados en normas éticas y en un lenguaje de horror y repugnancia moral a los impactos en el uso de este tipo de armas (Comité Internacional de la Cruz Roja, abril de 2013).

¹ El presente artículo es una versión en español del manuscrito en Inglés titulado: "A Journey into Ethics Education" traducido por María de Jesús Medina Arellano con el apoyo de Yessica Paloma Báez Benítez.

While there has been a strong normative thread throughout my research, I haven't clearly and explicitly articulated this until a few years ago, but when writing bios I now describe my motivations as follows:

My work is motivated by concern that, while science has the potential to make substantial contributions to addressing the major challenges faced by humanity, it is currently impeded from doing so by a range of factors and dynamics operating internationally. Through investigation of the ways in which science and the scientific community interact with, influence and are influenced by international processes, realistic recommendations for improvements can be made (Rhodes, 2013).

There are three main factors that have been significant in building my interest in ethics education: the first is conceptual work on the meaning and content of scientific responsibility at the global level (Rhodes et al. 2010; Rhodes, 2013); the second relates to shifts in the approach of the international community towards more 'bottom-up' governance of science; and the third is my engagement with the interests and practice of colleagues.

THE CONCEPT OF GLOBAL SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

In 2007, while working on the intersection between sustainable development and genetic research, I came across the 1997 report of the Commission on Science and Technology for Development, *An Assault on Poverty: Basic Human Needs, Science and Technology*, and was struck by the implications of one particular quote:

"The process of combating basic needs deficits is value-laden: ethics and attitudes influence the chances and extent of success. A primary ethical element is the challenge to the global science and technology community to recognize that with the capacity to make significant contributions to resolving basic-needs problems comes and associated responsibility and a moral obligation."

I have since spent time considering what this responsibility might entail, expanding the statement to include "...the capacity to make significant contributions to the relief of human suffering and the promotion of human flourishing, comes an associated responsibility and a moral obligation" (Rhodes, 2013). I also extend scien-

Si bien ha habido un hilo normativo fuerte en toda mi investigación, que no tenía clara y explícitamente articulado hasta hace unos años, pero al escribir biografías ahora puedo describir mis motivaciones de la siguiente manera: mi trabajo está motivado por la preocupación de que, mientras que la ciencia tiene el potencial de hacer contribuciones sustanciales para abordar los principales retos que enfrenta la humanidad, actualmente está impedido para llevarlo a cabo por una serie de factores y dinámicas que operan internacionalmente. A través de la investigación de las formas en que la ciencia y la comunidad científica interactúan, influyen y son influidos por los procesos internacionales, se elaboran recomendaciones realistas para mejorar lo que se puede hacer (Rhodes, 2013).

Hay tres factores principales que han sido importantes en la construcción de mi interés por la enseñanza de la ética: el primero es el trabajo conceptual sobre el significado y contenido de la responsabilidad científica a nivel mundial (Rhodes et al 2010; Rhodes 2013); la segunda se refiere a los cambios en el enfoque de la comunidad internacional hacia una mayor gobernabilidad "desde abajo" de la ciencia; y el tercero es mi compromiso con los intereses y prácticas de colegas.

EL CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD CIENTÍFICA GLOBAL

En 2007, mientras trabajaba en la intersección entre el desarrollo sostenible y la investigación genética, me encontré con el informe de la Comisión de Ciencia y la Tecnología para el Desarrollo, *Asalto a la Pobreza 1997: las necesidades humanas básicas, Ciencia y Tecnología*, y llamó la atención por las implicaciones de una cita en particular:

"El proceso de la lucha contra el déficit en las necesidades básicas son aceptados: la ética y actitudes impactan sobre los cambios y grado de éxito. Un elemento ético fundamental es reconocer el desafío que enfrenta la comunidad científica y tecnología mundial para reconocer que con la capacidad de hacer contribuciones significativas para la solución de problemas de las necesidades básicas, esto conlleva de manera asociada la responsabilidad y obligación moral"

Al momento, he pasado mucho tiempo tomando en consideración lo que podría implicar la responsabilidad, y la ampliación de esta declaración para incluir "...la capacidad de hacer contribuciones significativas al alivio del sufrimiento humano y la

tific responsibility in the global context from traditional conceptions of internal responsibilities (to science and other scientists in the good conduct of work), and external responsibilities to society, to “engage with and where necessary challenge the [socio-economic, political, and legal] processes that hinder science in fulfilling its potential” (Rhodes, 2013). This extension necessitates a similar responsibility for the academic community to engage with research for the promotion of human flourishing – in order that understanding of such processes can be built.

If the scientific (and academic) community has such responsibilities, then its members need to be informed about and able to understand and articulate them in order to contribute to their fulfilment. Ethics education provides a potential route for this, and this is one of my reasons for interest in its development.

MOVES TOWARDS ‘BOTTOM-UP’ GOVERNANCE OF THE LIFE SCIENCES

Much of my research involves studying international rules (and other governance mechanisms), many of which are designed to influence scientific practice. Within the negotiation, review and implementation support processes that accompany such rules, dissatisfaction has been expressed about the effectiveness of relying solely on a ‘top-down’ approach (such as government-led / imposed regulations). There have, therefore, been moves towards promoting ‘bottom-up’ modes of governance to support implementation of international rules.

These initiatives focus on activities such as awareness-raising, adoption of codes of conduct, and development of ethics education for life scientists as a means of promoting biosafety and biosecurity.

promoción de la prosperidad humana, conlleva una responsabilidad asociada y una obligación moral” (Rhodes, 2013). También extendiendo el concepto de responsabilidad científica hacia el contexto global de las concepciones tradicionales de responsabilidades internas (a la ciencia y otros científicos en la buena conducta del trabajo), y las responsabilidades externas a la sociedad, a “comprometerse y en su caso el desafío [socio-económico, político y legal] de los procesos que dificultan que la ciencia cumpla su potencial (Rhodes, 2013). Esta extensión requiere una responsabilidad similar para la comunidad académica en la participación dentro de la investigación para la promoción de la prosperidad humana –con el fin de que la comprensión de estos procesos se puedan construir.

Si la comunidad científica (académica) tiene tales responsabilidades, a continuación, sus miembros deben estar informados y ser capaces de entenderlas y articularlas con el fin contribuir a su cumplimiento. La educación en ética proporciona una vía potencial para esto, y éste es uno de mis motivos de interés para su desarrollo.

AVANCE DESDE “ABAJO HACIA ARRIBA” EN LA GOBERNANZA DE LAS CIENCIAS DE LA VIDA

Gran parte de mi investigación implica el estudio de las normas internacionales (y otros mecanismos de gobierno), muchos de los cuales están diseñados para influir en la práctica científica. Dentro de la negociación, revisión y aplicación de los procesos de apoyo que acompañan a tales normas, la insatisfacción se ha expresado en relación a la eficacia de confiar únicamente en un enfoque “de arriba hacia abajo” (por ejemplo, regulaciones dirigidas por el gobierno/ regulaciones impuestas) no han tenido, por tanto, avances hacia la promoción de las modalidades “de abajo hacia arriba” de gobierno para apoyar la aplicación de las normas internacionales.

Estas iniciativas se centran en actividades como la sensibilización, la adopción de códigos de conducta, y el desarrollo de la educación en ética para los científicos de las disciplinas biológicas como un medio de promoción de seguridad sobre la biotecnología y la bioseguridad.

Table 1. Examples of initiatives promoting ‘bottom-up’ governance
Tabla 1. Ejemplos de iniciativas que promueven la “de abajo arriba” gobernanza

RULE	PROCESS / ORGANISATION	INITIATIVE
Laboratory Biosafety Manual; Laboratory Biosecurity Guidance	World Health Organisation – biorisk management programme	‘Biorisk management approach’ – combining biosafety, biosecurity and bioethics
Biological Weapons Convention	Review Conferences (held every five years) and annual meetings of states parties	Awareness-raising, education and codes of conduct for life scientists

The World Health Organisation (WHO) has promoted these activities in support of its standards outlined in the Laboratory Biosafety Manual and Laboratory Biosecurity Guidance. They note for example that:

“Researchers, laboratory workers and biosafety and laboratory biosecurity managers should communicate and collaborate and strive to find the correct ethical balance for the activities performed. A voluntary code of conduct can be more effective than one that is imposed provided it is understood and agreed among stakeholders.” (WHO, 2006)

States parties to the Biological Weapons Convention (BWC) are promoting such activities as potential national implementation support measures, for example at the Convention’s Seventh Review Conference in 2011 they noted the value of voluntary standards for biosafety and biosecurity; activities to raise awareness of scientists’ obligations under the Convention; development of training and education programmes; and promotion of a ‘culture of responsibility’ (UNOG, 2012). However, there is a lot of uncertainty about how such ‘bottom-up’ governance might effectively be developed to support the operation of international rules. Civil society and academic groups are doing a lot of work to investigate this and to develop and support appropriate initiatives.

I have an interest in how such efforts are developing and the contributions they might make to improving governance of science, as well as how my own work might contribute to them (e.g. in the expanded understanding of scientific responsibility).

INTERESTS AND PRACTICE OF COLLEAGUES

My PhD and post-doctoral fellowship were funded as part of a Project to Strengthen the Biological Weapons Convention, led by the Bradford Disarmament Research Centre. Around the time that I left Bradford (in 2008), they were building up work in ethics and biosecurity education (in a ‘Building a Sustainable Capacity in Dual Use Bioethics’ project - <http://www.brad.ac.uk/bioethics/about/>).

The Institute for Science, Ethics and Innovation (which I moved to) and its sister Centre for Social Ethics and Policy had long-standing interests in ethics education,

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha promovido estas actividades en apoyo a sus normas descritas en el Manual de Bioseguridad en el Laboratorio y Orientación sobre Bioseguridad. Señalan, por ejemplo, que: “Los investigadores, trabajadores de laboratorio y seguridad sobre la biotecnología y los administradores de Bioseguridad en el Laboratorio deberán comunicarse y colaborar, además de tratar de encontrar el equilibrio ético correcto para las actividades realizadas. Un código de conducta voluntario puede ser más efectivo que uno que se impone, siempre y cuando se entienda y acuerde entre las partes interesadas” (OMS, 2006).

Los Estados Miembros de la Convención sobre Armas Biológicas (CAB) están promoviendo actividades como posibles medidas nacionales de apoyo a la ejecución, por ejemplo, en la Séptima Conferencia de Revisión de la Convención en 2011 señalaron el valor de las normas voluntarias para la seguridad sobre la Biotecnología y Bioseguridad; actividades para aumentar la consciencia de las obligaciones por parte de los científicos en el marco del Convenio; desarrollo de programas de formación y educación; y la promoción de una “cultura de responsabilidad” (ONUG, 2012). Sin embargo, existe una gran incertidumbre acerca de cómo el gobierno “de abajo hacia arriba” efectivamente podría apoyar al desarrollo del funcionamiento de las normas internacionales. La sociedad civil y los grupos académicos están haciendo bastante trabajo para investigar esta línea y iniciativas apropiadas.

Poseo un interés en cómo estos refuerzos se están desarrollando y las contribuciones que pueden hacer para mejorar la gobernabilidad de la ciencia, así como la forma en que mi propio trabajo podría contribuir con y para ellos (por ejemplo, en la comprensión más amplia de la responsabilidad científica).

INTERESES Y PRÁCTICAS DE COLEGAS

Mi doctorado y beca post-doctoral fueron financiadas como parte de un proyecto para fortalecer la Convención sobre Armas Biológicas, dirigida por el Centro de Investigación sobre Desarme en Bradford. Durante el tiempo que estuve en Bradford (en 2008) se estaba construyendo un trabajo en ética y educación sobre Bioseguridad (como una “construcción de capacidad sostenible del doble uso de la Bioética” - <http://www.brad.ac.uk/bioethics/about/>).

El Instituto para la Ciencia, Ética e Innovación (al cual me mudé para continuar mi trabajo) y su filial, el Centro de Ética Social y Políticas Públicas, tenían mutuo intereses desde

including running courses in healthcare ethics, medical ethics and bioethics. One colleague, Sarah Chan, has played a leading role in developing ethics teaching within the Faculty of Life Sciences at Manchester University. Sarah and others at Manchester had a growing interest in ethics of neuroscience, at the same time as Bradford Disarmament Research Centre (BDRC) staff were becoming interested in the security implications of neuroscientific advances, and how to prevent their misuse. Both Sarah Chan, and Prof. Malcolm Dando from BDRC were involved in the 2012 BrainWaves report produced by the UK's Royal Society, about the implications of developments in neuroscience for society and public policy (Royal Society, 2011/12). Engaging with these interests has led to my involvement in various activities and projects including delivering occasional lectures in ethics to life sciences students, running a public and schools engagement programme on science ethics, and coordinating an Arts and Humanities Research Council funded network on the development of ethics education for neuroscientists. This network brought together neuroscientists (course leaders and students), bioethicists, security analysts and educational specialists in four workshops, and led to the development of an online educational resource.

CONCLUSION

While I do not have a particular research interest in neuroscience (my core current focus being genetic resources governance) – the process of developing ethics education is something I find engaging, and participation in these activities has made me aware that there is: a) a lot of practice and experience to be shared, including across disciplines; b) a lot of enthusiasm from individuals to develop and deliver ethics education, in various formats and at various levels; and c) there is a strong need for further support to do so effectively.

This – along with a connection with the Autonomous University of Nayarit (UAN) built through Dra. María de Jesús Medina Arellano (who completed her PhD with the Institute for Science, Ethics and Innovation and the Centre for Social, Ethics and Policy at Manchester University, and helped to establish bioethics teaching

hace mucho tiempo sobre la educación en ética, incluyendo la realización de cursos de ética en la salud, ética médica y la bioética. Una colega, Sarah Chan, ha desempeñado un papel de liderazgo en el desarrollo de enseñanza de la ética dentro de la Facultad de Ciencias de la Vida en la Universidad de Manchester. Sarah y otros en Manchester tenían un interés cada vez mayor en la ética de la neurociencia, al igual que el Centro de Investigación sobre Desarme Bradford (BDRC), desde hace tiempo los miembros del *staff* se están involucrando en las implicaciones de seguridad sobre los avances de la neurociencia, y en cómo prevenir su uso indebido. Tanto Sarah Chan, y el profesor Malcolm Dando de BDRC participaron en el informe de 2012 sobre ondas cerebrales producidos por la Sociedad Real (*Royal Society*) en el Reino Unido, relativo a las consecuencias de los avances de la neurociencia para la sociedad y las políticas públicas (Royal Society, 2011/12). La colaboración con estos intereses en común ha traído consigo mi participación en diversas actividades y proyectos, los cuales incluyen la presentación de conferencias sobre ética para estudiantes de ciencias de la vida, la ejecución de un programa sobre apropiación de la ciencia, por medio de participación pública y con escuelas de ciencias de la vida en donde se enseña ética, además de la coordinación de una red financiada por el Consejo Artes y Humanidades para la Investigación en el desarrollo de educación ética para los neurocientíficos. Esta red reunió a neurocientíficos (directores de cursos y estudiantes), expertos en bioética, analistas de seguridad y especialistas en educación en cuatro talleres, y llevó al desarrollo de un recurso educativo en línea.

CONCLUSIÓN

Si bien no tengo un interés particular de la investigación en neurociencia (mi enfoque actual, nuclear, sigue siendo la gobernanza de los recursos genéticos) – el proceso y desarrollo de enseñanza en ética es algo que me resulta interesante, y la participación en estas actividades me ha hecho consciente de que: a) Existe mucha práctica y experiencia para ser compartida, la cual incluye a todas las disciplinas; b) Existe gran cantidad de entusiasmo por parte de los individuos para desarrollar y presentar educación en ética, en varios formatos y en varios niveles; y c) Encontramos una fuerte necesidad de más apoyo para hacerlo con eficacia.

Esto – en conjunto con la conexión con la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), construida a través de la Dra. María de Jesús Medina Arellano (quien concluyó su doctorado en el Instituto para la Ciencia, Ética e Innovación, y su filial, el Centro para la Ética Social y Políticas Públicas de la Universidad de

at UAN) – led to the idea of creating an early career researcher network on the development of ethics education. The network – launched during our June 2014 workshop – will enable those enthusiastic individuals to share their experience and expertise, provide a peer-support group, and connect them with more established mentors too.

I am, therefore, extremely grateful to the British Council for funding our workshop 'Developing Ethics Education in Universities' held in Tepic in June 2014, as well as to the Arts and Humanities Research Council and Wellcome Trust for funding work on ethics education for neuroscientists and public engagement with science ethics (awards AH/J005533/1; WT/087351/D/08/2; WT/PE/087439).

Manchester, y apoyó a consolidar la enseñanza de la Bioética en la UAN) - condujo a la idea de crear una red de jóvenes académicos investigadores para el desarrollo de la educación en ética. La red - lanzada durante nuestro taller de junio 2014 - permitirá a aquellas personas entusiastas que desean compartir su experiencia y conocimientos, proporcionar un grupo de apoyo entre pares, y también conectarlos con mentores más consolidados en el área.

Por tanto, estoy muy agradecida con el Consejo Británico por el financiamiento de nuestro taller 'Desarrollo de Educación en Ética en las Universidades', celebrado en la ciudad de Tepic, Nayarit, en junio de 2014, así como con el Consejo para las Artes y Humanidades para la Investigación y el Fideicomiso 'Wellcome Trust' por financiar la labor en la educación en ética para los neurocientíficos y el compromiso público con la ética de la ciencia (proyectos AH / J005533 / 1; WT / 087351 / D / 08/2; WT / PE / 087439).

REFERENCES / LITERATURA CITADA

- Coupland R, Kobi RL. 2005 Science and prohibited weapons. En: <https://www.icrc.org/eng/war-and-law/weapons/chemical-biological-weapons/overview-chemical-biological-weapons.htm> última consulta: 25 de octubre de 2014
- CSTD (Commission on Science and Technology for Development). 1997. An Assault on Poverty: Basic Human Needs, Science and Technology. Ottawa, Canada: Ed. International Development Research Centre, 1pp.
- Rhodes, C, Sulston, J. 2014. Scientific Responsibility and Development. *European Journal of Development Research* 22(1): 3-9.
- Rhodes, C. 2013. Global Scientific Responsibility. *Biociencias* 2(3) (Supl 1): 52-59.
- TRS (The Royal Society). 2012. BrainWaves Project. En: <https://royalsociety.org/policy/projects/brain-waves/>, última consulta: 25 de octubre de 2014.
- UNOG (United Nations Office in Geneva). 2012. Final Document of the Seventh Review Conference of the Biological Weapons Convention. En: [http://www.unog.ch/80256EDD006B8954/\(httpAssets\)/C2BAA955E58E15C7C1257D01005260D3/\\$file/BWC_CONF.VII_07.pdf](http://www.unog.ch/80256EDD006B8954/(httpAssets)/C2BAA955E58E15C7C1257D01005260D3/$file/BWC_CONF.VII_07.pdf), última consulta: 25 de octubre de 2014.
- WHO (World Health Organization). Biorisk Management: Laboratory Biosecurity Guidance. En: http://www.who.int/csr/resources/publications/biosafety/WHO_CDS_EPR_2006_6.pdf, última consulta 25 de octubre de 2014.



Teaching legal ethics at the open university – avoiding the pitfalls of formalism¹

Enseñanza de la ética jurídica en la universidad abierta - Evitando las trampas del formalismo¹

Hugh McFaul

The Open University,
Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom.
Phone: + 44 (0) 161 956 6868. E-mail: h.j.mcfaul@open.ac.uk

TEACHING LEGAL ETHICS AT THE OPEN UNIVERSITY - AVOIDING THE PITFALLS OF FORMALISM

This paper will reflect on some of the pedagogical and philosophical issues that arise when teaching ethics to law students. It will begin by explaining the demands made by the legal professional bodies regarding the teaching of legal ethics in England and will outline how legal ethics is currently taught on the undergraduate law degree programme at the Open University. It will consider the impact of formalism on the ethical education of law students. It will conclude by suggesting that a virtue ethics approach to teaching legal ethics may be a suitable model for teaching legal ethics in a distance learning setting.

PROFESSIONAL CONTEXT

Training to qualify as a lawyer in the English legal system is a two stage process. The academic stage involves studying for an undergraduate law degree, or a post graduate diploma, followed by the professional stage. The professional stage comprises one year vocational training and one or two years supervised professional practice; one year to practice as a barrister and

¹ This essay is based on the presentation delivered at the Autonomous University of Nayarit, in Tepic, Nayarit, Mexico in June 2014 during the 'Development of Ethics Education in Universities' Workshop funded by the Research Links Programme run by the British Council and the National Council for Science and Technology (CONACyT) in Mexico.

ENSEÑANZA DE LA ÉTICA JURÍDICA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA – EVITANDO LAS TRAMPAS DEL FORMALISMO

Este trabajo reflexionará sobre algunas de las cuestiones pedagógicas y filosóficas que surgen al enseñar Ética a los estudiantes de Derecho. Comenzaré por explicar la demanda educativa realizada por los organismos profesionales legales con respecto a la enseñanza de la ética jurídica y se delinearé cómo actualmente se enseña la ética legal en el programa de licenciatura en Derecho de pregrado en la Universidad Abierta. Se tendrá en cuenta el impacto del formalismo jurídico en la formación ética de los estudiantes de Derecho. Concluiré, sugiriendo que una ética de la virtud se acerca a la enseñanza de la ética jurídica y que puede ser un modelo adecuado para la enseñanza de la ética jurídica en un entorno de aprendizaje a distancia.

CONTEXTO PROFESIONAL

La capacitación para calificar como abogado en el sistema legal Inglés es un proceso de dos etapas. La etapa académica implica el estudio de un grado en la carrera de Derecho, o de un título de postgrado, seguido de la etapa profesional. La etapa profesional comprende la formación profesional de uno o dos años bajo la supervisión práctica profesional; un año para ejercer la profesión de abogado y

¹ El presente ensayo es una versión en español del manuscrito en idioma Inglés, titulado: "Teaching legal ethics at the Open University", que se basa en la presentación expuesta en la Universidad Autónoma de Nayarit, en Tepic, Nayarit, México, durante el mes de Junio de 2014, durante el desarrollo del taller 'Desarrollo de Educación en Ética dentro de Universidades', financiado a través del Programa Researcher Links del Consejo Británico y el Consejo de Ciencia y Tecnología CONACyT en México. Este ensayo fue traducido por María de Jesús Medina Arellano y Yessica Paloma Báez Benítez.

two years as a solicitor. The teaching of legal ethics as a discrete subject is not mandatory at the academic stage of training. As a result, university degree programmes do not routinely offer legal ethics courses at an undergraduate level. The explicit teaching of ethics, including understanding the obligations present in the relevant professional codes of conduct, is covered as part of the professional stage of training.

This position has been subject to review by The Legal Education and Training Review (LETR) (Webb et al, 2013) which was an independent report commissioned by the regulatory bodies of the legal professions in the English legal system. The report recommends that there should be an increased emphasis on legal ethics during the academic stage of training but does not go so far as demanding the explicit and compulsory teaching of legal ethics courses at this stage. It states that:

“The learning outcomes at initial stages of [legal education] should include reference (as appropriate to the individual practitioner’s role) to an understanding of the relationship between morality and law, the values underpinning the legal system, and the role of lawyers in relation to those values.”(Webb et al, 2013, 287)

INSTITUTIONAL CONTEXT

The Open University was conceived as being the ‘University of the Air’ by Harold Wilson in 1963 and was given its current motto of being open as to people, places, methods and ideas by its first Chancellor Lord Crowther in 1969. So in practice this means that the Open University is open in the sense that students do not require any prior qualifications before beginning their degree level studies. Teaching is provided at a distance via a range of online and printed material. In addition to the educational material produced by the University, students receive individual support from a tutor who provides feedback on assignments, is available to answer academic queries and who facilitates a number of optional online and face to face tutorials during the module.

THE CURRENT APPROACH TO TEACHING LEGAL ETHICS AT THE OPEN UNIVERSITY

The Open University is currently the largest provider of distance learning legal education in the UK

dos años como litigante. La enseñanza de la ética jurídica es una materia opcional, no es obligatoria en la etapa académica de formación. Como resultado, las enseñanzas universitarias no ofrecen habitualmente cursos de ética legales a nivel de pregrado. La enseñanza explícita de la ética, incluyendo la comprensión de las obligaciones presentes en los códigos profesionales de conducta pertinentes, se cubre como parte de la etapa profesional de la formación.

Esta posición ha sido objeto de escrutinio por la Revisión de la Educación y Formación Jurídica (LEtr) (Webb, 2013), mismo que fue un informe independiente encargado por los organismos reguladores de las profesiones jurídicas en el sistema legal Inglés. El informe recomienda que debe haber un mayor énfasis en la ética jurídica durante la etapa académica de la formación, pero no se debería ir tan lejos como para exigir la enseñanza explícita y obligatoria de los cursos de ética legal en esta etapa. Establece que:

“Los resultados de aprendizaje en las etapas iniciales de la [educación legal] deben incluir referencia (según corresponda al papel del profesional individual) a la comprensión de la relación entre la moral y el Derecho, los valores que sustentan el sistema legal, y el papel de los abogados en relación con esos valores.”(Webb et al/ 2013, p. 287)

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Universidad Abierta fue concebida como la ‘Universidad del Aire’ de Harold Wilson en 1963 y se le dio su lema actual de ser abierta en cuanto a personas, lugares, métodos e ideas por su primer canciller Señor Crowther en 1969. Así que, en la práctica esto significa que la Universidad Abierta, es abierta en el sentido de que los estudiantes no requieren ninguna preparación previa antes de comenzar sus estudios a nivel de grado. La enseñanza se presta a distancia a través de una gama de material en línea e impreso. Además del material educativo producido por la Universidad, los estudiantes reciben apoyo individual de un tutor que proporciona información sobre las tareas, está disponible para responder a las consultas académicas y que facilita un número telefónico, en línea o bien cara a cara, como opciones tutoriales durante el módulo.

EL ENFOQUE ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA LEGAL EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA

La Universidad Abierta es actualmente el mayor proveedor de educación a distancia en educación legal en el Re-

with 6000 registered students. The method of delivery follows the model of open distance learning outlined above including a mixture of online materials, videos and interactive exercises. Synchronous tuition is provided by a mix of face to face and online tutorials and asynchronous tuition by online message boards. In addition students will receive feedback on five assignments for each of the six undergraduate modules.

The current approach is to integrate ethics teaching throughout the degree by taking the opportunity to explore the ethical issues that arise when exploring other legal issues. In this way the approach follows the recommendation of LETR, outlined above. However there is an exception to this approach in the level 1 (first year undergraduate) module which introduces themes in the philosophy of law and directly addresses the topic of morality and law as well as law and justice. Here students will explore philosophical approaches to the relationship between law and morality and examine alternative conceptions of the nature of justice and consider the extent to which the delivery of justice is the business of the law.

So in summary the Open University approach to teaching ethics to law students is largely to integrate it into the undergraduate law curriculum and deal with ethical issues as they arise. As yet, there is no discrete legal ethics course.

THE CHALLENGE OF FORMALISM TO TEACHING LEGAL ETHICS

In order to successfully integrate the teaching of ethics into the undergraduate law curriculum the challenge of the formalist approach to legal rules needs to be met. I will outline what is meant by formalism in this context and the nature of the challenge it presents to the integrated model of teaching legal ethics.

McBarnet and Whelan (1991) offer the following definition:

"Although the term formalism has been used in divergent ways, at its heart 'lies the concept of decision making according to rule,' rule implying here that the language of a rule's formulation - its literal mandate - be followed, even when this ill serves its purpose." (p.849)

They argue that when this approach to the application of legal rules is also applied to moral rules it can result in a particular legalistic *ethical* attitude, McBarnet and Whelan argue that:

ino Unido con 6,000 alumnos matriculados. El método de enseñanza sigue el modelo de educación abierta a distancia, que se indicó anteriormente, incluyendo una mezcla de materiales en línea, videos y ejercicios interactivos. La matrícula sincronizada o mixta, proporciona una mezcla de tutoriales, cara a cara y en línea, y la matrícula asincrónica a través de mensajes en línea. Además los estudiantes recibirán retroalimentación sobre cinco tareas para cada uno de los seis módulos de pregrado.

El enfoque actual es la integración de enseñanza de la ética en toda sentido amplio, se tiene la oportunidad de explorar las cuestiones éticas que surgen al explorar distintas cuestiones legales. De esta manera, el enfoque sigue la recomendación de LEtr, descrito anteriormente. Sin embargo, existe una excepción a este enfoque en el módulo de nivel 1 (primer año de licenciatura) que introduce temas de Filosofía del Derecho y directamente aborda el tema de la moral y el Derecho, así como la Ley y la Justicia. Aquí los estudiantes explorarán enfoques filosóficos a la relación entre el Derecho y moral y examinan las concepciones alternativas de la naturaleza de la justicia y consideran el grado en que la administración de justicia es el objetivo de la ley.

Así que en resumen, el enfoque de la Universidad Abierta para enseñar ética a estudiantes de Derecho es, en gran medida, su integración en el plan de estudios de pregrado y hacer frente a los problemas éticos que puedan surgir. Hasta ahora, no hay ética jurídica oculta.

EL RETO DEL FORMALISMO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA JURÍDICA

Con la finalidad de integrar con éxito la enseñanza de la ética en la currícula de leyes en pregrado, tenemos que abordar el reto que implica el enfoque formalista sobre las normas legales que hay que cumplir. Voy a describir lo que se entiende por el formalismo en este contexto y la naturaleza del desafío que representa para el modelo integrado de enseñanza de ética jurídica. McBarnet y Whelan (1991) ofrecen la siguiente definición:

"Aunque el término formalismo se ha utilizado en formas divergentes, en el centro se encuentra el concepto de la toma de decisiones de acuerdo con la norma, "la regla que se implica aquí es que el lenguaje para la formulación de una regla -su mandato literal-- ser seguido, incluso cuando está cumple su propósito. (p.849)"

Argumentan que cuando este enfoque para la aplicación de las normas jurídicas también se aplica a las normas

“Legalism as an ethical attitude has been described as the operative outlook of the legal profession: moral conduct is a matter of rule following, and moral relationships consist of duties and rights determined by rules.” (p.849)

Where moral conduct is reduced to a matter of rule following then a practice of creative compliance can follow.

“Creative compliance uses formalism to avoid legal control... The combination of specific rules and an emphasis on legal form and literalism can be used artificially, in a manipulative way to circumvent or undermine the purpose of regulation.” (p.849)

Arguably this can be seen in the behaviour of tax professionals who engage in creative compliance in order to circumvent the purpose and intended reach of tax legislation. This question has come to the fore in the UK since the financial crash of 2008 where there has been increasing public concern regarding the tax avoidance strategies of wealthy individuals and multinational corporations. A 2013 Report by the House of Commons Public Accounts Committee ‘*Tax avoidance: the role of large accountancy firms*’ suggested that the four large accountancy firms routinely sold tax avoidance schemes to clients which would have only a 50% chance of being found lawful if the legality of the scheme were to be challenged by the Inland Revenue at a tax tribunal. This example of the creative compliance of tax lawyers displays the ethical approach of formalism, where as long as the behaviour is not technically unlawful then neither is it considered unethical.

Therefore the challenge presented by formalism for the teaching of legal ethics is to make students aware of the dangers of taking a narrowly legalistic approach to legal ethics. This can be achieved by considering how the substantive law is taught and by encouraging students to think critically and creatively about legal rules and to contextualize legal principles. If a legalistic approach pervades the teaching of legal rules then it may be all the more difficult for students to avoid taking a similar approach to legal ethics. In addition it may be helpful to consider an alternative approach to teaching legal ethics that avoids focusing on rule following. I will outline one possible approach to doing this below.

morales, esto puede dar lugar a una particular actitud ética legalista, McBarnet y Whelan argumentan que:

“El legalismo como una actitud ética ha sido descrito como el punto de vista operativo de la abogacía: la conducta moral es un asunto de seguir a la regla, y las relaciones morales consisten en deberes y derechos determinados por las reglas. (p.849)”

Cuando la conducta moral se reduce a una cuestión de seguir la regla, luego una práctica de cumplimiento creativo puede seguir a ella.

“El cumplimiento creativo utiliza al formalismo para evitar el control legal... La combinación de reglas específicas y un énfasis en la forma jurídica y la literalidad se pueden utilizar artificialmente, de una manera manipuladora para eludir o socavar el propósito de la regulación. (p.849)”

Podría decirse que esto se puede ver en el comportamiento de profesionales fiscalistas que se involucran en el cumplimiento creativo con el fin de eludir el propósito y alcance de la intención de la legislación fiscal. Esta cuestión ha pasado a primer plano en el Reino Unido desde la crisis financiera de 2008, donde ha habido una creciente preocupación pública sobre las estrategias de evasión fiscal de los individuos ricos y las corporaciones multinacionales. Un informe, de 2013, de la Cámara de los Comunes del Comité de Cuentas Públicas ‘*Evasión fiscal: el papel de las grandes empresas de contabilidad*’ sugiere que las cuatro grandes empresas de contabilidad venden rutinariamente los mecanismos de evasión de impuestos a clientes que tendrían sólo un 50% de posibilidades de ser encontrados lícitos si la legalidad del régimen fuera inspeccionado por la Agencia Tributaria en un tribunal fiscal. Este ejemplo del cumplimiento creativo de abogados fiscales muestra el enfoque ético del formalismo, donde siempre que la conducta no es técnicamente ilegal entonces tampoco es considerada no ética.

Por lo tanto el desafío presentado por el formalismo para la enseñanza de la ética jurídica es hacer que los estudiantes tomen conciencia de los peligros de tomar un enfoque estrictamente legalista de la ética jurídica. Esto se puede lograr al considerar el cómo se enseña el Derecho sustantivo y motivando a los estudiantes a pensar de manera crítica y creativa sobre las normas legales y de contextualizar los principios legales. Si un enfoque legalista impregna la enseñanza de las normas jurídicas, entonces puede ser aún más difícil para los estudiantes evitar la adopción de un enfoque similar a la ética jurídica. Además, puede ser útil considerar un enfoque alternativo a la enseñanza de la ética legal que pueda evitar centrarse en sólo seguir las reglas. En adelante, esbozaré un enfoque de cómo hacer esto.

VIRTUE ETHICS

A commonly held view of the nature of ethics education is to teach students ethical principles that can guide them to act in an ethical manner. So, for law students, they should be taught rules that will guide their behaviour so that they will behave ethically during their professional life as a lawyer.

However there is a danger that providing students, and especially law students, with a set of ethical rules or principles to follow will result in a formalistic approach to ethics as outlined above. An alternative approach to teaching ethics is offered by virtue ethics, which focuses on developing a virtuous character rather than rule following. Virtue ethics stems from Aristotle's *Nicomachean Ethics* but as Chappell (2014) argues there has been a renewed interest in this approach pioneered by philosophers such as Philippa Foot, Elizabeth Anscombe and Alasdair MacIntyre.

The question of whether virtue can be taught to law undergraduates, or indeed any undergraduates, is one with an ancient pedigree and was discussed by Socrates in the *Meno*. Indeed, this issue was raised during our workshop and some delegates questioned the idea that any university course of study could teach a student to behave morally if her family, friends, school and community had not succeeded over the course of her lifetime.

However, Hartmann (2006, p.68) considered virtue ethics in the context of teaching ethics to business students and argues that virtue ethics is a promising model for teaching ethics. He suggests that relying on teaching students ethical rules or principles to guide their behaviour is self-defeating as moral principles are often vague and conflicting and are therefore not, in fact, action guiding at all. Hartmann (2006, p.69) argues that virtue ethics can provide a suitable approach to the ethical education of business students, 'My claim is that a business ethics course can improve students' character by helping them think critically about their values and realize them in practice.'

There is insufficient space in this brief presentation to consider fully how virtue ethics could be used to teach legal ethics to distance learning law students at the Open University.¹ However, I suggest that a virtue ethics approach

¹ See Amy Gutmann, *Can Virtue be Taught to Lawyers?* (1993) 45 *Stanford Law Rev* 1759 for a comparative discussion of virtue ethics in legal ethics teaching. For a critical examination of the role virtue ethics can play see Tim Dare, *Virtue Ethics and Legal Ethics* (1998) 28 *Victoria U. Wellington L. Rev.* 141.

ÉTICA DE LA VIRTUD

Un punto de vista común de la naturaleza de la educación ética es enseñar a los estudiantes los principios éticos que puedan guiar su actuar de una manera ética. Así, para los estudiantes de Derecho, se les debe enseñar las reglas que guiarán su comportamiento para que se comporten éticamente durante su vida profesional como abogado.

Sin embargo, existe el peligro de que proporcionar a los estudiantes, y en especial los estudiantes de Derecho, con un conjunto de reglas o principios éticos a seguir se traducirá en un enfoque formalista de la ética como se indicó anteriormente. Un enfoque alternativo para la enseñanza de la ética es ofrecido por la ética de la virtud, que se centra en el desarrollo de un carácter virtuoso en lugar de seguir reglas. La Ética de la virtud se deriva de la Ética a Nicómaco de Aristóteles, pero como Chappell (2014) argumenta ha existido un renovado interés en este enfoque iniciado por los filósofos como Philippa Pie, Elizabeth Anscombe y Alasdair MacIntyre.

La cuestión de si la virtud puede ser enseñada a los estudiantes Derecho, o de hecho a cualquier estudiante de pregrado, es un asunto antiguo y fue discutido por Sócrates en el *Menón*. De hecho, esta cuestión se planteó durante nuestro taller y algunos participantes cuestionaron la idea de que cualquier curso universitario de estudio podría enseñar a un estudiante a comportarse moralmente si su familia, amigos, escuela y comunidad no lo habían conseguido a lo largo de su vida.

Sin embargo, Hartmann (2006, p.68) considera a la Ética de las virtudes en el contexto de la enseñanza de la ética a estudiantes de negocios y argumenta que la Ética de la virtud es un modelo prometedor para la enseñanza de la ética. Él sugiere que depender de enseñar a los estudiantes las normas o principios éticos que orienten su comportamiento es contraproducente como lo son los principios morales, a menudo vagos y contradictorios, por lo que no son, de hecho, guías para la acción en absoluto. Hartmann (2006, p.69) sostiene que la Ética de la virtud puede proporcionar un enfoque adecuado a la educación ética de los estudiantes de negocios, «Mi tesis es que la ética de un negocio de golf puede mejorar a los estudiantes el carácter, ayudándoles a pensar críticamente acerca de sus valores y que se den cuenta en la práctica.»

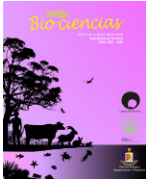
No hay suficiente espacio en esta breve presentación para considerar plenamente cómo se podrían utilizar la Ética de la virtud para enseñar Ética legal en el aprendizaje a distancia para los estudiantes de Derecho en la Universidad Abierta. Sin

may be especially useful in the context of providing ethics education to law students. Focusing on developing character rather than on rule following does have the virtue of seeking to avoid the legalistic approach to moral issues that has been described as the operative outlook of the legal profession. Such an approach is consistent with the recommendations of the Legal Education and Training Review.

embargo, sugiero que un enfoque de Ética de la virtud puede ser especialmente útil en el contexto de la prestación de la educación en ética para los estudiantes de Derecho. Centrándose en el desarrollo del carácter, más que en sólo seguir las reglas, la ética de la virtud tiende a tratar de evitar el enfoque legalista sobre las cuestiones morales que se han descrito como la perspectiva operativa de la profesión legal. Este enfoque es consistente con las recomendaciones de la LEtr.

REFERENCES / LITERATURA CITADA

- Boon, A., Webb, J. 2008. Legal education and training in England and Wales: Back to the future. *Journal Legal Education*, 58 (1): 79-89.
- Hartman, E. M. 2006. Can we teach character? An Aristotelian answer. *The Academy of Management Learning and Education*, 5(1): 68-81.
- HOC (House of Commons). 2013. Report of the Public Accounts Committee -Tax avoidance: the role of large accountancy firms. En: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201213/cmselect/cmpubacc/870/870.pdf> última consulta: 1 de enero de 2014.
- McBarnet, D., Whelan, C. 1991. The Elusive Spirit of the Law: Formalism and the Struggle for Legal Control. *The Modern Law Review*, 54 (6): 848-873.



Ethics from argumentative practices La ética desde prácticas argumentales¹

Ángel Adrián González Delgado

Universidad Autónoma de Nayarit, Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Boulevard Tepic- Xalisco S/N, Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", Tepic, Nayarit. C.P. 63155. Teléfono: 331-415-7002. E-mail: angeladriang@gmail.com

It has passed more than four decades since the emergence of Bioethics. The beginning of such a discipline has been set by two events: the publication of *Bioethics: Bridge to the future* in 1971, written by Van Rensselaer Potter, and the foundation of the *Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics*, same year (Reich, 1994). Many of the issues argued in Potter's book, were also a concern of many of the members of the Kennedy Institute at that time. For sure, these same issues were thought and seek to be solved out for many years already. Nonetheless, it is worth saying that it was never done before with the same originality or systematization that the bunch of Bioethics literature has embarked to do nowadays. The latter, has brought to the discussion a renewed approach in diverse spheres of thoughts, as well as in human actions. For instance, in philosophy, mainly in ethics, the hypothetical reflections –not to say extremely abstract or speculative–, have found a solid ground where these may be practiced and materialized. Academic ethical reflections were renewed and ethics lessons inserted into Bioethics topics as an addition to its *corpus* (Sádaba, 2006). Indeed, the teaching and learning dynamics were modified. How is delivered, then, the teaching and learning processes of an ethics course? In what follows, I will try to provide a clear, but not a thorough, answer to that question.

ETHICS

Ethics is, no doubt, one of the widest philosophical disciplines. The origins of this philosophical field can be found in the reflections that Socrates elaborated to his fellows, but above all, to himself. ¿What are the *pious* and the *impious* actions? ¿Is it an action good because

Han pasado más de cuatro décadas del surgimiento de la Bioética. Dos acontecimientos marcaron el inicio de dicha disciplina: la publicación de *Bioethics: Bridge to the future* en 1971, escrito por Van Rensselaer Potter, y la fundación del *Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics* en el mismo año (Reich, 1994). Muchas de las cuestiones tratadas en el libro de Potter, así como varios de los problemas a los que se enfrentaban los miembros del Instituto Kennedy, seguro se habían reflexionado y buscado solucionar ya tiempo atrás. Sin embargo, vale decirlo, nunca antes con la originalidad o sistematización con que la Bioética comenzó a hacerlo. Todo lo anterior trajo consigo una renovación en diversos campos del pensar y actuar humano. En la filosofía, por ejemplo, principalmente en la ética, las reflexiones hipotéticas –por no decir en suma abstractas o especulativas– encontraron un terreno práctico donde concretizarse o materializarse. Las reflexiones éticas llevadas a cabo en lo académico se vieron rejuvenecidas, y las clases de Ética incorporaron a la Bioética como una rama más de su *corpus* (Sádaba, 2006). Junto con ello, la dinámica de enseñanza-aprendizaje se vio modificada. ¿Cómo es, pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una clase de ética? En lo que sigue busco ofrecer una respuesta clara, más no exhaustiva, a esa pregunta.

LA ÉTICA

Una de las disciplinas filosóficas de mayor envergadura es sin duda la Ética. Sus orígenes pueden encontrarse en la reflexión e indagación que Sócrates hacía a sus congéneres pero, sobre todo, hacia sí mismo. ¿Cuáles son los actos *píos* y los *impíos*? ¿Es un acto bueno

¹ La traducción al Inglés de este ensayo fue elaborado por María de Jesús Medina Arellano con la asistencia de Robert Anthony Gamboa Dennis

that's what the Gods want, or Do the Gods want it because it is a good action? ¿Do we have duties to others? ¿How we ought to live? Those kinds of questions were formulated by Socrates, the Greek philosopher, his followers continued with those tasks related to providing answers to issues that we call moral dilemmas.

So, we can review from Plato's, Aristotle's answers, through Spinoza, Hume, Mill, Kant, moving on to Moore, Hare, MacIntyre, Apel or Singer, just to mention a few, ethics history is really rich. Some time ago, in the majority of the Mexican universities, interested on teaching ethics, were taking the historical approach for teaching ethics. This way of addressing the teaching brought a kind of vice in the teaching and learning processes. The professor used to teach what the authors said in their times and the student just learnt by heart – this is to say, just memorization of relevant quotations of the philosophers-. In that manner, the student learnt ethic's history and the professor was only focused on teaching such a chronological path in the best possible way. A clarification should be made here: to study the history of ethics is not trivial, it is on the contrary, of a high relevance for its philosophical importance (Vid. MacIntyre, 2006). The problem lays down on a bad didactical use of the historic development of ethics, in affirming what the authors *B* and *C* stated *H* or *J* without thinking on the reasons of what they said, why did they formulate their arguments, and if there are valid arguments for their affirmations. The problem is not, I insist, ethics history but the wrong use of it, in a myopic vision of it. The clarification being made, we can now keep on characterize Ethics as a philosophical discipline.

Even assuming that the history of ethics is used properly, there is still, in my opinion, another problem. If the history of ethics is about moral issues, and we have considered it as a tool for teaching, it seems, then, that it is all about teaching morals. Indeed, some professors still consider this as positive. Ethics, as they understand it, ought to teach moral values, to inculcate good habits, responsibilities and duties, in short, to build up good persons. I disagree on that vision about teaching Ethics.

In fact, I believe that to be wrong, in principle, just because it confuses morals with ethics. Although there are concepts closely related, these are not in the same level. One makes reference to the other's study object. Ethics function is not to moralize but to analyze (Cfr. Weston, 2009). Think, for instance, that zoology does not encourage nor inculcate anything related to animals, so the only purpose is to study them, to classify them, to understand their behavior. Physi-

porque así lo quieren los dioses, o lo quieren los dioses por ser un acto bueno? ¿Tenemos deberes hacia los demás? ¿Cómo debemos vivir? Preguntas así eran frecuentemente planteadas por el filósofo griego, sus seguidores continuaron con la empresa de dar respuestas a esos cuestionamientos que hoy catalogamos como morales.

Así, desde las respuestas de Platón o Aristóteles, pasando por Spinoza, Hume, Mill, Kant, hasta Moore, Hare, MacIntyre, Apel o Singer, por citar sólo a algunos, la historia de la ética es sumamente rica. Tiempo atrás, en gran parte de las universidades mexicanas, quienes se interesaban en la ética la abordaban justamente desde su recorrido histórico. Este abordaje trajo consigo un vicio de enseñanza-aprendizaje. El maestro enseñaba lo que decía tal o cuál autor y el estudiante aprendía –memorizaba- lo que tal o cuál autor decía, así el estudiante aprendía historia de la ética y el maestro se ocupaba tan solo de enseñar de la mejor forma posible dicho recorrido cronológico. Es menester aquí una aclaración: el estudiar la historia de la ética no es baladí, por el contrario su importancia filosófica es sumamente relevante (Vid. MacIntyre, 2006). El problema recae en un mal empleo didáctico del desarrollo histórico de la ética, en afirmar que los autores *B* y *C* afirmaron *H* o *J* sin reflexionar qué dijeron, por qué lo dijeron, y si existen argumentos válidos para sus afirmaciones. El problema no es, insisto, la historia sino el uso errado de la misma, en una visión miope de ésta. Hecha la aclaración, podemos continuar ahora en nuestra caracterización de la ética como disciplina filosófica.

Aun suponiendo un buen uso de la historia de la ética, perdura a mi parecer otro problema. Si la historia de la ética trata sobre asuntos morales, y hemos considerado a la historia de la ética como un recurso para la enseñanza, pareciera entonces que de lo que se trata es enseñar moral. Así se considera aún para algunos maestros. La ética, la entienden así, *debe* enseñar valores morales, inculcar buenos hábitos, responsabilidades y deberes, en síntesis formar *buenas* personas. Yo no comparto esta visión respecto a la ética, considero incluso que es en principio errado pues confunde *moral* con *ética*.

Si bien son conceptos íntimamente vinculados, no se localizan en un mismo nivel. Uno hace referencia al objeto de estudio del otro. No es función de la ética moralizar sino analizar (Cfr. Weston, 2009). Piénsese, por ejemplo, la zoología no fomenta ni inculca algo en los animales, su función es estudiarlos, clasificarlos, entender su comportamiento. De manera similar la fisiología, en tanto

ology, in the same way, as a branch of biology, studies the organs of living organisms, and its functions, but it does not establish norms of such functions. So is to say, it does not prescribe the functions that the organs should do, it describes their functions, studies them and formulate explanations about them. Thus, ethics, being a philosophical discipline, does not prescribe what the individuals are ought to do. Ethics aim is not to moralize, its purpose is to develop the practice of analytical thinking related to what is good or bad, about the reasons of what we ought or ought not to do (Raphael, 1986). It is also a practice of critical analysis about moral dilemmas found in any aspect of human life, and the arguments that are put forward about them. Because of all of that, an ethics course, including bioethics as a branch, sets such practice of reflection and analysis on beliefs, arguments and moral dilemmas, as their fundamental aim. In order to accomplish that, the fundamental concepts of ethics are seen *-grosso modo*, the sphere of ethical reflection, as well as the more representative theories, not as mere historical contents, but as a platform or standing point to embark in a critical approach to more general problems –which one are the characteristics that a good action must possess - and to specific ethical dilemmas –given *X* circumstances, person *P* ought or ought not to carry on with action *E*-.

So far we have pointed out *what* is done in ethics, but there is left to describe *how* it is done. Such description is going to be made in the coming part.

METHOD AND ARGUMENTATIVE PRACTICES

The way we understood an ethics lesson from philosophical methods and argumentative practices is as a didactic tool which allows us to: *a)* to avoid the exclusive (excessive) abstract theorization of ethics, *b)* Do not memorize definitions which lack the link with the real problems, and *c)* to develop philosophical skills that allows us to identify, think and analyze moral dilemmas. We do this mainly by means of the (*neo*) *Socratic* and *dilemmatraining* methods.²

The (*neo*) *Socratic* method is a traditional Socratic dialogue's heir, but with some adjustments made by Leonard Nelson (Leal, 2001 & Dordoni, 2007). Differing from

² Given the nature of the present work, I am not able to describe in detail the methods just mentioned. I will give just a brief look to them so the reader can have an idea of them. This will not modify nor darken the core statement of the work: *argumentation practices, being methods of thought, are core to perform optimally and productively and ethics class.*

rama de la biología, estudia los órganos de los seres vivos y su funcionamiento, más no normativiza dichas funciones. Es decir, no prescribe las funciones que los órganos *deben* hacer, describe el funcionamiento de los mismos, los estudia y formula explicaciones sobre ellos. Así, la ética, en tanto disciplina filosófica, no prescribe lo que los individuos *deben* hacer. La ética no es moralizar, es una *práctica de reflexión crítica* entorno a *creencias* sobre lo bueno y lo malo, entorno a las *razones* de lo que debemos o no hacer (Raphael, 1986). Es, además, una *práctica de análisis crítico* sobre dilemas morales localizables en cualquier ámbito de la vida humana y los argumentos que sobre ellos se esgrimen. Por todo esto, una clase de ética, incluida la bioética en tanto rama de aquella, se plantea como objetivo fundamental realizar dicha práctica de reflexión y análisis de creencias, argumentos y dilemas morales. Para ello, se revisan conceptos fundamentales de la ética y se revisan *grosso modo* los ámbitos de reflexión ética, así como sus teorías más representativas, no ya en tanto meros contenidos históricos, sino a manera de plataforma desde donde realizar un acercamiento crítico a ciertos problemas morales generales –qué características debe tener un acto bueno- y a algunos dilemas éticos particulares –dadas *X* circunstancias, la persona *P* debe o no realizar el hecho *E*-.

Hasta aquí hemos señalando *qué* se hace en ética, nos resta describir *cómo* se hace. En el siguiente punto expondré tal descripción.

MÉTODOS Y PRÁCTICAS ARGUMENTALES

La forma en que se reflexiona y analizan creencias, argumentos y dilemas morales en la clase de ética, es a partir de métodos filosóficos y prácticas argumentales. Este recurso didáctico de enseñanza-aprendizaje posibilita principalmente: *a)* evitar la exclusiva (excesiva) teorización abstracta de la ética, *b)* no memorizar definiciones carentes de vínculo con los problemas reales; esto se padecía cuando la historia, exclusivamente los datos históricos, era la base y modelo tradicional de desarrollo de clase, y *c)* desarrollar habilidades filosóficas que permitan identificar, reflexionar y analizar dilemas morales. Esto se lleva a cabo principalmente mediante el método (*neo*)socrático y el *dilemmatraining*.¹

¹ Dada la naturaleza del presente trabajo, no me es factible describir a detalle los métodos mencionados. Haré tan sólo una somera aproximación a los mismos para que el lector se formule una idea sobre ellos, esto no alterará ni oscurecerá la afirmación medular de este trabajo, a saber las prácticas argumentales, en tanto métodos de reflexión, resultan medulares para llevar a cabo de manera óptima y productiva una clase de ética.

the classic Socratic dialogue, done initially at two voices, the (neo) Socratic method works with a group dialogue. There is the figure of a moderator who, depending on the advance and how well the participants master the practice, could be someone of the speakers; (s) he will ask to the rest of the participants to choose a question which should raise up the dialogue and, once it is chosen, the speakers then will try to answer it, or could refine or reformulate the questions if everyone agrees on it. This method's aim is to philosophize as the Socratic usage but with the sophistication of making the speakers conscious of the process they are undergoing, by making them aware of their practice which is to philosophize rather than just learning philosophical theories. In this sense, metacognition is the new method's sign of relevance, it is that by realizing... a comprehension of the problem that the initial question raised up, or a progress in spiral of the understanding of the problem until possible solutions or dissolutions are found. On the other hand, of equal relevance, the argumentative practice of *dilemmatraining* makes it possible for the students to develop and exercise many philosophical skills: *hermeneutics*, *logical* (to infer, to deduce), *dialogical* and, sure it is, those of *arguing*, the skills of *analysis and synthesis* and of *argumentative evaluation*. *Dilemmatraining* is, in principle, a series of techniques made and applied by Henk van Luijk. Conducting this argumentative practice is simple but very fruitful; it consists on exposing a dilemmatic moral situation by one of the participants.

Such situation is stated, but the answer it had is not indicated, at least not at first. The rest of the participants form small subgroups and search for more information of the case with the person who lived and exposed the dilemma. After that, they make comments, afterwards analyze the dilemma in order to make an argument which, in accordance with the others, gives the reason to one of the two possible solutions: be the situation *S* or *no-S*, or the situation *S* or *K*, or any other alternative opposite to *S*. The primary relevance of *dilemmatraining* is, according to Leal "the reaching of argumentative consciousness by the students *-participants into the practice-*, which is a necessary condition for the teaching and learning the art of argumentation" (2012) I would add that this same reaching of argumentative consciousness involves generating an *ethical sensibility* in the *dilemmatraining* practitioners, that taking consciousness of morally dilemmatic situations, complex, but above all, close and real.

El método (neo)socrático es heredero del diálogo socrático tradicional, pero con adecuaciones hechas por Leonard Nelson (Leal, 2001 & Dordoni, 2007). A diferencia del diálogo socrático clásico, llevado a cabo inicialmente a dos voces, el método (neo)socrático contempla un diálogo grupal. Existe la figura de un moderador que, dependiendo del avance y dominio de la práctica por parte de los participantes, bien puede ser alguno de los dialogantes; éste pedirá al resto de los participantes que seleccionen una pregunta detonadora del diálogo y, ya elegida, los dialogantes buscarán dar respuesta a la misma, aunque también pueden matizarla o reformularla si así concuerdan todos. El objetivo que persigue este método es filosofar, filosofar a la usanza socrática pero más aún con la sofisticación de hacer consiente a los dialogantes del proceso que llevan a cabo, de hacerlos darse cuenta de que su práctica es el filosofar mismo y no el aprendizaje de teoría filosóficas. En este sentido, la metacognición es la seña de relevancia del nuevo método, es ese darse cuenta de... una comprensión del problema que suscitó la pregunta inicial o un progreso en espiral del entendimiento del problema hasta sus posibles soluciones o disoluciones. Por otro lado, de igual relevancia la práctica argumental del *dilemmatraining* hace posible que los estudiantes desarrollen y ejerciten diversas habilidades filosóficas: hermenéuticas, lógicas (inferir, deducir), dialógicas y, claro está, las de argumentar, análisis-síntesis y evaluación argumental. El *dilemmatraining* es, en principio, una serie de técnicas elaboradas y aplicadas por Henk Van Luijk. El desarrollo de esta práctica argumental es sencilla pero sumamente fructífera, consiste en la exposición de una situación dilemática moral por parte de alguno de los participantes del ejercicio.

Dicha situación se enuncia más no se indica, al menos no de inicio, la resolución que se tuvo. Los demás participantes forman pequeños subgrupos e indagan mayor información del caso con la persona que vivió y expuso el dilema. Posteriormente, comentan y analizan el dilema para luego elaborar un argumento que, según acordaron los integrantes, de razón a una de las dos soluciones posibles: sea la situación *S* o *no-S*, o la situación *S* o *K*, o cualquier otra alternativa contraria a *S*. La relevancia primaria del *dilemmatraining* es, según Leal "la toma de conciencia argumental por parte de los estudiantes *-participantes de la práctica-*, la cual es condición necesaria para que se pueda enseñar y aprender el arte de argumentar" (2012) añadiría que, esa misma toma de conciencia argumental conlleva a generar una sensibilidad ética en los practicantes del *dilemmatraining*, es decir el tomar conciencia de situaciones moralmente dilemáticas, complejas pero sobre todo reales y cercanas.

CONCLUSION

Now, we are in condition to state that through argumentative practices we propitiate the process of research, thus a generation of ethical sensibility is promoted. These practices, which are taken as methods of thought as we have seen, are the core to the optimal and productive development of an ethics lesson, a lesson not delivered in the more traditional way. This process allows us to, step by step, ground the reflections in real cases which gives the student more sense, that is to say, in this way the teaching results more meaningful from argumentative practices than from an abstract theorizing,

In the later she or he hardly would hardly seem themselves in the argument. In summary, I presented a table and a figure, which reflected all the content in a general way, and the activities proposed to performance an ethics lesson, including the intervention or the basis that the argumentative practices provide for this lesson to be optimal and productive.

CONCLUSIONES

Estamos ya aquí en condiciones de afirmar que mediante las prácticas argumentales se propicia el proceso de investigación y se promueve la generación de una sensibilidad ética. Estas prácticas, que se tornan métodos de reflexión según hemos visto, resultan medulares para el desarrollo óptimo y productivo una clase de ética, una clase llevada a cabo no de manera tradicionalista. Este proceso permite cada vez más aterrizar las reflexiones en casos reales que otorgan mayor sentido al estudiante, es decir le resulta más significativo este abordaje desde las prácticas argumentales que desde una teorización abstracta donde difícilmente él o ella se ven reflejados.

Por último, a manera de síntesis, presento una tabla y una figura, que reflejan tanto el contenido general y las actividades propuestas para el desarrollo de una clase de ética, así como la intervención o sustento que las prácticas argumentales ofrecen para que la clase resulte óptima y productiva.

Table 1. General contents and class activities for the development of the course
Tabla 1. Contenido general y actividades para el desarrollo de la clase

Introduction: Basic contents	Activities
* FUNDAMENTAL CONCEPTS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Philosophy, ethics, morality, moral dilemma</i> * AREAS OF ETHICAL REFLECTION <ul style="list-style-type: none"> • <i>Normative ethical theories and metaethics</i> * MORAL PROBLEMS OR ETHICAL DILEMMAS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Professional ethics, bioethics, applied ethics</i> 	* The justification, aims and dynamics of the course-workshop are presented. * The fundamental guiding concepts are presented and discussed in plenary session. * The <i>areas of ethical reflection</i> are presented as well as some of the appropriate ethical theories.
Moral problems, or ethical dilemmas: Problematising approaches	Activities
* MORAL PROBLEMS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Problem (a)</i> • <i>Problem (b)</i> • <i>Problem (c)</i> * ETHICAL DILEMMAS <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dilemma (a)</i> • <i>Dilemma (b)</i> • <i>Dilemma (c)</i> 	* Critical approach to some presented topics. Starting from that we identify the moral dilemmas attached to them. * The chosen ethical dilemmas are addressed in groups and then we make <i>argumentative analysis schemas</i> about them. The results are presented and discussed with the group.
Method and argumentative practices: Detection and analysis of moral dilemmas	Activities
* (NEO)SOCRATIC DIALOGUE * <i>DILEMMATRaining</i>	* Both philosophical methods are explained as well as their dynamics. * Both ways of argumentative interaction are practiced during the semester.

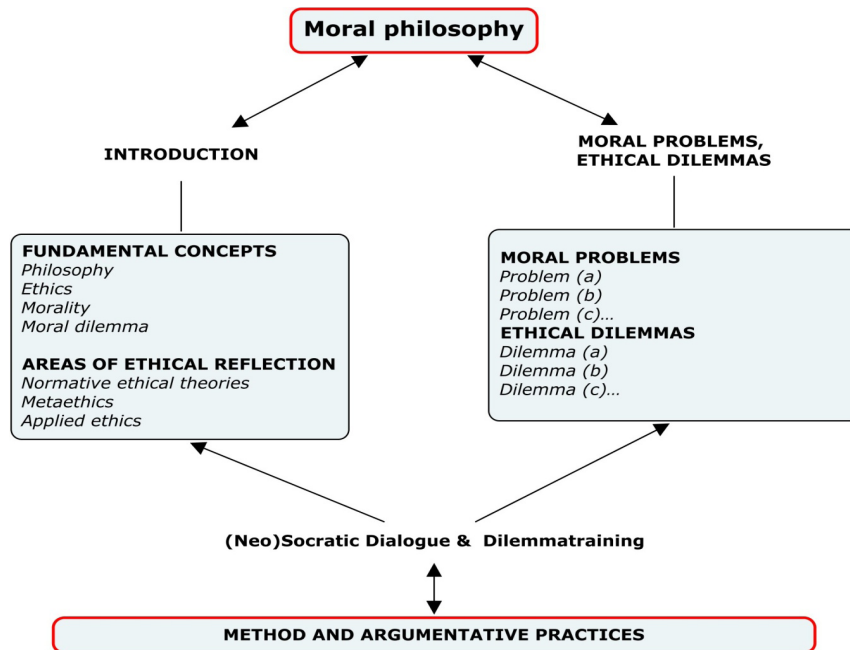


Figure 1. Moral Philosophy
Figura 1. Ética

REFERENCES / LITERATURA CITADA

Dordoni, P. 2007. Bioética y pluralismo: El método socrático en la tradición de Leonard Nelson y Gustav Heckman en medicina. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid, 306-310pp.

Leal, F. 2001. El diálogo socrático como método de investigación de teorías implícitas. Pp. 179-207. En: Matute, E., Romo, R. coord. Los retos de la educación en el siglo XXI. Guadalajara: Ed. U de G.

Leal, F. Argumentación *in statu nascendi*: el poder del dilema moral. En: XV Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica. 2012 nov 5-9; Mexico, D.F.

MacIntyre, A. 2006. Historia de la ética. España: Ed. Paidós, 11-14pp.

Potter, V.R. 1971. Bioethics: Bridge to the future. USA: Ed. Prentice-Hall, 5pp.

Raphael, D. 1986. Filosofía moral. México: Ed. FCE, 11-31pp.

Reich, W. T. 1994. The Word "bioethics": its birth and the legacies of those who shaped it'. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 4(4): 319-335.

Sádaba, J. 2006. La ética contada con sencillez. 2ª edición. España: Ed. Maeva, 145-160pp.

Weston, A. 2009. El pensamiento atento. Compendio práctico de ética. España: Ed. Proteus. 17pp.



Ethics education in the midst of skepticism: Ghana's experience

Educación en ética en medio del escepticismo: La experiencia de Ghana¹

Divine Ndonbi Banyubala

CSEP/School of Law, University of Manchester & Head of Medico-Legal Department,
Ghana Health Service, Phone: +44 (0) 161 478 2854. E-mail: ndonbi20@hotmail.com

Bioethics education has arguably emerged as a standard component of medical (or more appropriately health care) training and practice in the last four decades in the West and may arguably be said to have come of age (Miles *et al*, 1989). I note from the outset that though it is trite that ethics has always been part and parcel of medical practice, developments in science and technology as well as medical scandals have combined to make ethics education today an integral, and almost universal, part of health care training and practice globally (Eckles *et al*, 2005).¹ In developing countries such as Ghana medical ethics education in universities is still in its infancy. Even though various governments in the developing world (for example Ghana) are now beginning to realise the need to make ethics education a core part of medical education, the lack of resources and expertise, and skepticism by some stakeholders militate against the effective uptake of bioethics education. I briefly present here my experience of trying to help institutionalise ethics education into health care training in Ghana.

THE NEED

The Ministry of Health (MoH) had received evidence from some regulatory councils particularly the Ghana Medical and Dental Council (GMDC) and Nursing and Midwifery Council (NMC) of increased complaints about unethical / unprofessional attitudes of health care

¹ For a concise account of how the Alder Hey, Bristol, Harold Shipman and Stafford hospital scandals that occurred in the United Kingdom helped to shape medical practice in that country see Brazier Margaret and Cave Emma, *Medicine, Patients and the Law* (London: Penguin Books, 2011), 3-7.

La enseñanza de la bioética se ha convertido sin duda alguna en un componente estándar de la formación y la práctica médica (o más apropiadamente la atención de salud) en las últimas cuatro décadas en Occidente y puede ser discutible, se dice que ya ha alcanzado la mayoría de edad (Miles *et al*, 1989). Observo desde el principio que si bien es trillada que la idea de que la ética siempre ha sido parte integral de la práctica médica, la evolución de la ciencia y la tecnología, así como los escándalos médicos se han combinado para hacer de la educación en ética hoy una integral, y casi universal, parte de la atención de salud entrenamiento y la práctica a nivel mundial (Eckles *et al*, 2005). En los países en desarrollo como Ghana la educación en ética médica en las universidades está todavía en su infancia. A pesar de que varios gobiernos del mundo en desarrollo (por ejemplo, Ghana) están empezando a darse cuenta de la necesidad de hacer que la ética de la educación sea parte fundamental de la educación médica, la falta de recursos y conocimientos, y el escepticismo por algunos interesados se oponen a la incorporación efectiva de la educación en bioética. Presento aquí brevemente mi experiencia de tratar de ayudar a institucionalizar la educación ética en la formación de la atención de salud en Ghana.

LA NECESIDAD

El Ministerio de Salud (MINS) había recibido evidencia de algunos consejos reguladores particularmente el Ghana Consejo Médico y Odontológico (GMDC) y el Consejo de Enfermería y Partería (NMC) de aumento de quejas sobre actitudes poco éticas / no profesionales

¹ El presente artículo es una versión en español del manuscrito titulado: "Ethics Education in the Midst of Skepticism: Ghana's Experience" traducido por María de Jesús Medina Arellano y Yessica Paloma Báez Benítez.

workers as well as increased clinical negligence claims. Fearing that inaction posed a major threat to public trust in the health system and aware of the inadequate expertise in bioethics at the MoH, the ministry in 2006 undertook to build capacity in medical ethics and law to help deal with the numerous ethico-legal issues arising from health service delivery.

THE REJECTION/ SKEPTICISM

The decision of the MoH did not go down well with many people. Surprisingly, these objectors included high profile medical practitioners who had either been in charge of the GMDC, or postgraduate training at the Ghana College of Physicians and Surgeons. They argued quite strangely that ethics education is not an essential part of the training of doctors. Also, professional associations such as the Ghana Medical Association (GMA), the Ghana Registered Nurses Association and some heads of health institutions in the GHS were sceptical about bioethics training as a specialised and distinct part of medical education.

THE CHALLENGE

The challenge was to overcome this skepticism and mobilise the necessary political will to support the policy proposal to include bioethics education in health care training in Ghana. A number of factors such as the increase in reported cases of professional misconduct, and clinical negligence claims, as well as public outcry against the unethical attitudes of some health care professionals put pressure on both the GMDC and NMC, and the professional associations especially the GMA. The result was that policymakers and professional regulatory bodies were compelled by circumstances to accept, albeit reluctantly, the urgent need for medical ethics education in Ghana.

Another hurdle was overcoming the arguments of cultural relativism and underdevelopment. These arguments are important in the Ghanaian context for at least two reasons. First, the pedagogy of ethics education involves understanding the cultural context in which the bioethical issues arise (Thornton *et al*, 1993). Second, the underdevelopment argument proved particularly persuasive to an audience that had little or no access to basic health

de los trabajadores de la salud, así como el aumento de reclamaciones de negligencia clínica. Ante el temor de que la falta de acción plantea una amenaza importante para la confianza pública en el sistema de salud y consciente de la experiencia inadecuada en bioética en el Ministerio de Salud, el Ministerio en 2006 se comprometió a fortalecer la capacidad de la ética médica y la ley, para ayudar a lidiar con las numerosas cuestiones ético-legal derivadas de la prestación de servicios de salud.

EL RECHAZO/ ESCEPTICISMO

La decisión del Ministerio de Salud no fue bien recibida por mucha gente. Sorprendentemente, estos objetores de alto perfil incluyen los médicos que habían estado a cargo, ya sea de la GMDC, o la formación de postgrado en el Colegio de Ghana de Médicos y Cirujanos. Argumentaron –de manera bastante extraña- que la educación ética no es una parte esencial de la formación de los médicos. Además, las asociaciones profesionales, como la Asociación Médica de Ghana (GMA), la Asociación Profesional de Enfermeras de Ghana y algunos jefes de las instituciones de salud en el SGA se mostraron escépticos acerca de la formación bioética como una parte especializada y distinta de la educación médica.

EL RETO

El desafío era superar este escepticismo y movilizar la voluntad política necesaria para apoyar la propuesta de política para incluir la educación bioética en la formación de la atención de salud en Ghana. Una serie de factores tales como: el aumento de las denuncias de mala conducta profesional, y demandas por negligencia clínica, así como la protesta pública contra las actitudes poco éticas de algunos profesionales de la salud de presionar tanto a la GMDC y NMC, y las asociaciones profesionales especialmente la GMA. El resultado fue que los responsables políticos y los organismos reguladores profesionales se vieron obligados por las circunstancias a aceptar, aunque a regañadientes, la necesidad urgente de la educación ética médica en Ghana.

Otro obstáculo fue la superación de los argumentos del relativismo cultural y el subdesarrollo. Estos argumentos son importantes en el contexto de Ghana por al menos dos razones. En primer lugar, la pedagogía de la enseñanza de la ética implica entender el contexto cultural en el que las cuestiones de bioética surgen (Thornton *et al*, 1993). En segundo lugar, el argumento de subdesarrollo resultó ser particularmente convincente para un público que tenía poco o ningún acceso

care services due to resource constraints. Accordingly, devoting resources to bioethics education in the midst of scarcity was on this viewpoint a luxury that Ghana as a resource-poor country could not afford. Though intuitively appealing, it is arguable whether ethics education could ever get funded on this account. It is also arguable whether medical ethics could be divorced from medical practice as suggested.

CONTENTS AND METHODS

The contents and methods of ethics education developed in a completely ad hoc and reactionary manner in Ghana; essentially following problems encountered during healthcare service delivery. This meant that lectures, seminars and case-centred instructions mostly involved the exploration of ethico-legal issues arising from active clinical cases. This method of instruction is arguably problematic. The methods of instruction had to be slightly modified for undergraduate students because it is understood that the method of instruction is directly related to the moral development (Clarkeburn, 2002) of trainees and varies between medical practitioners and students (Miles *et al*, 1989). It also became necessary to incorporate ethics education into professional conferences, regional performance review meetings of the GHS and clinico-pathological meetings. Some of the outcomes of the issues discussed led to significant policy reforms in the areas of informed consent; regulation of allied health professionals; physician assistants; nurse anaesthetists; and the making of continuing professional education in medical ethics a mandatory requirement for the renewal of licenses of medical practitioners by the GMDC.

WHO IS TEACHING / SHOULD TEACH BIOETHICS?

Integrating ethics education into conferences, performance review and clinico-pathological meetings required a large number of teachers. However, uncertainties arose as to who could teach bioethics. Though there is consensus that bioethics education ought to be multidisciplinary (Fox *et al*, 1995), and that ethics instructors require a background in at least medicine, philosophy and law (Eckles *et al*, 2005; Miles *et al*, 1989), most medical schools relied on clinical psychologists as lead instructors in medical ethics due to inadequate expertise. It is argued that the use of instructors with little 'seri-

a servicios básicos de salud, debido a las limitaciones de recursos. En consecuencia, destinar recursos a la educación bioética en medio de la escasez era en este punto de vista un lujo que Ghana como un país pobre en recursos no se podía permitir. Aunque intuitivamente atractivo, es discutible si la educación ética jamás podría conseguir financiado en esta cuenta. También es discutible si la ética médica podría separarse de la práctica médica como se sugiere.

CONTENIDOS Y MÉTODOS

Los contenidos y métodos de enseñanza de la ética desarrollado de forma totalmente *ad hoc* y reaccionario en Ghana; esencialmente siguiendo los problemas encontrados durante la prestación de servicios de atención médica. Esto significaba que las conferencias, los seminarios y las instrucciones de caso centrado en su mayoría involucrados la exploración de cuestiones ético-jurídicas derivadas de casos clínicos activos. Este método de enseñanza es sin duda problemática. Los métodos de instrucción tenían que ser ligeramente modificado para los estudiantes de pregrado, ya que se entiende que el método de enseñanza está directamente relacionada con el desarrollo moral (Clarkeburn, 2002), de los alumnos, que pueden variar entre los profesionales médicos y estudiantes (Miles *et al*, 1989). También se hizo necesario incorporar la educación ética en conferencias profesionales, reuniones de revisión de desempeño regionales del GHS y reuniones clínico-patológicas. Algunos de los resultados de las cuestiones debatidas condujo a las reformas políticas significativas en las áreas de consentimiento informado; regulación de los profesionales de la salud; asistentes médicos; enfermeras anestesistas; y la realización de la formación profesional continua en la ética médica en un requisito obligatorio para la renovación de las licencias de los médicos por la GMDC.

¿QUÉ DEBE ENSEÑAR LA BIOÉTICA/ QUIÉN DEBE ENSEÑARLA?

La integración de la educación de la ética en las conferencias y reuniones de evaluación de desempeño clínico-patológica requiere un gran número de profesores. Sin embargo, surgieron dudas en cuanto a quién podría enseñar bioética. Aunque hay consenso en que la educación bioética debe ser multidisciplinario (Fox *et al*, 1995), y que los instructores de ética requieren un fondo de al menos medicina, filosofía y derecho (Eckles *et al*, 2005; Miles *et al*, 1989), la mayoría médicos escuelas dependían de los psicólogos clínicos como instructores principales en la ética médica, debido a la experiencia inadecuada. Se argumenta que el uso de los

ous knowledge' of ethics could reduce the likelihood of 'achieving well-designed and well-thought-out programs' (Thornton *et al*, 1993).

GOAL OF BIOETHICS EDUCATION

Since the contents of bioethics education were informed by active ethico-legal issues from clinical practice, difficulties arose as to the goal of ethics education in Ghana. While policymakers at the GHS/MoH and various heads of health institutions thought the object of bioethics education should be directed at changing not just professional attitudes but also the moral character of practitioners, some instructors thought our province as bioethics educators was to equip the practitioners with the necessary skills set to be able to analyse and resolve ethical dilemmas arising from their practice. The health professionals also expected tick-box, ready-made solutions to the ethico-legal issues they confront in their day-to-day work. This proved tricky because working in both policy and academia, there was a fine line between explaining one's perspective as an expert in this area and opposing the desired outcome of the country's health policy objectives. The emergence in Ghana of these diametrically opposed views as to what the proper aims of bioethics education should be is not entirely surprising because it is argued that there is no 'consensus about the primary goal of medical ethics education' (Eckles *et al*, 2005). Arguably, a well-designed and effectively delivered medical ethics education has the capacity to 'further the goals of medicine in dramatic and tangible ways' (Eckles *et al*, 2005). However, I am of the firm opinion that the primary goal of bioethics education should be to equip students with the necessary 'tools to recognise, analyse and solve moral problems' and any associated change in moral character should be seen as a desirable by-product (Clarkeburn, 2002).

STRATEGIES THAT WORKED IN GHANA

A number of strategies worked to shape and engender acceptance of bioethics education in Ghana. The first was the presentation to stakeholders of a well-developed workable and sustainable proposal for medical ethics education in Ghana with short, medium and long term strategies. We also forged effective collaboration with regulatory agencies such as GMDC by making medical ethics education a mandatory requirement for re-

instructores con poca «conocimiento serio» de la ética podría reducir la probabilidad de «lograr programas bien pensados y bien diseñados» (Thornton *et al*, 1993).

META DE LA EDUCACIÓN EN BIOÉTICA

Dado que el contenido de la educación en bioética fue informado por cuestiones ético-legal activos de la práctica clínica, surgieron dificultades en cuanto a la meta de la educación ética en Ghana. Mientras que los políticos en el SGA / Ministerio de Salud y varios jefes de las instituciones de salud pensaron que el objeto de la educación bioética debe dirigirse a cambiar no sólo las actitudes profesionales, sino también el carácter moral de los profesionales, algunos instructores pensaron que nuestra provincia como educadores en bioética era equipar a los profesionales con las habilidades necesarias establecidas para ser capaz de analizar y resolver los dilemas éticos que surgen de su práctica. Los profesionales de la salud también se espera tick-box, soluciones prefabricadas a las cuestiones ético-legal que se enfrentan en su trabajo del día a día. Esto resultó difícil porque trabaja tanto en la política y la academia, había una línea muy fina entre la explicación de la perspectiva como un experto en la materia y oponerse al resultado deseado de los objetivos de política de salud del país. La aparición en Ghana de estos puntos de vista diametralmente opuestos en cuanto a cuáles son los objetivos propios de la educación bioética debe ser no es del todo sorprendente, ya que se argumenta que no hay "consenso sobre el objetivo principal de la educación ética médica" (Eckles *et al*, 2005). Podría decirse que una educación ética médica bien diseñado y efectivamente entregada tiene la capacidad de "promover los objetivos de la medicina en forma dramática y tangibles" (Eckles *et al*, 2005). Sin embargo, soy de la firme opinión de que el objetivo principal de la educación bioética debe ser dotar al alumno de las "herramientas para reconocer, analizar y resolver problemas morales" necesarias y cualquier cambio asociado en el carácter moral debe ser visto como un subproducto deseable (Clarkeburn, 2002).

ESTRATEGIAS QUE DIERON RESULTADOS EN GHANA

Una serie de estrategias trabajó para dar forma y generar la aceptación de la educación bioética en Ghana. El primero fue la presentación a las partes interesadas de una propuesta viable y sostenible para el desarrollado de la enseñanza de la ética médica en Ghana con estrategias a corto, mediano y largo plazo. También nos forjamos una colaboración efectiva con las agencias reguladoras como GMDC haciendo la ética médica la educación un requisito obligatorio

newal of license. Additionally, the GMDC was supported to deliver continuing professional education in bioethics on regional basis for all medical doctors in Ghana. Also, learning tours to the General Dental Council (GDC) and General Medical Council (GMC) of the UK were organised for the GMDC to share experience and best practices with its UK counterparts. Furthermore, a public health committee was set up and tasked with issues of legislative reform in the health sector through liaising with and lobbying the parliamentary select committee on health to carry through the reforms. Further, the Director-General of the GHS provided support for the setting up of the first and only medico-legal department for the GHS/MoH. Finally, a customer care training manual was developed and disseminated to all staff while the Patients' Charter and GHS Code of Ethics and Conduct were also disseminated across the country.

THE OUTCOMES

The result is that many health care training institutions are making efforts to formalise the teaching of bioethics education but there is shortage of expertise and capacity. Ethics awareness is increasing and many medical directors now call for support and allot time for ethics education during annual performance review meetings. Clinical audits following clinical negligence claims are taken more seriously. Complaints and clinical negligence claims to the regulatory councils and the GHS/MoH receive urgent attention.

FUTURE WORK AND OPPORTUNITIES FOR COLLABORATION

There is political will to institutionalise bioethics education in the health sector in Ghana. It is proposed that MoH/GHS sets up a directorate to co-ordinate and standardise ethics and law training in Ghana. This directorate is expected to address issues such as minimum requirements/ standards for ethics training in medical, nursing, pharmacy, and allied health training institutions. It will also address issues such as the proper objects of bioethics education as well as the contents, the methods of instruction and evaluation. Given that there is a dearth of expertise in bioethics in Ghana capacity building in the following areas is inevitable:

para la renovación de la licencia. Además, el GMDC fue apoyado para entregar educación profesional continua en materia de bioética en la base regional para todos los médicos en Ghana. También, excursiones de aprendizaje al Consejo General Dental (GDC) y el Consejo Médico General (GMC) del Reino Unido se organizaron para la GMDC para compartir experiencias y mejores prácticas con sus homólogos del Reino Unido. Por otra parte, un comité de salud pública, se estableció y encargó de las cuestiones de la reforma legislativa en el sector de la salud a través de la coordinación con el cabildeo y el comité selecto parlamentario sobre la salud para llevar a cabo las reformas. Además, el Director General del SGA proporciona apoyo a la creación de la primera y única departamento médico-legal para el GHS / Ministerio de Salud. Por último, un manual de formación de atención al cliente se ha desarrollado y difundido a todo el personal, mientras Carta y GHS Código de Ética y Conducta de los Pacientes también se difundieron por todo el país.

LOS RESULTADOS

El resultado es que muchas instituciones de formación sanitaria están haciendo esfuerzos para formalizar la enseñanza de la educación bioética, pero hay escasez de conocimientos y capacidad. Conciencia ética va en aumento y muchos directores médicos ahora la palabra de apoyo y asignar tiempo para la enseñanza de la ética en las reuniones anuales de revisión del rendimiento. Auditorías clínicas siguientes demandas por negligencia clínica se toman más en serio. Las quejas y reclamaciones por negligencia clínica a los consejos reguladores y el SGA / Ministerio de Salud reciben una atención urgente.

TRABAJO Y OPORTUNIDADES PARA COLABORACIONES FUTURAS

Hay voluntad política para institucionalizar la educación bioética en el sector de la salud en Ghana. Se propone que el Ministerio de Salud / GHS establece una Dirección para coordinar y normalizar la ética y la enseñanza del derecho en Ghana. Se espera que esta Dirección para abordar cuestiones tales como requisitos/normas mínimas para la formación ética en medicina, enfermería, farmacia, y las instituciones de formación de salud aliados. También se abordarán temas como los objetos propios de la educación bioética, así como los contenidos, los métodos de enseñanza y evaluación. Teniendo en cuenta que hay una escasez de especialistas en bioética en la creación de capacidades de Ghana en las siguientes áreas es inevitable:

1. Regulatory bodies such as the GMDC, NMC and the Pharmacy Council among others,
2. Supporting health training institutions to set up ethics and law departments including the design and development of curricula, the goals, contents and the methods of evaluation among others,
3. Policy/lawmakers (deans of medical schools, directors, medical superintendents, parliamentarians, etc.)

Furthermore, Ghana needs collaboration and support (in terms of expertise and finance) for the development of governance frameworks for the regulation of currently unregulated areas such as organ transplantation, IVF, blood and bio-banks and clinical/research ethics committees. Finally, the health system has no mechanism for resolving conflicts that arise out of healthcare service provision. For example, when things go wrong in health care service delivery, there is no coherent redress system to evaluate these and possibly compensate victims of medical errors or misadventure. As a result, there is an urgent need for support to help in the design, development and implementation of an appropriate redress system for Ghana's health care sector.

CONCLUSION

In summary, though bioethics education is said to have come of age in the West (Miles *et al*, 1989), it is still in its infancy in Ghana and its development has been chaotic and reactionary. Many issues such as the goal of bioethics education, the appropriate content and methods of instruction as well as evaluation remain largely unresolved. More importantly, I have shown the dearth of bioethical expertise in Ghana and the numerous opportunities for collaboration. The extant ethics workshop here in Nayarit has therefore provided a wonderful opportunity for us to share our experiences, forge collaborations and networks with the common aim of making bioethics education possible in countries like Ghana. We are most grateful to the organisers and the funders for making us part of this pioneering workshop and we look forward to continuing future work with colleagues.

1. Organismos reguladores como la GMDC, NMC y el Consejo de Farmacia, entre otros,
2. Apoyar a las instituciones de formación sanitaria para establecer la ética y departamentos de derecho, incluyendo el diseño y desarrollo de planes de estudio, los objetivos, los contenidos y los métodos de evaluación, entre otros,
3. Política/legisladores (decanos de las facultades de medicina, directores, superintendentes médicos, parlamentarios, etc)

Además, Ghana necesita la colaboración y el apoyo (en términos de experiencia y financiación) para el desarrollo de marcos de gobernanza para la regulación de las zonas actualmente no regulados como: el trasplante de órganos, la fecundación in vitro, la sangre y los bio-bancos y los comités de ética clínica/investigación. Por último, el sistema de salud no tiene un mecanismo para resolver los conflictos que surgen de la prestación de servicios de atención médica. Por ejemplo, cuando las cosas van mal en la prestación de servicios de atención médica, no hay ningún sistema de recurso coherente para evaluar estos y posiblemente compensar a las víctimas de errores médicos o desventura. Como resultado, existe una necesidad urgente de apoyo para ayudar en el diseño, desarrollo e implementación de un sistema de recurso adecuado para el sector de salud de Ghana.

CONCLUSIÓN

En resumen, aunque se dijo que la educación bioética de haber alcanzado la mayoría de edad en el Oeste (Miles *et al*, 1989), y que todavía está en su infancia en Ghana y su desarrollo ha sido caótica y reaccionario. Muchos temas como la meta de la educación bioética, el contenido y los métodos de instrucción adecuada, así como la evaluación siguen siendo en gran medida sin resolverse. Más importante aún, he demostrado la falta de conocimientos de bioética en Ghana y las numerosas oportunidades de colaboración. Por ello, el taller de ética existente aquí en Nayarit ha proporcionado una oportunidad maravillosa para nosotros para compartir nuestras experiencias, forjar colaboraciones y redes con el objetivo común de hacer de la educación bioética posible en países como Ghana. Estamos muy agradecidos a los organizadores y los patrocinadores por hacernos parte de este taller pionero y esperamos con interés continuar el trabajo futuro con sus colegas.

REFERENCES / LITERATURA CITADA

- Clarkeburn, H. 2002. The Aims and Practice of Ethics Education in an Undergraduate Curriculum: Reasons for choosing a skills approach. *Journal of Further and Higher Education* 26: 307-315.
- Eckles, R. E., Meslin, E. M., Gaffney Margaret, and Helft P. R. 2005. Medical Ethics Education: Where Are We? Where should We Be Going? A Review. *Academic Medicine* 80: 1143-1152.
- Fox E., Arnold R. M., and Brody B. 1995. "Medical Ethics Education: Past, Present, and Future". *Academic Medicine* 70: 761-768.
- Miles, S. H., Lane, L. W., Bickel, J., Walker, R. W. and Cassel C. K. 1989. Medical Ethics Education: Coming of Age. *Academic Medicine*, 705-714.
- Thornton, B.C., Callahan Daniel and Nelson James Lindemann. 1993. Bioethics Education: Expanding the Circle of Participants. *Hastings Center Report* 23: 25-29.



Traversing the biosecurity jungle: In search of a common language

Cruzando la jungla de bioseguridad: En búsqueda de un idioma común¹

Gerald Walther

Institute for Science, Ethics and Innovation, University of Manchester.
Stopford Building, Faculty of Life Sciences, Oxford Road, Manchester, M13 9PL, UK.
E-mail: gerald.walther@manchester.ac.uk

The workshop in Mexico presented me with the opportunity to engage with scientists whose primary working language is not English but Spanish and who may have not yet heard of the dual-use problem. In preparing my presentation, I took note of the latter aspect but I did not think about the problems that the translation of my talk could potentially present for understanding my topic. As I found out shortly before my presentation, discussing the difference between 'biosecurity' and 'biosafety' becomes problematic in Spanish because both words are translated as 'bioseguridad'. In addition to losing something in the translation, I realized in personal conversations after the talk that academics already have definitions of biosafety and biosecurity that are very different from the one that I had discussed in my talk. Given these two problems, translation and discourse generated meaning, I will take this opportunity to discuss the origin and meaning of biosecurity, biosafety and dual-use in order to show how discussions on these topics may be hampered by prior beliefs about the meaning of terms.

A TERMINOLOGICAL EXCURSION ON BIOSAFETY

Laboratory Biosafety

One commonly used definition of the term biosafety is provided in the World Health Organization's (WHO) *Laboratory Biosafety Manual*, which was first released

El taller en México me dio la oportunidad de interactuar con científicos cuyo idioma primario de trabajo no es el inglés sino el español, y que quizá aún no han escuchado del problema de doble uso. Preparando mi presentación tomé nota del aspecto anterior pero no pensé en los problemas que la traducción de mi charla podría representar potencialmente para el buen entendimiento de mi tema. Poco antes de mi presentación me di cuenta que discutir la diferencia entre "bioseguridad" (biosecurity) y "prevención de riesgos" (biosafety) se vuelve problemático en español, ya que ambas palabras se traducen como 'bioseguridad'. Además de perder algo en la traducción, en conversaciones personales después de la plática me di cuenta que los académicos tenían definiciones de *prevención de riesgos* y *bioseguridad* que eran muy diferentes a las que yo había tratado en mi plática. Dados que estos dos problemas, la traducción y el discurso generaron significado, tomaré esta oportunidad para discutir el origen y significado de *bioseguridad*, *prevención de riesgos* y el doble uso para así mostrar como las discusiones en este tema pueden ser obstaculizadas por creencias previas sobre el significado de dichos términos.

UNA EXCURSION TERMINOLOGICA SOBRE PREVENCIÓN DE RIESGOS

Bioseguridad en el Laboratorio

Una definición comúnmente utilizada del término *Prevención de riesgos en el laboratorio* es proporcionada en el *Manual de Bioseguridad en el Laboratorio* de la Organización Mundial

¹ El presente artículo es una versión en español del manuscrito titulado: "Traversing the biosecurity jungle: In search of a common language" traducido María de Jesús Medina Arellano y Yessica Paloma Báez Benítez.

in 1982 and is now available in its third edition dates, which was released in 2004. In it, the WHO defines "Laboratory biosafety" as "the term used to describe the containment principles, technologies and practices that are implemented to prevent unintentional exposure to pathogens and toxins, or their accidental release". (WHO, 2004, p. 47) Based on this definition the manual describes how to mitigate the risks inherent in research on pathogens. While the WHO guidelines may be considered the international standard, the discussions about biosafety go back further. For example, in the US work on offensive bioweapons programmes after World War II and question about the safety of this research led to the development of the American Biological Safety Association, which had its first unofficial meeting in 1955. (FAS, 2011) In conclusion, the definition of biosafety as a category under which to formulate concerns about the safety of scientists and their environment has been unchanged since then. Of course, there have been developments in what we regard as good biosafety practice, e.g. replacing the laboratory technique of mouth pipetting with modern pipetting tools. Yet the concept that biosafety refers to the protection of the individual scientist and his environment against accidental release of a biological agent has not changed. To further support this hypothesis, the scientific journal *Applied Biosafety* exclusively deals with question of biosafety practice. Its understanding of biosafety is reflected by its commitment to "promoting global biosafety awareness and best practices to prevent occupational exposures and adverse environmental impacts related to biohazardous releases." (*Applied Biosafety*, 2014) Of course, even though there is a widespread agreement on the definition of biosafety, there are still accidents today. However, these accidents do not represent a widespread misunderstanding of 'biosafety' as a survey in the US has shown. (Chamberlain *et al.*, 2009)

Environmental Biosafety

In recent years though, a new definition of biosafety has emerged in discourses on environmental protection. The Cartagena Protocol on Biosafety to the Convention of Biological Diversity for example extends the boundaries of biosafety and proposes to include the protection of biodiversity as part of biosafety. (Cartagena Protocol, 2000) While this extended definition does not contradict earlier definitions such as the one from the

de la Salud (OMS), el cual fue publicado en 2004. En él, la OMS de define "*Bioseguridad en el Laboratorio*" como "el término utilizado para describir los principios, tecnologías y prácticas de contención que son implementados para prevenir la exposición involuntaria a patógenos y toxinas, o su liberación accidental" (OMS, 2004, P. 47). Basado en dicha definición, el manual describe cómo mitigar los riesgos inherentes en la investigación de patógenos. Mientras que los lineamientos de la OMS pueden ser considerados como el estándar internacional, las discusiones sobre prevención de riesgos datan tiempo atrás. Por ejemplo, en el trabajo de EU sobre los programas de bioarmas ofensivas después de la Segunda Guerra Mundial y el cuestionamiento sobre la seguridad de esta investigación, la cual llevó al desarrollo de la Asociación Americana de Seguridad Biológica, la cual tuvo su primera junta no oficial en 1955 (FAS, 2011). En conclusión, la definición de "prevención de riesgos" como una categoría bajo la cual formular inquietudes sobre la seguridad de los científicos y su ambiente, no ha cambiado desde entonces. Por supuesto, han existido desarrollos en los que consideramos la buena práctica de bioseguridad, por ejemplo, reemplazar la técnica de laboratorio de pipeteado con la boca por el uso de herramientas de pipeteado modernas. Además, el concepto al que la prevención de riesgos se refiere en la protección del individuo científico y su ambiente contra la liberación accidental de un agente biológico no ha cambiado. Para respaldar esta hipótesis aún más, la revista científica *Prevención de Riesgos Aplicada* trata exclusivamente con la cuestión de la práctica de prevención de riesgos. Su entendimiento sobre prevención de riesgos se refleja en su compromiso de "promover la concientización global de prevención de riesgos y mejores prácticas para prevenir exposiciones ocupacionales e impactos ambientales adversos relacionados con liberaciones de riesgo biológico" (*Applied Biosafety*, 2014). Desde luego, aunque existe un acuerdo generalizado en la definición de prevención de riesgos, hasta hoy existen accidentes. Sin embargo, estos accidentes no representan un malentendido generalizado de sobre 'prevención de riesgos', tal como una encuesta realizada en EU lo ha demostrado (Chamberlain *et al.*, 2009).

Prevención de Riesgos Ambientales

En años recientes, una nueva definición de "prevención de riesgos" ha surgido en discursos sobre protección ambiental. El Protocolo de Cartagena sobre Prevención de Riesgos a la Convención de Diversidad Biológica, por ejemplo, extiende los límites de "prevención de riesgos" y propone incluir la protección de biodiversidad como parte de la prevención de riesgos (Protocolo de Cartagena, 2000). Mientras que esta extendida definición no contradice definiciones anteriores tal

WHO discussed above, it encourages those dealing with biological material to think about the impact an accidental release of their material would have on the local biodiversity. For example, while the introduction of a plant from Asia might not directly harm citizens in the UK, it might displace local plants and thereby upset the local environment, which might eventually cause harm to UK citizen. The mechanisms and actions discussed under these two biosafety concepts overlap though. Emphasis is placed on a safe handling and transport of biological material in order to reduce the likelihood that they will get into contact with the outside environment.

ON BIOSECURITY

Laboratory Biosecurity

In the WHO manual on biosafety, the third edition started to include a section on the issue of 'laboratory biosecurity'. For the WHO, laboratory biosecurity "refers to institutional and personal security measures designed to prevent the loss, theft, misuse, diversion or intentional release of pathogens and toxins". (WHO, 2004, p. 47) But already in 2006, in the WHO laboratory biosecurity guidance, this definition is changed. In this updated definition, biosecurity deals with the protection of not just pathogens and toxins but of 'valuable biological material'. These are "[b]iological materials that require (according to their owners, users, custodians, caretakers or regulators) administrative oversight, control, accountability, and specific protective and monitoring measures in laboratories to protect their economic and historical (archival) value, and/or the population from their potential to cause harm. VBM may include pathogens and toxins, as well as non-pathogenic organisms, vaccine strains, foods, genetically modified organisms (GMOs), cell components, genetic elements, and extraterrestrial samples." (WHO, 2006, p. v) In contrast to biosafety, which is supposed to protect against unintentional actions such as accidents the goal of biosecurity is "to prevent unauthorized access, loss, theft, misuse, diversion or intentional release" of VBMs. (WHO, 2006, p. iv) Of course, as the WHO points out, biosafety and biosecurity align. Information about pathogens, who has access and who is responsible for them is part of both fields. Training should be provided to all personnel, for example to raise understanding of why biosecurity is important and what to do in case of a security breach. While each facility needs to

como la dada por la OMS arriba mencionada, sí promueve a aquellos que manejan material biológico a pensar sobre el impacto que una liberación accidental de su material tendría en la biodiversidad local. Por ejemplo, mientras que la introducción de una planta proveniente de Asia puede no dañar directamente a los ciudadanos del Reino Unido, si puede desplazar plantas locales y por lo tanto alterar el ambiente local, lo cual eventualmente podría dañar a un ciudadano británico. Los mecanismos y acciones discutidos bajo estos dos conceptos de bioseguridad se superponen. Se pone énfasis en el manejo y transporte seguro de material biológico para reducir las probabilidades de que éste entre en contacto con el ambiente exterior.

BIOSEGURIDAD

Bioseguridad en el Laboratorio

En el manual sobre prevención de riesgos de la OMS, la tercera edición comenzó a incluir una sección en el asunto de "bioseguridad en el laboratorio". Para la OMS, bioseguridad en el laboratorio "se refiere a las medidas de seguridad institucionales y personales diseñadas para prevenir la pérdida, robo, uso indebido, desviación o liberación intencional de patógenos y toxinas" (OMS, 2004, p. 47). Pero en 2006, en la guía de bioseguridad en el laboratorio de la OMS, esta definición fue cambiada. En esta definición actualizada, la bioseguridad trata con la protección no solo de patógenos y toxinas, pero también de 'material biológico de valor (MBV)'. Los cuales son "materiales biológicos que requieren (de acuerdo a sus propietarios, usuarios, custodios, cuidadores o reguladores) supervisión administrativa, control, responsabilidad y medidas específicas de protección y monitoreo en laboratorios para proteger su valor económico e histórico (de archivo), y/o a la población de su potencial para causar daño. MBV puede incluir patógenos y toxinas, así como organismos no patógenos, cepas de vacunas, alimentos, organismos genéticamente modificados (OGMs), componentes celulares, elementos genéticos, y muestras extraterrestres" (OMS, 2006, p. v). En contraste con prevención de riesgos, la cual supone proteger contra acciones involuntarias como accidentes, la finalidad de la bioseguridad es "prevenir el acceso no autorizado, pérdida, robo, uso indebido, desviación o liberación intencional de MBV" (OMS, 2006, p. vi). Desde luego, como lo señala la OMS, prevención de riesgos y bioseguridad se alinean. Información sobre patógenos, quién tiene acceso a ellos y quien es responsable de ellos forma parte de ambos campos. Se debería entrenar a todo el personal, por ejemplo, para sensibilizarlos de porque la bioseguridad es importante y que hacer en caso de un fallo de seguridad. Mientras que cada complejo necesita desarrollar

develop its own biosecurity analysis mechanisms, the WHO recommends that countries implement national biosecurity policies to assist individual facilities. While the WHO suggests that biosafety and biosecurity go hand in hand, they has also pointed out that sometimes these are at odds with each other. For example, the transport of a high-risk pathogen or toxin should be clearly labelled but this label might increase the chance that bioterrorists will attack the transport.

Biosecurity and Biodiversity

At the University of Auckland, researchers at the Centre for Biosecurity and Biodiversity equally work on biosecurity. (University of Auckland, 2014) Yet, the topic work has nothing in common with the laboratory biosecurity of the WHO. In environmental studies, biosecurity refers to the protection of plants and wildlife against the invasion of non-native species. For example, in 2013 the UK Department for Environment, Food & Rural Affairs released the final report of their task force on Tree Health and Plant Biosecurity. (UK, 2013) The task force was established because of a growing concern that human activity, e.g. international plant trade, was introducing novel pathogens and plant pests into environment that are incapable of dealing with the new disease or compete with the newcomers for resources. (Brasier, 2008) In order to reduce the threat by these pathogens to local plants, the Task Force recommends establishing a single Plant Health Register to improve risk management responses, to appoint a Chief Plant Health Officer, to develop and implement procedures to predict, monitor and control the spread of pests and pathogens, and to review, simplify and strengthen national policies and legislation. Interestingly, while this plant biosecurity is very distinct from the laboratory biosecurity discussed by the WHO in terms of what is the focus of security, i.e. what needs to be secured, the concept of risk assessment rather than the targeting of specific pathogens is common to both. Within plant biosecurity, this shift from specific pests to general risk was initiated by European Commissions revision of its Plant Health Directive.

Dual-Use Biosecurity

A final version of biosecurity is the one that accompanies the topic of dual-use research in biotechnology. Within the Biological Weapons Convention (BWC), the topic of dual-use has become a focus of attention since the

sus propios mecanismos de bioseguridad, la OMS recomienda que los países implementen políticas de bioseguridad nacional para auxiliar a cada complejo. Mientras que la OMS sugiere que ambas prevención de riesgos y bioseguridad van de la mano, también han señalado que en ocasiones éstas son discordantes. Por ejemplo, el transporte de un patógeno de alto riesgo o toxina debería ser claramente etiquetado, pero esta etiqueta puede incrementar la posibilidad que bioterroristas ataquen el transporte.

Prevención de Riesgos y Bioseguridad

En la Universidad de Auckland, investigadores en el Centro por Prevención de Riesgos y Bioseguridad trabajan de igual manera en bioseguridad (Universidad de Auckland, 2014). Sin embargo, el tema de trabajo no tiene nada en común con el laboratorio de bioseguridad de la OMS. En estudios ambientales, la bioseguridad se refiere a la protección de plantas y vida silvestre contra la invasión de especies no nativas. Por ejemplo, en 2013, el Departamento de Ambiente, Alimentos y Asuntos Rurales del Reino Unido publicó el reporte final de su grupo de trabajo en el Estado Sanitario y Bioseguridad de la Planta (UK, 2013). El grupo de trabajo fue establecido debido a una creciente preocupación de que la actividad humana, el comercio internacional de plantas por ejemplo, estaba introduciendo nuevos patógenos y plagas en el ambiente que son incapaces de tratar con nuevas enfermedades o competir con los recién llegados por recursos (Brasier, 2008). Para reducir la amenaza de estos patógenos a las plantas locales, el equipo especial recomienda establecer un Registro de Sanidad Vegetal para mejorar las respuestas en el manejo de riesgo, nombrar un Jefe de Servicio Fitosanitario, desarrollar e implementar procedimientos para predecir, monitorear y controlar la propagación de plagas y patógenos, y revisar, simplificar y fortalecer las políticas y legislación nacionales. Curiosamente, mientras que esta bioseguridad de plantas es muy distinta a la bioseguridad del laboratorio argumentada por la OMS en términos de cuál es el enfoque de seguridad, por ejemplo, qué necesita ser asegurado, el concepto de análisis de riesgo en lugar de centrarse en los patógenos, lo cual es común para ambos. Dentro de la bioseguridad (*biosecurity*) de la planta, este cambio de plagas específicas a riesgo general fue iniciado por las Comisiones Europeas de Revisión de su Directiva de Sanidad Vegetal.

Uso Dual de Bioseguridad

Una versión final de bioseguridad es el que acompaña el tema de investigación de doble uso en biotecnología. Dentro de la Convención de Armas Biológicas (CAB), el tema de uso dual se ha convertido en el centro de atención desde los ataques

anthrax letter attacks in 2001 in the US. The origin of the debate is the same as for the WHO laboratory biosecurity issue and is indeed closely linked. However, dual-use biosecurity goes beyond the physical security of pathogens and deals with the security threats that are created by scientific research in the life sciences. With our advancements in the biological sciences, it may no longer be sufficient to just protect the physical form of pathogens. For example, in 2005, scientists recreated and published the entire genome sequence of the 1918 Spanish Flu virus. (von Bubnoff, 2005) This research raised concerns that publicly available information about scientific research could be misused for malign purposes, e.g. in this case that bioterrorist could also replicate the virus and use it as a bioweapon.

While 'dual-use biosecurity' appears to have taken on a meaning that is devoid of misunderstandings, the word choice of 'dual-use' is actually quite problematic as well. The issue is that 'dual-use' has a history within security studies that is quite different from the one used in biosecurity discussions. Specifically, dual-use technology used to and still does refer to technology that can be used for military as well as for civilian use. For example, the World-wide web or the Laser are both technologies that were initially developed for use by the US military forces and then applied in civilian technologies or for civilian use as well. Of course, this discussion of dual-use technology came with its own set of problems and concerns as well, which are different from those discussed under dual-use biosecurity.

WORDS APART: DISCOURSES LOST IN MEANING AND TRANSLATION

The last section described some of the various discourses that have emerged under the label of biosecurity and biosafety. The terminological disparity becomes even further detrimental when terms are being shortened, for example when only the overarching terms biosafety and biosecurity are used. For example, when people talking about 'dual-use biosecurity' just use 'biosecurity' and similarly when talking about 'laboratory biosecurity' simply becomes 'biosecurity'. This tendency to shorten key words in order to speed up discussions actually impedes understanding,

con cartas de ántrax en 2001 en EU. El origen del debate es el mismo que el del asunto de bioseguridad en el laboratorio de la OMS, y está en efecto cercanamente ligado. Sin embargo, el doble uso de bioseguridad va más allá de los patógenos de seguridad física y trata con las amenazas de seguridad que están creadas por investigaciones científicas en las ciencias de la vida. Con nuestros avances en las ciencias biológicas, puede ser que ya no sea suficiente solo proteger la forma física de los patógenos. Por ejemplo, en 2005, científicos recrearon y publicaron la secuencia entera del genoma del virus de la Fiebre Española de 1918 (von Bubnoff, 2005). Esta investigación suscitó preocupación que la información disponible públicamente sobre la investigación científica podría ser malversada para fines malignos, por ejemplo, en este caso el bioterrorista podría también replicar el virus y utilizarlo como arma biológica.

Mientras que la 'uso dual de bioseguridad' parece haber tomado un significado que está desprovisto de malentendidos, elegir la palabra 'uso doble' es de hecho bastante problemático también. El asunto es que el 'uso dual' tiene una historia dentro de los estudios de seguridad que es bastante diferente del que se usa en discusiones de bioseguridad. Específicamente, la tecnología de uso doble solía y aún se refiere a tecnología que puede ser utilizada tanto para usos militares como para uso civil. Por ejemplo, el *world wide web* (internet) o el láser son tecnologías que fueron desarrolladas inicialmente para uso por las fuerzas militares norteamericanas y así después aplicadas en tecnologías civiles o para uso civil también. Por supuesto, esta discusión de la tecnología de uso doble llegó con su propio set de problemas y preocupaciones también, los cuales son distintos a aquellos comentados bajo el uso dual de bioseguridad.

PALABRAS APARTE: DISCURSOS PERDIDOS EN SIGNIFICADO Y TRADUCCIÓN

La última sección describe algunos de los discursos que han surgido bajo la etiqueta de prevención de riesgos y bioseguridad. La disparidad terminológica se vuelve aún más perjudicial cuando los términos se acortan, por ejemplo, cuando solo los términos globales de prevención de riesgos y bioseguridad son utilizados. Por ejemplo, cuando la gente habla de la del uso dual de bioseguridad, sólo se refieren a bioseguridad, y de manera similar sucede cuando se habla de "prevención de riesgos en el laboratorio", simplemente se vuelve bioseguridad. Esta tendencia de acordar las palabras clave para agilizar las discusiones impide el entendimiento, lo

which may even go unnoticed. And things become even more discombobulated when biosecurity and biosafety are used interchangeably. While the issue may not be very important when all discussants share a similar background, it becomes highly incoherent when discussions involve people from a variety of backgrounds. For example, the biosecurity issue described by the WHO is quite distinct from the problem that is discussed within the BWC – as a result, issues get misunderstood.

It becomes even more complicated when discussants are not native English speakers; for example, biosecurity and biosafety in German are both translated as 'Biosicherheit' and in Spanish as 'Bioseguridad'. A recent publication by the German Ethics Council therefore used the English terms 'biosecurity' and 'biosafety' in their German publication on the issue of the dual-use problem. It also becomes problematic for scholars on the topic. Keywords in publications are generally short and a paper on biosecurity could cover a broad range of issues. In order to increase clarity it might be useful to adopt a new terminology, for example:

Personnel (Individual) Biosecurity covers all issues discussed under the label of (Laboratory) biosafety as pointed out in the WHO guidelines: Protection of the individual in a laboratory setting; How to prevent the accidental release of pathogens.

Laboratory Biosecurity covers the protection of pathogens from outsiders: How to prevent criminal access to laboratory materials. Also, how to ensure that people working in the laboratory do not misuse biological material.

Societal Biosecurity covers the protection of society from harm by the misuse of scientific research for malign purposes. This covers part of the dual-use biosecurity discussion. However, unlike the current debate which focuses on the responsibility of scientists, this topic discusses how scientists can help to understand and explain how research can be misused.

Nature Biosecurity refers biosecurity as discussed within biodiversity and environmental studies, which is how to protect native plant life from alien species that are brought in from the outside.

CONCLUSION

But of course, how likely is it that the individual groups working on biosafety and biosecurity using their

cual incluso llega a pasar desapercibido. Las cosas se vuelven aún más desconcertantes cuando prevención de riesgos y bioseguridad se usan de modo intercambiable. Mientras que el asunto puede no tener tanta importancia cuando los participantes comparten un mismo origen, la cuestión se vuelve altamente incoherente cuando las discusiones envuelven personas que provienen de una variedad de orígenes. Por ejemplo, el asunto de bioseguridad descrito por la OMS es bastante distinto del problema discutido dentro de la CAB – como resultado, hay asuntos que se vuelven malinterpretados.

Se vuelve aún más complicado cuando los participantes no son nativos del idioma inglés; por ejemplo, bioseguridad y prevención de riesgos en alemán son ambos traducidos como '*Biosicherheit*' y en español como 'bioseguridad'. Una reciente publicación del Consejo de Ética Alemán utilizó los términos "Bioseguridad y prevención de riesgos" en su publicación alemana sobre el problema de uso doble. También se vuelve problemático para los estudiantes del tema. Las palabras clave en las publicaciones generalmente son cortas y un manuscrito sobre bioseguridad podría cubrir un amplio rango de asuntos. Para dar mayor claridad, sería muy útil adaptar nueva terminología, por ejemplo:

Bioseguridad de Personal (Individuos) cubre todos los asuntos relacionados bajo la etiqueta de *biosafety* en el laboratorio, así como se especifica en los lineamientos de la OMS: protección del individuo en un laboratorio; como prevenir la liberación accidental de patógenos.

Bioseguridad del Laboratorio cubre la protección de patógenos de extraños: cómo prevenir el acceso criminal a los materiales de laboratorio. También, como asegurar que las personas trabajando en el laboratorio no hagan un mal uso de material biológico.

Bioseguridad social cubre la protección a la sociedad del daño causado por el mal uso de la investigación científica para propósitos malignos. Esto cubre parte la discusión del uso dual de la bioseguridad. Sin embargo, a diferencia del actual debate que se enfoca en la responsabilidad de los científicos, este tema aborda como los científicos pueden ayudar a entender y explicar cómo la investigación puede ser mal utilizada.

Bioseguridad de la naturaleza se refiere a la *bioseguridad* tal como se discute dentro de la biodiversidad y los estudios ambientales, que es como proteger la vida vegetal nativa de especies extranjeras que son traídas de fuera.

CONCLUSIÓN

Por supuesto, ¿qué tan probable es que grupos individuales trabajando en *biosafety* y *biosecurity* utilizando

own system-generated definitions will start to adopt a universal language and agree to something like the definitions given above? Unfortunately, the answer is very low. Definitions have been formed over decades and particularly in international agreements it is unlikely that participants will agree to rewrite them. But if we cannot establish an international standard, is there something else we can do? I think keeping in mind the different definitions across the various disciplines will be helpful in adjusting our individual behaviour when talking about biosafety and biosecurity. For example, due to my interaction with the Mexican participants at the workshop, I have started to provide definitions of biosafety, laboratory biosecurity, and dual-use biosecurity at the beginning of any talk about any of these topics. This has proven to be particularly valuable as it allows conference participants to discuss these topics on the same linguistic level. Similarly, it would be useful to start any ethics education with a terminological excursion. If we cannot get a universal agreement on terms, we can at least make sure that we reduce misunderstanding by providing our definitions at the beginning of talks. And we should make sure when explaining our own definitions that we do not get lost in translation, as can easily happen with the translations of biosecurity and biosafety into 'bioseguridad' or 'Biosicherheit'.

sus propias definiciones generadas por su sistema comiencen a adoptar un lenguaje universal y concuerden en algo como las definiciones arriba dadas? La respuesta es que es muy poco probable. Las definiciones se han formado al paso de las décadas y particularmente en acuerdos internacionales, y es poco probable que los participantes acuerden en reescribirlas. Pero si no podemos establecer un estándar internacional, ¿existe algo que podamos hacer? Sigo pensando que las distintas definiciones alrededor de diversas disciplinas serán de ayuda para ajustar la conducta individual cuando se habla de *biosafety* y *biosecurity*. Por ejemplo, debido a mi interacción con los participantes mexicanos en el taller, empecé a proveer definiciones de *biosafety*, *biosecurity* en el laboratorio y el uso doble de *biosecurity* al inicio de cualquier charla que dé en alguno de esos temas. Esto ha sido más que valioso, ya que permite a los participantes de la conferencia discutir estos temas a un mismo nivel lingüístico. De manera similar, sería útil comenzar cualquier educación ética con una excursión terminológica. Si no podemos tener un acuerdo universal en términos, podemos al menos asegurarnos de reducir malentendidos mediante la facilitación de nuestras definiciones al inicio de nuestras charlas. Y debemos asegurarnos que cuando expliquemos nuestras propias definiciones, no nos perdamos en la traducción, como puede fácilmente suceder con las traducciones de *biosecurity* y *biosafety* como 'bioseguridad' o 'biosicherheit'.

REFERENCES / LITERATURA CITADA

- A.B. 2014. Applied Biosafety. En: <http://www.absa.org/pubabj.html>. Última consulta: 10 de febrero de 2015.
- Brasier, E.M. 2008. The biosecurity threat to the UK and global environment from international trade in plants. *Plant Pathology*, 57: 792 – 808.
- Cartagena, P. 2000. Cartagena Protocol on Biosafety to the Convention on Biological Diversity. En: <http://bch.cbd.int/protocol/text/>. última consulta: 10 de febrero de 2015.
- Chamberlain, A.T., Burnett, L.C., King, J.P., Whitney, E.S., Kaufman, S.G., Berkelman, R.L. 2009. Biosafety Training and Incident-reporting Practices in the United States: A 2008 Survey of Biosafety Professionals. *Applied Biosafety*, 14(3):135 – 143.
- FAS. 2011. Public Interest Report – Fall 2011. En: <http://fas.org/pubs/pir/2011fall/2011fall-bioagents.pdf> última consulta: 10 de febrero de 2015.
- UK (United Kingdom). 2013. Tree Health and Plant Biosecurity Expert Task Force – Final Report. En: <https://www.gov.uk/government/groups/tree-health-and-plant-biosecurity-expert-taskforce#publications> última consulta: 28 de agosto de 2014.
- UA (University of Auckland). 2014. Centre for Biodiversity and Biosecurity. En: <http://www.cbb.org.nz/> última consulta: 28 de agosto de 2014.
- Von Bubnoff, A. 2005. The 1918 flu virus is resurrected. *Nature*, 437: 794 – 795.
- WHO (World Health Organization). 2004. Laboratory Biosafety Manual. En: <http://www.who.int/csr/resources/publications/biosafety/Biosafety7.pdf?ua=1>. última consulta: 28 de agosto de 2014.
- WHO (World Health Organization). 2006. Biorisk Management: Laboratory Biosecurity Guidance. En: http://www.who.int/csr/resources/publications/biosafety/WHO_CDS_EPR_2006_6.pdf última consulta: 5 de febrero de 2015.



Teaching of ethics in university

Enseñanza de la ética en la universidad

Gustavo Ortiz Millán¹

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas,
Av. Universidad No. 3000, UNAM, Ciudad Universitaria, México D.F. C.P. 04510. E-mail: gmom@filosoficas.unam.mx

Desde hace ya varios años se ha dado en México un debate acerca de la enseñanza de la ética, y de la filosofía en general, en la educación superior y media superior. El debate se intensificó en 2008, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior a través de la cual se eliminaba la enseñanza de las humanidades y la filosofía del subsistema de educación media superior. Con esta reforma se dejaban de enseñar las materias de ética, lógica, estética y doctrinas filosóficas. Después de varios años de resistencia por parte de la comunidad filosófica y de presión social, la SEP decidió restablecer la enseñanza de estas materias a nivel preparatoria. Muchas universidades mexicanas también han eliminado los departamentos de filosofía a lo largo de muchos años, y varias tienen intenciones de reducirlos, cuando no de eliminarlos.

Esto no sólo ha pasado en México. En distintos países ya se ha suprimido la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en el nivel medio superior y superior, argumentando que es mejor enseñarla de manera transversal, es decir, que se den nociones de filosofía a través de otras materias, con lo cual, en los hechos, desaparece la filosofía. En muchos otros países, como Estados Unidos, las humanidades están bajo ataque de las autoridades educativas, quienes argumentan que el mercado de trabajo necesita profesionales formados en las áreas técnicas, científicas o financieras, pero no en las humanísticas, que son áreas poco productivas (entendiendo "productivas" en un sentido meramente económico), (Nussbaum, 2010). Muchos profesionales de las humanidades han salido en defensa de sus disciplinas argumentando su valor para una formación integral. Ya desde 1995, la UNESCO promulgó *La declaración de París a favor de la filosofía*, en la que se argumenta a favor de la centralidad de la filosofía en el mundo contemporáneo. Ha habido mucha resistencia en todo el mundo a que se abandonen los cursos y las carreras de humanidades, pero eso no ha sido suficiente para que muchas universidades desaparezcan cursos y reduzcan el financiamiento de esas carreras.

¹ Miembro del Colegio de Bioética A.C.

Aunque en México se haya ganado la lucha por restablecer las materias filosóficas y de humanidades en el nivel medio superior, no debemos darnos por satisfechos. Conviene seguir reflexionando sobre el objetivo de su enseñanza. No se gana mucho con enseñar filosofía si ésta no se enseña de modo provechoso para los estudiantes, y si éstos terminan alejados de la filosofía precisamente por su mala experiencia en estos cursos. Todo esto es particularmente relevante en lo que se refiere a la ética.

Paradójicamente, incluso entre la gente que pide la desaparición de las humanidades, muchos sostienen que es necesario fomentar la educación ética en distintos niveles. Esto se dice especialmente pensando en la corrupción tanto en el sector público como en el privado, en la falta de profesionalismo y de integridad de mucha gente, en casos de conflictos de intereses, en el uso indebido de información privilegiada que se da en el sector privado, en casos de acoso sexual, entre otros muchos asuntos donde la ética es relevante. Frente a ellos la gente afirma que es necesaria la enseñanza de la ética a distintos niveles, pero particularmente a nivel superior y medio superior.

Sin embargo, hay varias preguntas que responder antes de lanzarnos a fomentar la enseñanza de la ética en el nivel superior.

- 1) ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la ética en la universidad?
- 2) ¿Se puede enseñar a la gente a ser moral?
- 3) ¿Cómo se debe enseñar la ética?

La primera pregunta se responde con la formulación de la segunda. Cuando se habla de fomentar la enseñanza de la ética en la universidad, generalmente se dice que enseñar ética es indispensable para ayudar al desarrollo moral de la gente, para que los distintos profesionistas se comporten de modo recto. Es decir, se presupone que la enseñanza de cursos de ética puede ayudar a la gente a ser moral. Sin embargo, suele haber escepticismo acerca de esto.

Muchos escépticos afirman que la ética no puede enseñarse a través de cursos universitarios, y que lo que no se aprendió en casa durante la niñez o la adolescencia no se va a aprender a través de estos cursos. Se suele decir que es en la familia, la escuela, en la iglesia, con los amigos o a través de los medios de comunicación que la gente se forma moralmente. Esta respuesta parece dar por supuesto que el desarrollo moral de las personas termina en algún momento de la adolescencia y, por lo tanto, no tendría sentido tratar de inculcarle a la gente principios y valores morales cuando ya es demasiado tarde para hacerlo. No obstante, hoy en día muchos psicólogos del desarrollo piensan que el desarrollo moral de una persona sigue durante toda la vida, o sea, que no dejamos de desarrollar nuestras capacidades morales sino hasta el día de nuestra muerte. Si esto es así, entonces tiene pleno sentido enseñar ética en cualquier momento de la vida de una persona, porque en cualquier etapa de nuestra vida podemos desarrollar nuestra capacidad de percepción y de deliberación morales. La cuestión aquí es cómo hacerlo.

Cuando se habla de enseñar ética en el nivel universitario, solemos pensar que los especialistas más capacitados para enseñarla son los filósofos. Sin embargo, tengo la impresión de que los filósofos frecuentemente reproducimos los modelos educativos con los que hemos sido formados y terminamos enseñando cursos de teoría ética, es decir, cursos donde se estudian las principales corrientes filosóficas en torno a la moralidad, usualmente de un modo histórico, tal vez empezando por Sócrates y terminando con las éticas contemporáneas. Esto puede estar muy bien si lo que se pretende es formar especialistas en filosofía moral, pero no si lo que queremos es hacer que gente que no estudia filosofía aprenda a abordar problemas morales, deliberar sobre ellos, desarrollar sus capacidades morales y, posiblemente, mejorar como persona.

Hay mucho escepticismo hoy en día entre filósofos y bioeticistas acerca de la utilidad de la teoría ética en nuestras deliberaciones morales. Primero, porque se corre el riesgo de que uno termine aplicando a rajatabla una determinada teoría ética sin tomar en cuenta los aspectos particulares del contexto en que se aplica. En segundo lugar, porque muchos tienen la impresión de que las teorías éticas terminan simplificando y, con ello, distorsionando casos concretos. Esto se debe a que las teorías suelen dar normas o reglas universales que determinan cómo cualquier agente racional debería de actuar, las más de las veces sin prestar mayor atención al contexto particular en que se aplican.

Quienes enfatizan los contextos particulares, los llamados particularistas, sostienen que las reglas generales de hecho no desempeñan ningún papel en nuestras deliberaciones morales, y que sería mejor si nos deshiciéramos de las teorías éticas. La moralidad no las necesita.

Esto en ocasiones parecen ilustrarlo muy bien muchos bioeticistas contemporáneos, gente que hace bioética sin tener ningún conocimiento previo de teorías éticas, lo cual no le impide hacer bioética. Bien vale la pena preguntarnos si necesitan las herramientas que las teorías éticas les dan o si les basta con sus intuiciones morales cotidianas.

No creo que enseñar teorías éticas no tenga ninguna utilidad. Un curso de ética no se debe basar completamente en la enseñanza de esas teorías, pero tampoco debemos prescindir de ellas, como pretenden los escépticos. Hay muchas teorías éticas y todas tienen virtudes y defectos; difícilmente encontraremos *la* teoría moral correcta, una que dé solución a todos nuestros problemas morales de modo satisfactorio, sobre todo cuando el problema involucra diversas personas. Por eso, más vale conocerlas todas para poder echar mano de los recursos teóricos que nos ofrecen. En nuestra moral cotidiana, de hecho, tomamos elementos de diferentes teorías para la resolución de nuestros problemas, y más valdría que tuviéramos un conocimiento más profundo de algunos de los compromisos teóricos que tienen. Muchas de nuestras intuiciones cotidianas tienen implicaciones de las que generalmente nos damos cuenta sólo a través del estudio teórico de la moral. Los cursos de ética tienen, entonces, que tener presentes a las teorías éticas sin centrarse completamente en ellas.

Una fuente de escepticismo adicional sobre si los cursos tradicionales de ética son buenas formas de hacer que la gente sea más moral es que, según estudios recientes en filosofía experimental (sobre todo los realizados por Eric Schwitzgebel, profesor de la Universidad de California en Riverside), los profesores de ética no son superiores, moralmente hablando, que el resto de la gente (Schwitzgebel y Cushman, 2012). ¿Y por qué deberían de serlo? Ser especialista en el análisis de problemas morales no los compromete con tener siempre la respuesta correcta o con llevar una vida absolutamente virtuosa. A fin de cuentas, son gente común y corriente que también se enfrenta a problemas morales, muchas veces se equivoca y otras tantas tiene prejuicios, debilidades o perversiones. Randy Cohen, el consejero sobre temas de ética que escribió durante muchos años la columna "The Ethicist", para el *Magazine* del *New York Times* ha afirmado:

Digo, con algo de vergüenza, que no ha habido un cambio gradual en mi propia conducta. Escribir la columna no me ha hecho ni siquiera un poquito más virtuoso. Y no tendría por qué: estaba en mi contrato. Está bien, no estaba. Pero debería haber estado. No fui contratado para personificar la virtud, para ser un modelo que siguieran los chicos, sino para escribir acerca de la virtud de una forma que los lectores encontraran atractiva. Consideren a los periodistas de deportes: ni dos en veinte pueden pegarle a la pelota, ¿y por qué deberían hacerlo? Se supone que tienen que escribir sobre atletas, no ser atletas. Y esa es la racionalización egoísta a la que me tengo que aferrar si los policías vienen un día y me sacan esposado, (Cohen, 2012).

Si Cohen tiene razón, entonces los “profesionales de la ética” no tendrían por qué ser personificaciones de la virtud. Nos ayudan a analizar problemas morales, pero ellos mismos no tendrían por qué ser modelos de virtud (como tampoco lo son, por cierto, los curas, en quienes mucha gente piensa cuando piensa en “expertos morales”). No obstante, esto parece abonar a la idea de que no es a través de cursos tradicionales de ética o del análisis teórico de problemas morales que llegamos a ser personas moralmente virtuosas.

Sin embargo, si los cursos tradicionales de ética teórica no parecen ayudarnos a ser mejores personas, moralmente hablando, entonces ¿qué tipo de cursos son aquellos en los que la gente piensa cuando habla de la necesidad de enseñar ética para que la gente se vuelva más moral? Aquí tendríamos que distinguir entre cursos tradicionales de ética y lo que podríamos llamar cursos de formación moral.

Los cursos de formación moral son cursos que tienen como finalidad el desarrollo de las capacidades morales de las personas. Estas capacidades incluyen la habilidad de deliberar moralmente, considerando puntos de vista opuestos, tomando en cuenta las distintas razones involucradas en la situación moral sobre la que se está pensando. Este tipo de cursos buscan varias cosas:

- a) que la gente se descentre un poco, es decir, que deje de pensar solamente desde su punto de vista individual;
- b) que entienda puntos de vista distintos a los suyos, al tratar de ponerse en los zapatos de los otros;

- c) que vea la racionalidad de otras visiones del mundo, al tratar de entender las razones que tienen los otros para hacer lo que hacen;
- d) que entienda que hay argumentos para juzgar las cosas que son mejores, más completos, etc., que otros;
- e) que la gente desarrolle su capacidad de resolver los dilemas morales que la vida le presenta;
- f) que la gente desarrolle una mayor capacidad de respeto y tolerancia hacia posturas opuestas a la suya.

El psicólogo del desarrollo Georg Lind, en su libro *La moral puede enseñarse*, expone distintos métodos a través de los cuales se logran estos objetivos. El método de discusión de dilemas morales, por ejemplo, está encaminado a alcanzar algunos de esos objetivos a través de la discusión de casos semirreales y de una metodología que busca promover el diálogo en un marco de respeto y tolerancia. Lind expone también el método llamado Comunidad Escolar Democrática, que busca que la gente exprese públicamente su opinión sobre asuntos morales importantes; que busque aceptación y apoyo entre gente con opiniones similares; que sea retado de manera argumentativa por otros; que convenza y pueda influir a la hora de tomar decisiones; que cambie su opinión si hay argumentos más fuertes. Lo que, a fin de cuentas, busca este método es que se estimule el desarrollo personal a través de discusiones de cuestiones morales en un contexto similar al de la democracia. Con ello, se estimula un modelo de ciudadanía participativa, crítica, deliberativa y respetuosa como el que demanda la democracia.

Un tipo de educación que separe los aspectos técnicos de las cuestiones morales forma ciudadanos escindidos, que muchas veces no son capaces de deliberar sobre simples asuntos morales en sus vidas cotidianas. Como dice Lind:

La moral y la democracia aún no han llegado a la educación, y no llegarán hasta que no entendamos lo que esto implica. La educación no ha llegado a la democracia y no llegará mientras ésta separe de manera estricta la clase de determinadas disciplinas y la clase de moral, y se dedique unilateralmente al fomento de técnicas y tecnologías. Las capacidades morales pertenecen, al igual que las competencias que exigen las asignaturas tradicionales, a los objetivos proclamados por nuestras escuelas e

instituciones de enseñanza superior. A pesar de esto la promoción de las capacidades morales es menor, y cuando se hace, cuenta con menos recursos y a menudo se trabaja con métodos poco efectivos, (Lind, 2007).

Este tipo de educación que fomente la educación técnica al mismo tiempo que la de las humanidades puede comenzar desde muy pronto en la educación de la gente, pero es en los niveles superior y medio superior en los que resulta de suma importancia, dado que es el momento en el que la gente adquiere mayor conciencia de problemas sociales y morales de distintos tipos, así como de su papel dentro de la sociedad. Por eso es crucial que las universidades fomenten el desarrollo de las capacidades morales en sus estudiantes.

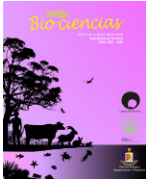
En resumen, es útil la enseñanza de la ética, pero no de manera tradicional, es decir, no diciéndole lo que dijeron los grandes filósofos del pasado y que lo memoricen, sino tratando de llevar algunos principios importantes a sus experiencias cotidianas, de modo que ellos se den cuenta de que lo que hacen tiene consecuencias, que las cosas están

interconectadas, que hay ciertos principios que deberían respetarse y nunca vulnerarse, etc. Es útil cuando se integra dentro de cursos de formación moral que ayuden a la gente a desarrollar sus capacidades morales, es decir, su capacidad para analizar problemas morales cotidianos, para aplicar correctamente valores y principios morales en la vida cotidiana.

Sin embargo, es posible que los gobiernos y las universidades tengan temor de generar ciudadanos más críticos, deliberativos y participativos, que puedan oponerse a los planes de desarrollo económico que buscan solamente crear técnicos al servicio de grandes empresas multinacionales, planes que suelen ignorar las grandes desigualdades sociales que los modelos económicos neoliberales están generando. Gobiernos y universidades suelen temer a ciudadanos críticos y con mayor conciencia moral, que puedan oponerse a reformas que buscan poner la educación al servicio de esos planes económicos y no al de la sociedad. Tal vez por eso prefieran erradicar la enseñanza de la filosofía y de la ética en aquellos lugares donde es más necesaria.

LITERATURA CITADA

- Cohen, R. 2012. *Be Good: How to navigate the ethics of everything*. San Francisco: Ed. Chronicle Books. 9 pp
- Lind, G. 2007. *La moral puede enseñarse*. México: Ed. Trillas. 15-16 pp
- Nussbaum, M. 2010. *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Ed. Katz
- Schwartzel, E. and Cushman, F. 2012. Expertise in moral reasoning? Order effects on moral judgment in professional philosophers and non-philosophers. *Mind & Language* 27: 135-153.



Paradigmatic cases on bioethics and biolaw: notes from a jurisprudential perspective

Casos paradigmáticos sobre bioética y bioderecho: anotaciones desde una perspectiva jurisprudencial

María De Jesús Medina Arellano¹, Giovanni Azael Figueroa Mejía², Pedro Antonio Enríquez Soto^{3,4},
Yessica Paloma Báez Benítez³

¹Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Circuito Mario de la Cueva S/N Zona Cultural, Ciudad Universitaria. Teléfono: (55) 5622 7474 Ext. 1523.

²Universidad Panamericana, campus ciudad de México.

³Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica de Derecho, Boulevard Tepic- Xalisco S/N, Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", Tepic, Nayarit. C.P. 63155. ⁴Tribunal Superior de Justicia del Estado de Nayarit.

E-mail: mariama@unam.mx

"La mejor bisagra de la Bioética es la que anida a los Derechos Humanos"

Germán J. Bidart Campos

Para Potter, la bioética fue concebida como "una disciplina que implica la relación del hombre con el hombre, con los animales, con las plantas y la tierra" (Potter, 1971), y su principal ámbito de estudio eran los aspectos éticos observar en la experimentación con seres humanos. Con el paso de los años el término ha evolucionado, dando origen a otras definiciones, por ejemplo, La *Encyclopedia of Bioethics* la definió como "El estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias de la vida y la atención de la salud, en tanto que dicha conducta es examinada a la luz de los principios y valores morales" (Reich, 1978).

Aunque históricamente los casos más representativos surgen en los Estados Unidos de Norteamérica, a través de los juicios de Nuremberg, también en Europa en la década de los 60's del siglo XX se comenzó a desarrollar una visión y conceptualización de la misma. En México, es el Colegio de Bioética quien la definió como "El estudio sistemático, pluralista e interdisciplinario de las cuestiones éticas surgidas de las ciencias de la vida y de las relaciones de la humanidad consigo misma y con la biosfera" (Álvarez del Río & Rivero Weber, 2009).

En el panorama actual de los dilemas Bioéticos no sólo están implicadas las tecnologías biomédicas, sino que la Bioética está presente en todos los aspectos cotidianos, en nuestro hogar, en el entorno ecológico. Las grandes transformaciones

sociales contribuyen a que se aborden aspectos de salud, ciudadanía e incluso globalización. Casos como la reproducción humana asistida, la eutanasia, la criogenización, los trasplantes de órganos o el turismo médico asociado a las intervenciones no aprobadas con células troncales, son sólo algunos de la infinidad de asuntos en los que se ven inmersos los dilemas bioéticos, dejando una doble responsabilidad para los operadores jurídicos, por un lado, la de resolver los denominados casos difíciles (Dworkin, 1989) y, por el otro, que dichas resoluciones apelen por la protección de los Derechos Humanos de las partes involucradas.

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA REFLEXIÓN BIOÉTICA

La Teoría Tridimensional del Derecho, sostenida entre otros por Miguel Reale, ha sido retomada por varios autores (Andorno, 2009), para replantear al Derecho desde una perspectiva en bioética, donde dicha teoría se plantea desde dos perspectivas científicas: desde fuera o dentro de lo jurídico y ambas desde dos niveles de conocimiento: el empírico o positivo (esencialmente ontológico) y filosófico (básicamente ontológico). Precizando que la panorámica *ad intra* (dentro de lo jurídico) analiza al derecho interiormente, su contenido, ubicación, surgimiento y contexto jurídico desde tres perspectivas: fáctica, como *hecho* que se presenta en la realidad social; normativa, como conjunto de *normas* que dirigen la con-

ducta humana y; axiológica, como un *valor* garante de otros valores supremos y como guías para elaborar los contenidos de las normas jurídicas (Rendón López, 2012).

Pedro Nikken señala que de las características más importantes que tiene el ser humano, por el hecho de serlo, "es ser titular de derechos humanos que la sociedad no puede arrebatarle lícitamente. Estos derechos no dependen de su reconocimiento por el Estado ni son concesiones suyas; tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultural a la cual pertenezca. Son derechos universales que corresponden a todo habitante de la tierra" (Nikken, 2014).

La aplicabilidad de la Bioética dentro del campo jurídico, se ve inmersa en un contexto donde los Derechos Humanos, se argumenta, en algunos casos deberían prevalecer por encima de cualquier interés particular que la ciencia puede representar para determinados sectores (Ashcroft, 2010). La finalidad principal de estas reflexiones será la de lograr balances entre el progreso científico y el respeto por la libertad del ser humano (Mill, 1970) como derechos fundamentales reconocidos por el Estado mexicano, así como por instrumentos internacionales. La reforma constitucional en materia de Derechos Humanos en nuestro país representa grandes retos para los operadores jurídicos (Martínez Bullé-Goyri, 2011). Para los juzgadores, por una parte, el reto radica en la nula experiencia de los jueces ordinarios respecto a la materia constitucional, puesto que tradicionalmente su única herramienta de trabajo fueron los códigos o leyes para resolver las controversias jurídicas sometidas a su consideración. Por otro lado, se encuentran frente a un universo de normas hasta hoy poco usadas para el trabajo jurídico, como son los tratados internacionales, que ahora forman parte del material normativo sobre los cuales debe tomarse una decisión judicial para garantizar el respeto a los Derechos Humanos. Y finalmente, entender el alcance del contenido sustancial de la reforma, exige una profunda actualización de conceptos del derecho procesal constitucional que necesariamente deben formar parte del bagaje profesional de los jueces mexicanos, que permita entender conceptos como "control constitucional", "control de convencionalidad", "control difuso", "interpretación conforme" entre tantos más¹ (Bustillos, 2011).

1 Sobre estos temas puede verse Caballero Ochoa, José Luis, (2014), La interpretación conforme. El modelo constitucional ante los tratados internacionales sobre derechos humanos y el control de convencionalidad, México, Porrúa; Figueroa Mejía, Giovanni A., (2013), "El principio de interpretación conforme a la constitución: formulación teórica y alcance práctico-jurisdiccional", en Del Rosario Rodríguez, Marcos Francisco (Coord.), Nuevas tendencias del constitucionalismo en la actualidad, México, UBIJUS; Enríquez Soto, Pedro Antonio, "La interpretación conforme y su impacto en los jueces mexicanos".

En esa tesitura, en materia de Derechos Humanos existe una amplia gama de instrumentos internacionales adoptados por el Estado mexicano, por ejemplo, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*², (en adelante DUDH) es uno de los más simbólicos y representativos. Nuestro país al ser miembro integrante de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la *Carta de las Naciones Unidas* publicado en el *Diario Oficial de la Federación* desde el 9 de octubre de 1946.

George J. Annas destaca que la diferencia de los preceptos éticos que rigen principalmente la conducta individual, los derechos humanos son principalmente derechos que tienen los individuos en contra de los gobiernos (...). Las Naciones Unidas adoptaron la Declaración Universal de Derechos Humanos como una declaración de aspiraciones (Annas, 2005). Las obligaciones jurídicas de los gobiernos eran derivar de tratados formales que los países miembros firmarán individualmente e incorporarán en su derecho interno (Hooft, 2005).

Los derechos enunciados en la DUDH "derivan del cardinal axioma de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia. Todos los derechos y libertades pertenecen a todos." (Kunz, 1949). Empero, en el ejercicio de esos derechos y disfrute de esas libertades, todas las personas estarán sujetas a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática (DUDH artículo 29 numeral 2, 1948).

En consecuencia, el único fin por el cual se justifica que la humanidad, individual o colectivamente, se interponga en la libertad de acción de cualquiera de sus miembros, es la propia protección (...). La única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás, (Stuart, 1970). Dichos fines los podemos encontrar como "similares" en los principios bioéticos

2 El artículo 8 establece que "toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que le ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley". Los casos en materia de bioética no son la excepción, el binomio obligación-responsabilidad por parte de los juzgadores mexicanos es evidente, no sólo desde la perspectiva nacional, también desde la óptica internacional tratándose de Derechos Humanos.

pertencientes a la corriente epistémica del *Principialismo Norteamericano*, específicamente hablando del principio de *beneficio y no maleficencia*³.

El Estado mexicano también es miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y entre uno de los documentos de gran trascendencia y aporte al área de la Bioética se encuentra *La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* (DUBDH) aprobada por aclamación por la 33ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 19 de octubre de 2005. Este instrumento señala como una función de los Estados miembros, adoptar todas las disposiciones adecuadas tanto de carácter legislativo como administrativo o de otra índole, para poner en práctica los principios que en tal declaración se enuncian, conforme al derecho internacional relativo a los derechos humanos. Esas medidas deberán ser secundadas por otras respecto a la educación, la formación y la información pública (artículo 22 numeral 1, DUBDH). Además de los instrumentos anteriormente mencionados podemos encontrar muchos más⁴ que pueden servir de guía y coadyuvar en la toma de decisiones judiciales de los juzgadores mexicanos con el objetivo de lograr una mayor actualización - la cual es necesaria- y con motivo de ello se exponen en este trabajo dos precedentes de casos bioéticos vinculados con los derechos humanos. No obstante, aunque tenemos un catálogo amplio de protección, es importante señalar que, “En el derecho internacional de los derechos humanos, el principio es que ninguno de los derechos es absoluto, incluso si no hay espacio para el debate sobre las excepciones. En el caso de los conflictos de derechos o principios, el derecho y la bioética de los derechos humanos buscar un equilibrio con el fin de maximizar el respeto para todos los titulares de derechos y partes interesadas.” (Francioni, 2007)

3 Este modelo fue elaborado en las década de los años 80's por Tom L. Beauchamp - investigador y filósofo en el Kennedy Institute of Ethics quien participo en la realización del Informe Belmont (1979)- y James F. Childress - docente de teología en la University of Virginia- esta propuesta ética esta contenida en el libro Principles of biomedical ethics. Estos principios fueron creados para ser aplicados por los trabajadores del ámbito de la salud y no son absolutos sino siempre prima facie, o sea la obligatoriedad de los mismos es relativa a la aparición de lo que se entienda una obligación mayor.

4 Todos los tratados internacionales suscritos por el Estado Mexicano en Materia de Derechos Humanos se pueden consultar en la página de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en: <http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/TI.html>

LOS DILEMAS BIOÉTICOS COMO CASOS DIFÍCILES

En el positivismo jurídico encontramos lo que se denomina en palabras de Ronald Dworkin “Teoría de los casos difíciles”⁵. No deja de ser deber del juez, incluso en estos casos, descubrir cuáles son los derechos de las partes, en vez de inventar retroactivamente derechos nuevos.

El Estado de Derecho impone a los jueces el deber general de hacer justicia, juzgando y haciendo ejecutar lo juzgado. Este deber judicial, que es deber *legal*, está relacionado con los derechos fundamentales, particularmente con el “derecho a la tutela judicial efectiva” de todos los destinatarios del sistema jurídico (Real, 2010).

Diversos doctrinistas concuerdan en que el Derecho es una ciencia dinámica, dependiendo de los hechos sociales que ocurran y las necesidades de la población es que se van creando leyes que regulan la vida en sociedad, con el propósito de lograr el bien común como fin último. “La Bioética, lejos de ofrecernos un código de normas preestablecidas para ser aplicadas mediante un silogismo lógico a situaciones particulares, se caracteriza esencialmente por la complejidad y dificultad de sus problemas. La vida real nos pone a menudo frente a situaciones donde de hecho existe un conflicto entre distintas normas, distintos principios, tanto bioéticos como jurídicos, o en sentido filosófico, frente a verdaderos conflictos de valores. Nos vemos así confrontados con situaciones dilemáticas, (...), en las que a menudo, resultará imposible alcanzar una solución que contemple satisfactoriamente todos los valores, normas o principios en colisión” (Hoofft, 2005).

En ambos campos (La Bioética por un lado y el Derecho por el otro) el método a utilizar es la deliberación, moral en el primer supuesto y jurídico en el segundo. La deliberación es “el proceso de ponderación de los factores que intervienen en un acto o situación concretos, a fin de buscar su solución óptima o, cuando esto no es posible, la menos lesiva. La deliberación puede ser individual o colectiva. Se delibera sobre lo que permite diferentes cursos de acción, en orden a buscar el más adecuado. No siempre se consigue que todo el mundo acepte un curso como el más adecuado. Tras la deliberación, pues, resulta posible que dos personas lleguen a conclusiones distintas y que por tanto elijan cursos de acción diferentes” (Gracia, 2001).

5 Cuando un determinado litigio no se puede subsumir claramente en una norma jurídica, establecida previamente por una institución, el juez – de acuerdo con esa teoría – tiene “discreción” para decidir el caso en uno u otro sentido.

CASO “FERTILIZACIÓN IN VITRO”, ARTAVIA MURILLO Y OTROS VS. COSTA RICA

Uno de los casos más trascendentales en materia de Bioética llevado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante CoIDH) es, sin duda, el Caso Artavia Murillo y otros “(Fecundación *In vitro*)” vs. Costa Rica, una sentencia que representa vivo ejemplo del proceso vinculatorio de las tecnologías reproductivas y los Derechos Humanos. Un hecho biológico, como lo es la infertilidad como limitante a la reproducción humana, ha permitido el rápido avance en corto tiempo de las Tecnologías de Reproducción Asistida (en adelante, TRA). La Organización Mundial de la Salud ha definido ‘infertilidad’ como: *“la incapacidad de lograr un embarazo luego de un tiempo de doce meses o más de relaciones sexuales con una búsqueda intencionada y sin tomar medidas anticonceptivas”*. Este problema de salud afecta a 1 de cada 6 parejas en el mundo, es decir, a más de 80 millones de individuos. Por otro lado, las Tecnologías de Reproducción Asistida, han sido conceptualizadas como: *“Todos los tratamientos o procedimientos que incluyen la manipulación tanto de ovocitos como de espermatozoides o embriones humanos para el establecimiento de un embarazo. Esto incluye, pero no está limitado sólo a, la fecundación in vitro y la transferencia de embriones, la transferencia intratubárica de gametos, la transferencia intratubárica de cigotos, la transferencia intratubárica de embriones, la criopreservación de ovocitos y embriones, la donación de ovocitos y embriones, y el útero subrogado. TRA no incluye inseminación asistida (inseminación artificial) usando espermatozoides ni de la pareja ni de un donante)* (Red LARA, 2010).

Existen diversas Tecnologías de Reproducción, la que en este caso nos ocupa es la relativa a la fertilización *in vitro* (FIV). Ésta es *“un procedimiento en el cual los óvulos de una mujer son removidos de sus ovarios, para ser fertilizados con espermatozoides en un procedimiento de laboratorio, una vez concluido esto el óvulo fertilizado (embrión) es devuelto al útero de la mujer”*. Esta técnica se aplica cuando la infertilidad se debe a la ausencia o bloqueo de las trompas de Falopio de la mujer, es decir, cuando un óvulo no puede pasar hacia las trompas de Falopio para ser fertilizado y posteriormente implantado en el útero, o en casos donde la infertilidad recae en la pareja de sexo masculino, así como en los casos en que la causa de la infertilidad es desconocida. Las fases que se siguen durante la FIV son las siguientes: i) inducción a la ovulación; ii) aspiración de los óvulos contenidos en los ovarios; iii) inseminación de óvulos con espermatozoides; iv) observación del proceso

de fecundación e incubación de los embriones, y v) transferencia embrionaria al útero materno (Red LARA, 2010).

En recientes fechas, el caso Costa Rica ha generado una fuerte polémica en torno a la FIV debido a que el Estado no ha legalizado la implementación de este tipo de tecnología reproductiva, trastocando los Derechos Humanos, en este caso, relativos al derecho de la reproducción para aquellas personas que desean acceder a estas tecnologías. A continuación se describen los aspectos éticos y legales de la FIV en la salud reproductiva del citado país, además de la ponderación de derechos respecto al derecho a la vida. En 1995, el Ministerio de Salud de Costa Rica emitió el decreto ejecutivo 24029-S1 denominado *Fertilización in vitro y transferencia de embriones*, el cual aprobaba la reproducción asistida homóloga entre cónyuges, aunque incluía varios requisitos, entre ellos que se tratara del último medio técnico para conseguir el embarazo y que, habiendo sido informados acerca de la adopción, hayan renunciado a ella. Además, permitía la reproducción asistida heteróloga con otros requisitos. Posteriormente, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia costarricense, por sentencia del 15 de marzo de 2000, con el voto disidente de dos magistrados, declaró inconstitucional el citado decreto por razones de fondo y forma. Entre los argumentos principales expuestos se menciona que a partir de la fecundación ya existe persona, además de que no hay que pasar por alto que el embrión es un sujeto de derecho y no un mero objeto. Respecto de dicha postura, el artículo 4.1 del Pacto de San José dispone el respeto a la vida desde la concepción, de allí que las TRA representan un atentado contra la vida humana, debido a la pérdida elevada de embriones, considerados seres humanos (Vargas Vera, 2013).

a) Causa y objeto de la controversia

Con fecha 29 de julio de 2011 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (en adelante la Comisión) sometió a la jurisdicción de la CoIDH el caso 12.361 contra el Estado de Costa Rica. La CIDH aprobó el Informe de Admisibilidad No. 25/04y, posteriormente, el Informe de Fondo 85/10. En dicho informe la Comisión Expreso una serie de recomendaciones al Estado costarricense, con el objeto de realizar las modificaciones legislativas correspondientes. No obstante, y luego de conceder tres prórrogas para el cumplimiento de dichas recomendaciones, la Comisión decidió someter el caso ante la CoIDH, indicando que el caso se relacionaba con violaciones de derechos humanos cuando Costa Rica prohibió el acceso a la *Fecun-*

dación *In Vitro* tras una decisión emitida por la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de dicho país.

En este caso, se pueden observar algunas cuestiones abordadas en el presente trabajo, nos encontramos ante la presencia de un caso bioético-judicial, cuando al tratarse de violaciones a Derechos Humanos, la Comisión solicita la responsabilidad internacional del Estado de Costa Rica, y las presuntas víctimas⁶ presentan sus argumentos basados en instrumentos internacionales, más específicamente por la violación de los artículos 11.2, 17.2 y 24 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en relación con los artículos 1.1 y 2 de dicho instrumento.

b) Consideraciones de la Corte

Por cuestiones de espacio, no se realiza un análisis completo de la sentencia, pero a modo de resumen la ColDH expresó, respecto que:

- La decisión de tener hijos biológicos a través del acceso a TRA forma parte del ámbito de los derechos a la integridad personal, a la libertad personal y a la vida privada y familiar. Además, la forma como se construye dicha decisión es parte de la autonomía y de la identidad de una persona tanto en su dimensión individual como de pareja⁷. En consecuencia la sentencia que emitió la Sala Constitucional tuvo el efecto de interferir en el ejercicio de estos derechos.
- La prohibición de la FIV en el Estado de Costa Rica impactó en la intimidad de las personas, debido a que, en algunos casos, su prohibición represento uno de los efectos indirectos⁸.
- Respecto a la afectación de la autonomía personal y del proyecto de vida de las parejas, su prohibición afectó con mayor impacto los planes de vida de las

6 Grettel Artavia Murillo, Miguel Mejías Carballo, Andrea Bianchi Bruna, Germán Alberto Moreno Valencia, Ana Cristina Castillo León, Enrique Acuña Cartín, Ileana Henchoz Bolaños, Miguel Antonio Yamuni Zeledón, Claudia María Carro Maklouf, Víktor Hugo Sanabria León, Karen Espinoza Vindas, Héctor Jiménez Acuña, María del Socorro Calderón Porras, Joaquinita Arroyo Fonseca, Geovanni Antonio Vega, Carlos E. Vargas Solórzano, Julieta González Ledezma y Oriéster Rojas Carranza.

7 de Derechos Humanos, C. I. (2002). Caso Artavia Murillo y Otros "(Fecundación In vitro)" vs. Costa Rica. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 27 de enero de 2009, párr. 272.

8 de Derechos Humanos, C. I. (2002). Caso Artavia Murillo y Otros "(Fecundación In vitro)" vs. Costa Rica. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012, párr. 279.

parejas cuya única opción de procrear es la FIV⁹, debido a que en algunos casos la FIV suele practicarse como último recurso para superar graves dificultades a la salud reproductiva.

- Ante la negativa de poder acceder a la FIV se vio afectada la integridad psicológica de las personas al negarles la posibilidad de acceder a un procedimiento que hace posible desplegar la libertad reproductiva deseada¹⁰.
- De manera que, las parejas sufrieron una interferencia severa en relación con la toma de decisiones respecto a los métodos o prácticas que deseaban intentar con el fin de procrear un hijo o hija biológicos. Pero también existieron impactos diferenciados en relación con la situación de discapacidad, el género y la situación económica, aspectos relacionados con lo alegado por las partes respecto a la posible discriminación indirecta en el caso de estudio¹¹.

Se puede observar, que un acto tan trascendente como el deseo de los individuos de conformar una familia ha convulsionado en el ámbito jurídico de la población costarricense, generando grandes conflictos éticos (el status jurídico del embrión, por ejemplo) y legales (la prohibición del uso de la FIV como una Tecnología de Reproducción como medida para combatir la infertilidad) por la defensa de los derechos reproductivos. El caso llegó hasta el más alto tribunal en Latinoamérica para la revisión de vulneración a los derechos humanos. Dicha sentencia da cuenta de cómo los dilemas bioéticos se convierten en casos difíciles para dejar en el terreno de los juzgadores la creación de precedente jurisprudencial para ser guía en futuras situaciones, en este caso, la Corte, respecto del balance del derecho a la vida, sin duda resulta paradigmático respecto al acceso de los beneficios que representa el progreso científico y tecnológico en el ámbito de las ciencias de la vida.

9 de Derechos Humanos, C. I. (2002). Caso Artavia Murillo y Otros "(Fecundación In vitro)" vs. Costa Rica. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012, párr. 281.

10 de Derechos Humanos, C. I. (2002). Caso Artavia Murillo y Otros "(Fecundación In vitro)" vs. Costa Rica. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012, párr. 282.

11 de Derechos Humanos, C. I. (2002). Caso Artavia Murillo y Otros "(Fecundación In vitro)" vs. Costa Rica. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012, párr. 284.

CASO OAXACA, MATRIMONIO ENTRE PERSONAS DEL MISMO SEXO

Las uniones entre personas del mismo sexo, es una situación que siempre ha estado presente a lo largo del desarrollo de la historia de la propia humanidad, desde tiempos antiquísimos, específicamente desde tiempos bíblicos, durante este periodo estas uniones eran consideradas como "antinaturales" y eran calificadas como detestables o "sodomistas" refiriéndose a la ciudad de Sodoma y Gomorra, donde se realizaban entre sus pobladores este tipo de prácticas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, tras la revolución sexual, la tradicional definición de matrimonio empezó a ser cambiada por algunos grupos sociales que propiciaban la libertad sexual como la suscripción de un contrato jurídico representante de la relación y convivencia de pareja, basada en el afecto y en un proyecto de vida en común, cuando la pareja desea comunicar su realidad ante el resto de los miembros de su comunidad, adquiriendo derechos y deberes pertinentes a la formulación jurídica vigente. Bajo esta condición nueva del matrimonio, la idea de la unión homosexual estable encaja en la definición liberal (Bustillos, 2011).

Diversas actividades y movimientos se han incrementado considerablemente en los últimos años, en consecuencia, éstos grupos minoritarios se han reunido para ejercer presiones ante los órganos legislativos por la lucha no sólo social sino jurídica del respeto de los derechos y garantías de las uniones entre personas del mismo sexo que desean crear un vínculo legal a través del matrimonio como un derecho humano al libre desarrollo de la personalidad, como el "reconocimiento del Estado sobre la facultad natural de toda persona a ser individualmente como quiere ser, sin coacción ni controles injustificados, con el fin de cumplir las metas u objetivos que se ha fijado, de acuerdo con sus valores, ideas, expectativas, gustos, etcétera"¹².

Hoy en día han sido muy diversas y contrarias las posturas respecto a la legalización de éstas uniones en diversas partes del mundo (lo cual no es nuestro objeto de estudio). No obstante, se pretende dar a conocer un caso que actualmente es un precedente muy importante desde la panorámica del derecho constitucional mexicana-

¹² **Derecho al Libre Desarrollo de la Personalidad. Aspectos Que Comprende.** Tesis: P. LXVI/2009; [TA]; 9a. Época; Pleno; S.J.F. y su Gaceta; Tomo XXX, Diciembre de 2009; Pág. 7.

no, respecto de derechos humanos vinculados a la igualdad de los hombres ante la ley y la no discriminación basada en razón de la preferencia sexual. Este asunto es el amparo en revisión 581/2012.

a) Causa y objeto de la controversia

Con fecha 4 de agosto del 2011 una pareja del mismo sexo presentó ante la Oficialía de Partes del Registro Civil de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, una solicitud para contraer matrimonio, la cual fue negada por la Primera Oficial del Registro Civil del mencionado Registro Civil, con el argumento de que existía una imposibilidad legal para satisfacer esa petición. En virtud de la negativa, el 9 de septiembre del mismo año, presentaron una demanda de amparo indirecto en contra de los actos emitidos por las autoridades del Estado de Oaxaca. El Juez Segundo de Distrito en ese estado dictó sentencia favorable en la que se otorgó el amparo a las quejas, quienes argumentaron violaciones a los derechos contemplados en el artículo 1º y 4º constitucionales.

No obstante, y en repuesta a su inconformidad, el Presidente de la Junta de Coordinación Política de la Sexagésima Primera Legislatura Constitucional del Congreso del Estado de Oaxaca, el Consejero Jurídico del Gobierno del Estado de Oaxaca (en representación legal del titular del Poder Ejecutivo) y el Primer Oficial del Registro Civil del Distrito del Centro, Oaxaca, interpusieron recursos de revisión en contra de la sentencia dictada por el Juez de Distrito. Posteriormente, el representante común de la parte quejosa solicitó que la Suprema Corte de Justicia de la Nación ejerciera *facultad de atracción*¹³. Y fue de esta manera que el caso llegó al máximo tribunal de justicia mexicana, un asunto relevante para la Bioética y el Derecho Constitucional, y que versa sobre violaciones a derechos humanos reconocidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

¹³ El día 2 de octubre del 2012, el Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación registró el asunto con el número 581/2012; ordenó notificar el asunto al Procurador General de la República por conducto del Agente del Ministerio Público de la Federación adscrito a este Alto Tribunal; y lo turnó al Ministro Arturo Zaldívar Lelo de Larrea para la elaboración del proyecto correspondiente y fue así que con fecha 10 de octubre del mismo año la Primera Sala se avocó al conocimiento del presente asunto.

b) El debate constitucional sobre las uniones entre personas del mismo sexo

Mediante unanimidad de cuatro votos, de los señores Ministros Arturo Zaldívar Lelo de Larrea (Ponente), José Ramón Cossío Díaz, Olga Sánchez Cordero de García Villegas y Jorge Mario Pardo Rebolledo, la Primera Sala de la Suprema Corte declaró la inconstitucionalidad del apartado del artículo 143 del Código Civil de Oaxaca, que define al matrimonio como "la unión entre un hombre y una mujer" y que señala que su finalidad es la procreación, es decir, "perpetuar la especie". Esto en razón de que contiene una distinción que excluye injustificadamente a las parejas homosexuales del acceso al matrimonio, al permitir que sólo lo contraigan las parejas heterosexuales. En consecuencia, se realizó una interpretación conforme con el propósito de señalar que el matrimonio es un contrato de carácter civil, que puede ser celebrado por cualquier persona - sin distinguir sexo- y no de manera exclusiva entre un hombre y una mujer.

El ministro José Ramón Cossío manifestó que con esta resolución se logró dar amparo a dos parejas de mujeres y una de hombres contra la negativa del Registro Civil de Oaxaca, para legalizar su unión, es un precedente que podrá ser invocado por otras parejas en el Estado de Oaxaca y, eventualmente, del país, a través de la vía de amparo. La resolución constituye para el ámbito jurídico un parteaguas en el reconocimiento de uniones matrimoniales entre personas del mismo sexo, así como el respeto a los derechos humanos, a la luz de la Bioética en uso pleno de la autonomía de las personas, al decidir de manera libre sobre el desarrollo de la personalidad.

LITERATURA CITADA

- Alvarez del Río A., Rivero, P. 2009. El desafío de la bioética. Mexico: Ed. Fondo de cultura económica, 218pp.
- Andorno, R. 2009. Human dignity and human rights as a common ground for a global bioethics. *Journal of Medicine and Philosophy* 34(3): 223-40.
- Annas, G. 2005. American bioethics: Crossing human rights and health law boundaries. New York: Ed. Oxford University Press, 500pp.
- Ashcroft, R. 2010. Could human rights supersede bioethics? *Human Rights Law Review*, 10 (4): 639-660.
- Bustillos, J. 2011. Derechos humanos y protección constitucional. Breve estudio sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en México y en perspectiva comparada. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (132): 10171045.
- Dworkin, R. 1989. Los derechos en serio. Barcelona: Ed. Ariel, 509pp.
- Francioni, F. 2007. Biotechnologies and international human rights. Estados Unidos de América: Ed. Hart Publishing, 402pp.
- Gracia, D. 2001. La deliberación moral: el método de la ética clínica. *Medicina Clínica* 117(1): 18-23.

ANOTACIONES FINALES

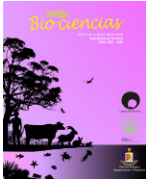
Los asuntos aquí expuestos son una muestra evidente de que el progreso científico y tecnológico en el campo de la biomedicina es inminente, los casos bioéticos llevados ante la administración de justicia comienzan a originar una mutua e íntima colaboración transdisciplinaria entre la Bioética y el Bioderecho, en conjunto con otras disciplinas científicas. En consecuencia, los jueces tienen la obligación de resolver estos casos difíciles a la luz de los Derechos Humanos reconocidos por el sistema constitucional mexicano. Los operadores jurídicos están obligados a conocer el funcionamiento del control difuso de constitucionalidad y convencionalidad.

El binomio Bioética y Bioderecho requiere de una deliberación y consideración de las distintas perspectivas éticas en una sociedad cada vez más diversa en el contexto global, que conlleva a divergencias éticas y legales profundas. La filosofía de los Derechos Humanos y la propia manifestación de éstos en instrumentos internacionales e internos dentro del sistema jurídico mexicano, pueden ser un puente de comunicación entre ambas disciplinas. Los instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos pueden ser utilizadas como una «herramienta para la búsqueda de soluciones para los dilemas éticos en el campo de ciencias de la vida¹⁴».

La jurisprudencia emitida por la CoIDH tiene efectos vinculantes para el Estado mexicano, aunque no haya formado parte del conflicto, siempre que dichas resoluciones favorezcan en mayor medida a la persona, ampliando la protección y garantía de sus derechos humanos.

¹⁴ Alto Comisionado de Derechos Humanos para el Grupo de Expertos sobre Derechos Humanos y Biotecnología, (2002), Human Rights and Biotechnology, Ginebra.

- Hooft, P. F. 2005. Bioética, Derecho y Ciudadanía. Casos bioéticos en la jurisprudencia. Colombia: Ed. Temis, 600pp.
- Kunz, J. 1949. The United Nations Declaration of Human Rights. En: http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3570&context=fss_papers última consulta: 15 de abril de 2014.
- Martínez-Bullé-Goyri, V.M. 2011. Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* 44(130): 405-25
- Mill, J. S. 1970. Sobre la libertad. Madrid: Ed. Alianza, 249pp.
- Nikken, P. *Sobre el Concepto de Derechos Humanos*. En: http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2011/10/ddhh01_0.pdf. última consulta: 15 de abril de 2014.
- Potter, V.R. 1971. Bioethics: Bridge to the future. USA: Ed. Prentice-Hall, 1pp. Reich, W. T. 1978. Encyclopedia of bioethics. New York: Ed. Free Press, 5pp.
- Real-Alcalá, J. A. 2010. Deber Judicial de Resolución y Casos Difíciles. *Revista de Derecho* 5(1): 40-60.
- Red LARA, 2010. Glosario de terminología en Técnicas de Reproducción Asistida (TRA). En: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/infertility/art_terminology_es.pdf. última consulta: 15 de abril de 2014.
- Rendón López, A. 2012. El Bioderecho como investigación interdisciplinaria: una respuesta jurídica. En: <http://www.ois.unam.mx/index.php/amicus/article/view/29297> última consulta: 15 de abril de 2014.



Public consultation as support to fostering a bioethics culture by a Bioethics University Committee

La consulta pública como apoyo para la construcción de una cultura bioética en la labor de divulgación del Comité Universitario de Bioética¹

María De Jesús, Medina Arellano¹, Martha Edith, Cancino Marentes², José Miguel, Madero Estrada^{3,4},
Yessica Paloma Báez Benítez³

¹Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Circuito Mario de la Cueva S/N Zona Cultural, Ciudad Universitaria. Teléfono: (55) 5622 7474 Ext. 1523.
Universidad Autónoma de Nayarit, ² Unidad Académica de Medicina, ³Unidad Académica de Derecho Boulevard Tepic-Xalisco S/N, Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", Tepic, Nayarit. C.P. 63155.
⁴ Tribunal Superior de Justicia del Estado de Nayarit.

E-mail: mariama@unam.mx

"La importancia de las consultas públicas ha sido resumida por Alastair Campbell, en un artículo acerca del consenso en las conferencias sobre investigación en Bioética, cuando concluye que, la Bioética "necesita escuchar la diversidad de voces existentes en cualquier sociedad moderna" y no asumir tan fácilmente quienes son los "expertos" (Levitt, 2003).

Una de las aportaciones más fructíferas que la Bioética ha propiciado es la creación de Comités de Ética, encargados de la discusión y decisión sobre las implicaciones y los conflictos que pueden surgir como consecuencia de la realización de investigación dentro de las instituciones educativas. La actividad científica y el progreso tecnológico es una conjugación que representa un papel preponderante en el desarrollo académico del sistema educativo en México. La Universidad Autónoma de Nayarit (en adelante, UAN) tiene como responsabilidad institucional "fomentar, organizar y realizar actividad científica y propiciar la difusión y aplicación de los conocimientos científicos y técnicos en la solución de problemas estatales, regionales y nacionales" (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, 2013), prueba de ello es la propuesta que se presentó ante el Consejo Coordinador Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, en la sesión ordinaria del mes de Febrero del año 2014, por la Dra. María de Jesús Medina-Arellano, para la creación de un **Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación** (con apoyo institucio-

nal UAN-PTC-038/PROMEP/103.5/13/6621) que se conformará como un órgano que actúe de manera reflexiva, plural, autónoma, racional, secular y respetuosa al momento de enfrentarse con los dilemas éticos que se planteen en los proyectos de investigación científica, en el área de ciencias e ingenierías, sociales y humanidades, biológicas y agropecuarias dentro de la UAN.

Uno de los objetivos de dicho comité es la divulgación y/o difusión de la Bioética entre la comunidad universitaria, de tal manera que promueva una participación activa por parte de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo. En ese sentido, para lograr la difusión de la cultura y educación en Bioética, es necesaria la creación de mecanismos de vinculación (por parte de los Comités de Bioética Universitarios) que permitan la creación de canales entre la comunidad universitaria y las autoridades responsables de la evaluación de los protocolos de investigación y/o análisis clínicos.

¹ El presente artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación denominado Establecimiento de Comité de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit e Incorporación de la Bioética en los Proyectos Curriculares de sus Programas Académicos", aprobado y financiado por el programa PROMEP número de apoyo UAN-PTC-038/PROMEP/103.5/13/6621, y registrado en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Nayarit con el número SIP13-87.

En consecuencia, el presente trabajo tiene como objetivo vislumbrar, en primer término, algunos antecedentes históricos de dieron origen a la creación de los Comités de Bioética y Ética de la Investigación, para posteriormente analizar las bases que dieron origen a los Comités de Bioética dentro de las instituciones educativas en México, atendiendo a nuestro caso: las universidades. Una vez expuesto lo anterior se dará a conocer la importancia del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación en la UAN, y por último se analizarán algunos aspectos a considerar previo a la implementación de la consulta pública con el firme propósito de generar mejores condiciones para el adecuado funcionamiento del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la UAN en aras de contribuir a la inclusión y desarrollo de la educación en bioética en cada uno de los cuerpos académicos en la UAN, tanto de estudiantes, investigadores, así como docentes y demás participantes. Es importante señalar que en México, en el año 2004, se adoptó la Ley Federal de Consulta Popular (2004), sin duda, es un referente importante para la propuesta que aquí se presenta en cuanto a los mecanismos a tomar en consideración cuando se sometan casos relevantes a la consulta ciudadana. Por el momento, esta contribución no pretende retomar esos puntos, sino a manera de propuesta señalar como la consulta universitaria puede apoyar en el desarrollo de una cultura Bioética entre los integrantes de la comunidad universitaria para consolidar el funcionamiento y operación del Comité Universitario de Bioética.

GENÉISIS DE LOS COMITÉS DE BIOÉTICA Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La Bioética, en sus inicios, fue concebida como una disciplina que analiza las relaciones de hombre con el hombre, con otros seres vivos y el medio que lo rodea (Potter, 1965) tiene sus orígenes en la "ética médica" que estaba enfocada al estudio de los aspectos éticos que se debería observar en la experimentación con seres humanos. El vocablo "Bioética" ha evolucionado para dar una mutación a su connotación original. En México, el Colegio de Bioética A.C., la ha definido como:

"el estudio sistemático, pluralista e interdisciplinario de las cuestiones éticas surgidas de las ciencias de la vida y de las relaciones de la humanidad consigo misma y con la biosfera." (Sagols, L., Pérez-Tamayo, Ricardo Tapia, et al, 2008).

La presencia de la Bioética en el mundo, en nuestro país, en nuestras escuelas, en la vida diaria, ha obligado la creación de organismos encargados de difundirla, creando una cultura y educación con una perspectiva interdisciplinaria que garantice la inclusión de todos los sectores de determinado grupo social con el único propósito de supervisar las condiciones en que se lleve a cabo investigación científica en nuestro país y la conducción ética que deben observar los investigadores en relación con los sujetos involucrados en ella. A modo de antecedente, podemos citar los primeros códigos que nacieron en el ámbito internacional para el establecimiento de normas éticas: el *Código de Nuremberg de 1947* (considerado como el primer antecedente relativo a la ética de la investigación) y la *Declaración de Helsinki de 1964* (elaborada y difundida por la Asociación Médica Mundial) Códigos deontológicos cuyo propósito era la creación de lineamientos éticos que regularan la investigación científica.

Para dar respuesta a los múltiples cuestionamientos éticos que se dieron a partir del cambio en la medicina y la sociedad, en las últimas cuatro décadas se han ido creando un número importante de organizaciones y se ha generado la necesidad de establecer comités de bioética y ética de la investigación.

Durante el periodo de los setenta en Estados Unidos surgieron diversos centros académicos de investigación enfocados al análisis de la ética médica. Destacan en el Estado de Nueva York el prestigiado *Hastings Center* (Callahan, 2012), ó el *Kennedy Institute of Ethics* de la Universidad de Georgetown (Warren, 1996). Con el fin de proporcionar respuesta a muchas de las preguntas que surgieron con los cambios de la medicina y en la sociedad, un amplio número de organizaciones se han establecido en las últimas tres décadas, donde destacan los centros de investigación, comisiones públicas y asociaciones profesionales internacionales. Los gobiernos se han visto confrontados con un sin número de retos bioéticos, con frecuencia han ordenado la creación de comisiones de bioética y ética de la investigación que han estudiado diversos aspectos, emitiendo recomendaciones sobre los conflictos en cuestión.

En Estados Unidos, la primera fue la Comisión Nacional Americana sobre la Protección de los Sujetos Humanos en la Investigación Biomédica, que trabajó de 1974 a 1978, produciendo numerosos reportes y recomendaciones sobre el tema. En 1978 una nueva organización estadounidense, la Comisión del Presidente para el Estudio Ético de

los Problemas en Medicina y la Investigación Biomédica, fue creada para continuar la labor de la primera. En 1983, Francia creó el Comité Nacional Ético sobre la Vida y las Ciencias de la Salud, cuya finalidad es otorgar consejos y respuestas sobre temas bioéticos, además de educar a los políticos y a los profesionales de la salud, además del público en general. En Australia, Inglaterra y Alemania, comisiones nacionales o estatales han estudiado los aspectos éticos y legales de las tecnologías reproductivas. En Japón se ha creado un Comité Especial de Investigación sobre la muerte cerebral y el trasplante de órganos (Bryant J., Baggott la Velle L., Searle J., 2005).

Recientemente, la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), adoptó la Declaración Universidad en Bioética y Derechos Humanos (Aprobada por aclamación de la 33ª sesión general de la Conferencia General de la UNESCO, el 19 de octubre de 2005). Entre los principales objetivos de ésta declaración fue el de proporcionar parámetros universales para establecer procedimientos y guías para los estados miembros en la formulación de legislación, políticas públicas e instrumentos de educación en el área de bioética, de acuerdo con el artículo 23, se busca la educación, entrenamiento y divulgación de información en bioética, de esta manera como principales objetivos se establecieron el de educar y ayudar a establecer comités de bioética y ética de la investigación a nivel global.

Francisco Abel define los Comités de Bioética como:

“Instancias o estructuras de diálogo y decisión Bioética, que asumen la responsabilidad de intentar clarificar y resolver racional o razonablemente los conflictos de valores que se presentan en la investigación” (Abel, 1993) Pero, ¿Cuáles son exactamente las funciones que realiza un Comité de Bioética? Un Comité de Bioética se encarga de abordar sistemáticamente y de forma continua la dimensión ética de a) las ciencias médicas y de la salud, b) las ciencias biológicas y c) las políticas de salud innovadoras (*Ibidem*).

El término “comité de bioética” denota un grupo de personas que, generalmente con carácter honorario, y con distintas formaciones y quehaceres profesionales y sociales se reúnen para abordar cuestiones no sólo factuales, sino también de carácter profundamente normativo. Es decir, que no se reúnen para determinar sin más el *estado de la cuestión* en una determinada esfera de interés. Un comité no se preocupa sólo de la dimensión factual de los datos

empíricos; se crea para responder por igual a la pregunta “¿Qué decisión *debo* adoptar y cómo *debo* actuar?” y a la pregunta más general “¿Qué decisión *debemos* adoptar y cómo *debemos* actuar?” (UNESCO, 2005). El mundo de estos comités es enormemente variado y complejo, ya que difieren entre sí, no sólo por el ámbito profesional en el que surgen, sino sobre todo por la intención de sus creadores.

Se debe tener en cuenta, que estos comités rara vez nacen con el objetivo de juzgar y castigar, más propio de los comités deontológicos o del derecho que del mundo moral. Y es precisamente uno de los rasgos de los comités de bioética el que no pretenden juzgar y sancionar conductas, sino supervisar, asesorar ante una consulta, educar moralmente y crear una cultura profesional. (Sánchez, 2011). La acción de un Comité de Bioética aporta significativamente calidad a los proyectos de investigación cuando promueve la reflexión permanente de los investigadores, el análisis en torno a los valores como la vida, el respeto por confidencialidad, la autonomía, la veracidad de la información y resultados, velando por la beneficencia de la comunidad consultada, para poder dimensionar el nivel de responsabilidades en la generación y manejo del conocimiento de las actuales y futuras generaciones (*Ibidem*).

Los Comités de Bioética constituyen la plataforma idónea para la implementación de los distintos instrumentos internacionales adoptados por organismos como la UNESCO, la Organización Mundial de la Salud, y la Asociación Médica Mundial de la Salud. Con esto se coadyuvará a la creación de un sistema de valores, buenas prácticas y guías legales que nos permitan juzgar y evaluar cada descubrimiento biológico, molecular, genético o biotecnológico, así como los procesos que se llevan a cabo para cuidar la integralidad de los seres humanos y la dignidad de los animales sujetos de investigación científica. El establecimiento y buen funcionamiento de estos comités garantizaran el desarrollo ético de los dominios de las ciencias de la vida, sociales y las ciencias de la salud.

Finalmente, los Comités de Bioética y Ética de la Investigación resultan cruciales para la consolidación de los derechos fundamentales de las personas de cualquier país, puesto que coadyuvan a la observancia de los derechos de la población, así como a la detección de casos de falta de ética científica en situaciones de abusos por parte de los investigadores (Bielby, 2008).

COMITÉ UNIVERSITARIO DE BIOÉTICA Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

El establecimiento del Comité de Bioética dentro de la UAN se desprende del *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, de la Universidad Autónoma de Nayarit*, particularmente, dentro del objetivo 2.1 de Investigación y Posgrado, relativo a las estrategias para consolidar cuerpos académicos de investigación, se plantea como estrategia: "2.1.9. Integrar el Comité de Bioética de la Investigación" y determina como objetivo principal el de consolidar el liderazgo académico en las áreas de la docencia e investigación a nivel nacional e internacional.

Los Comités de Bioética pertenecen a una institución, sea ésta universidad, clínica, hospital, centro de investigación, entre otros, y por lo tanto ellos están insertos en una organización, la cual, en forma implícita o explícita, tiene o debería tener, planteamientos de ética institucional (Michaud, 2010). Sin importar la clasificación que se le designe en relación a las funciones que desempeña, un Comité de Bioética debe establecer lineamientos éticos por medio de los cuales puedan resolver los dilemas bioéticos que tengan que resolver sobre casos controvertidos donde exista ponderación de derechos entre los sujetos involucrados. En años recientes la comunidad científica ha crecido considerablemente y las instituciones educativas de nivel superior han asumido su función social en la generación de conocimiento para la solución de los problemas sociales, y por tanto ahora es común que se conduzca investigación científica en seres humanos y animales en instituciones de educación y de salud.

El Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la UAN será un órgano consultor y asesor, cuya misión es vigilar que la actividad de investigación y académica que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Nayarit cumpla con los principios básicos amparados en valores éticos, promoviendo entre la comunidad universitaria –alumnos, docentes e investigadores- la reflexión colectiva sobre el quehacer, la pertinencia y la proyección de la investigación en la UAN vinculado con la responsabilidad social. El Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit es un espacio para la deliberación analítica sobre los aspectos éticos relacionados con la investigación científica en todas las áreas de la actividad académica, limitándose a evaluar única y exclusivamente los proyectos de Investigación de la propia Institución, dado su carácter de comité local.

De tal manera que el funcionamiento de éste comité de bioética local contribuirá a un propio desarrollo de la óptica bioética como ciencia emergente de las implicaciones éticas, filosóficas y jurídicas que la investigación científica conlleva, propiciando la discusión de los nuevos paradigmas que envuelven a los integrantes de la comunidad universitaria, una ardua labor por parte de las comunidades de académicos que buscan integrar el binomio ciencia-educación. Es responsabilidad de todos, el de involucrarse en el conocimiento de los protocolos de investigación sometidos a la evaluación del Comité de Bioética para poder evitar conflictos de intereses que puedan surgir por determinados proyectos de investigación, declarar la existencia de cualquier posible beneficio particular, se tendrá la oportunidad de realizar investigación científica rigurosa y que cumpla con los estándares internacionales que rigen en la actualidad, aumentando las posibilidades de obtener financiamientos externos a la universidad gracias a la supervisión de los protocolos de investigación con estos mecanismos internos. Todo en pro de la generación de conocimiento y en beneficio de la ciencia, que se traduce en la solución de las problemáticas actuales en nuestra comunidad como parte de la responsabilidad social que adquirimos como Universidad Autónoma.

LA CONSULTA PÚBLICA COMO UN CANAL DE DIVULGACIÓN DE LA CULTURA BIOÉTICA ENTRE LA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Existen diversas y muy variadas formas de consultar al público, unas más complejas que otras, pero todos con el mismo objetivo: verter las opiniones de un determinado grupo respecto de temas específicos. La existente diversidad de mecanismos de consulta al público nos permite cuestionarnos acerca del medio idóneo para consultar a los docentes, investigadores, estudiantes, etc. las opiniones acerca de los proyectos de investigación que se realizan en la UAN.

La consulta pública tiene como objetivo permitir la creación de canales de comunicación entre la comunidad universitaria y las autoridades responsables de la evaluación de los protocolos de investigación tanto en el área de las ciencias sociales, como en las biológico-agropecuarias, donde los Comités de Bioética se reservan el derecho de utilizar las opiniones emitidas por los participantes, en aras de contribuir a la inclusión y desarrollo de la perspectiva bioética en cada uno de los cuerpos académicos integradores del conocimiento.

En esa tesitura, la *consulta pública* representa un instrumento idóneo que permite dicha interacción, para lo cual será necesario que cada unidad académica cuente con una academia ó cuerpo académico cuyas líneas de acción sean la Ética y Bioética, mismos que serán encargados de promocionar las convocatorias de consulta pública que emita el Comité de Bioética, convirtiéndose en un método directo de vinculación que le proporcione mayor legitimidad a los proyectos de investigación que sean sometidos a evaluación.

Diego Gracia en su obra *La deliberación moral: el método de la ética clínica* ha definido a la deliberación como “el proceso de ponderación de los factores que intervienen en un acto o situación concretos, a fin de buscar su solución óptima o, cuando esto no es posible, la menos lesiva. La deliberación puede ser individual o colectiva. Se delibera sobre lo que permite diferentes cursos de acción, en orden a buscar el más adecuado. No siempre se consigue que todo el mundo acepte un curso como el más adecuado. Tras la deliberación, pues, resulta posible que dos personas lleguen a conclusiones distintas y que por tanto elijan cursos de acción diferentes”. (Gracia, 2001).

La deliberación ética es un elemento que, por lo general, se presupone como función y método del trabajo de un comité; no obstante, en la evaluación de protocolos de investigación lo imperante son debates y resoluciones sustentados en el conocimiento disciplinar o en juicios morales de los miembros de algunos comités. Esto obstaculiza la cavilación ética de las pesquisas y también ocasiona un debilitamiento en la legitimación institucional de dichas instancias pero, principalmente desestima el ejercicio ético (Mongradon, 2013). La tarea de vincular mediante una deliberación ética la reflexión bioética con una realidad social que requiere ser orientada y asesorada en la toma de decisiones, correspondería al ejercicio de lo que podría denominarse una *bioética pública* (Kottow, 2011); entendiendo como bioética pública (en relación con el Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit) aquella en la que todos los individuos que de manera directa o indirecta son partícipes en los dilemas bioéticos que los protocolos de investigación y/o ensayos clínicos representan o, en su caso, las repercusiones que el desarrollo de dichas investigaciones puedan generar en la sociedad en general, por lo que debe comunicarse y hacer de su conocimiento éstas actividades que la Universidad Autónoma de Nayarit realiza en su interior, permitiendo la concientización del

público en general acerca de las cuestiones éticas, legales y filosóficas que el progreso científico y tecnológico en *áreas emergentes de la biotecnología, biomedicina, y en general de las innovaciones*. La consulta pública ayuda a lograr un mejor ejercicio de las funciones del comité evaluador, logrando así legitimar ética y jurídicamente sus decisiones en virtud de que han sido expuestas, comunicadas y consultadas a la comunidad universitaria y al público en general, logrando así la transparencia requerida para emitir sus resultados. Esta interacción proporciona un mayor grado de confianza sobre los actos realizados por el Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit. En ese sentido, la consulta pública cumplirá cuatro aristas fundamentales, a saber:

- a) Promover el respeto de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con las acciones adoptadas por el derecho internacional, en virtud de que se debe cuidar no sólo el aspecto ético sino también el legal, para que los individuos que realicen investigación dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit cumplan con la normatividad jurídica establecida, para que no incurran en violaciones de derechos humanos que se traduzca en la existencia de un daño irreparable a los sujetos que forman parte de la investigación científica realizada.
- b) La consulta pública debe dar como resultado la promoción del profesionalismo, la honestidad, la integridad y la transparencia al momento de tomar decisiones, precisamente para evitar conflictos de intereses particulares (así lo menciona el artículo 18 de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos para la adopción de posturas y tratamiento de las cuestiones bioéticas).
- c) Este mecanismo contribuye a entablar el diálogo permanente tanto de las personas que realizan científicas en las instituciones educativas como la comunidad universitaria que forma parte de ella y la sociedad en conjunto. Deberá abrir las posibilidades de un debate público, pluralista e informado, en el que se expresen todas las opiniones pertinentes y logre la sensibilización del público acerca de la bioética.

- d) Lograr una difusión y/ o divulgación de la educación en Bioética, para que se fomente una cultura ética en los estudiantes logrando un equilibrio entre jóvenes- educación y ciencia, de igual manera coadyuvará a incrementar la participación activa en la comunidad universitaria, de tal manera que tengan conocimiento de las actividades científicas que se llevan a cabo en su centro de estudios, permitiéndoles mediante la consulta pública expresar sus posturas, acuerdos o desacuerdos sobre los posibles repercusiones o impactos sociales que podrían generar dichas investigaciones científicas.

Es así como se pretende implementar la consulta pública como un mecanismo idóneo y eficaz para la participación colectiva de diversos sectores de los grupos sociales en los debates bioéticos que emergen en la actualidad con la innovación tecnológica y el incremento del conocimiento intelectual, y en nuestro caso, atendiendo la obligación que las instituciones educativas de nivel superior adquieren al realizar actividad científica, en aras de contribuir a la inclusión y desarrollo de la perspectiva bioética en cada uno de los cuerpos académicos integradores del conocimiento.

La UAN al contar con su propio Comité de Bioética y Ética de la Investigación, se puntea como una de las Universidades más innovadoras en materia de ciencia-tecnología a nivel nacional. Y de llegar a implementarse un mecanismo de consulta pública para la inclusión de la comunidad universitaria en los dilemas bioéticos que presenten los protocolos de investigación la colocará en una posición de vanguardia en materia de transparencia de los actos realizados por los integrantes del Comité Evaluador.

Uno de los objetivos para realizar de la implementación de la consulta pública va encaminado al interés y las causas ciudadanas que podrían surgir al momento de la discusión y que tiene por objeto sacar adelante acuerdos en temas trascendentales para la vida de la universidad y de los humanos y animales que son sujetos y objetos de investigación. Su práctica se plasma como una espiral dialéctica que amplía y orienta el horizonte del desarrollo de la institución.

En la UAN, el desarrollo del soporte científico y tecnológico se concreta en productos de valor agregado y en la consolidación de profesionales de alta calidad que fungen como masa crítica en la búsqueda de soluciones sustentables a

los problemas de nuestra entidad, así como al desarrollo de nuestra región.(Plan de Desarrollo Institucional de la UAN, 2013). Por ello debemos enfatizar la interacción que podría surgir entre los miembros del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación y la comunidad universitaria. Se requiere que todos los miembros que integran dicha población estén más informados acerca de los asuntos que llegan al comité para su discusión y debate, las implicaciones éticas y jurídicas en las que determinadas investigaciones pueden verse inmiscuidas, las repercusiones sociales que de ello se deriven para determinar tentativas opciones de solución provista como una forma de legitimar tales decisiones.

LEGITIMAR LAS DECISIONES DELIBERATIVAS DEL COMITÉ UNIVERSITARIO DE BIOÉTICA Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos adentramos en los procesos de deliberación para la participación de la comunidad universitaria con el propósito de dar a conocer de manera pública las investigaciones que se realizan en el interior de la universidad. Los métodos deliberativos para la participación del público en la toma de decisiones tienen sus orígenes en la Teoría Democrática. En su trabajo sobre *Teoría Democrática y política comparada*, Guillermo O'Donnell externa en una de sus conclusiones que una Teoría de la democracia (de la democracia a secas) debe incluir dentro de ésta, de manera central, diversos aspectos de teoría del derecho, es decir, en la medida que el sistema legal promulga y sustenta, características fundamentales de la democracia (O'Donnell, 2000), trasladando dicha teoría en un contexto universitario que pretende usar a la democracia de tal manera que permita conformar un comité como un órgano que permee en un actuar de manera reflexiva, plural, autónoma, racional, secular y respetuosa al momento de enfrentarse con los dilemas éticos que plantea la investigación con seres humanos y animales, además de que a lo largo de su actuación se integren por personas que tengan una formación adecuada y los conocimientos y experiencia necesarios para afrontar los retos que la Bioética actual impone, la consulta pública podría representar el mecanismo idóneo para legitimar las decisiones que tome los miembros del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación.

La deliberación se refiere tanto a un tipo particular de discusión, uno que implica la cuidadosa y seria ponde-

ración de razones a favor y en contra de una proposición- o para un proceso interior por el cual un individuo pesa razones a favor y en contra de los cursos de acción. (Fearon, 1998). En México, gracias a los movimientos sociales y revolucionarios a lo largo de la historia nacional hemos logrado constituirnos como una República representativa, democrática, laica y federal (Artículo 40 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) pero tomando en cuenta la introducción de diversos medios de participación democrática en el ordenamiento jurídico del país y de los estados, entre ellos el de la consulta popular, resulta conveniente aplicarlo en el ámbito universitario para la toma de decisiones trascendentales, como en el caso lo son las decisiones del Comité de Bioética, sin necesidad, claro está, de llegar a someter a votación los protocolos, sino en el sentido de institucionalizar procesos participativos, abiertos y transparentes de los investigadores universitarios.

Lo anterior, toda vez que la investigación científica que se realiza dentro de la Universidad es un asunto que nos concierne a todos, una herramienta que permitirá a la comunidad universitaria:

1. Conocer los protocolos de investigación y/o análisis clínicos que están siendo evaluados por el comité.
2. Puedan ejercer su derecho -a través de la consulta popular- de dar a conocer sus posturas en relacionados a la bioética que sean trascendentales para la Universidad Autónoma de Nayarit.

Para lo cual presentamos el procedimiento a seguir para poder llevar a cabo la consulta pública, la cual en primer término deberá estar contemplada dentro del Reglamento Interno del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit. El procedimiento para el funcionamiento del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit será el siguiente:

- A) Se emitirá una Convocatoria para la inscripción de los protocolos de investigación al Comité Universitario de Bioética. Se abrirán dos periodos en el año escolar conforme al inicio de periodos semestrales del calendario escolar de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- B) Posteriormente se hará la Revisión de los protocolos inscritos en un término no mayor de 15 días hábiles conforme al calendario escolar de la Universidad Autónoma de Nayarit, donde serán evaluados por los integrantes del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- C) En caso de que los protocolos de investigación cumplan con los Lineamientos Normativos Básicos para Investigación (estándares aceptados internacionalmente), se procederá a emitir una segunda convocatoria para la consulta pública para los cual los cuerpos de investigación dentro de cada Unidad Académica deberán hacer la promoción y/o difusión necesaria de la convocatoria para hacer de conocimiento público los proyectos de investigación que serán sometidos a evaluación del Comité, esto con el firme propósito de educar a la comunidad universitaria, en materia de bioética y por supuesto se fomente la cultura de la educación ética en las investigaciones que se realizan al interior de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- D) Todas las personas que deseen participar en la consulta pública deberán inscribirse ante las oficinas del Comité Universitario de Bioética y Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Nayarit la cual se llevará a cabo en sesión pública abierta.
- E) Posteriormente, se procede a la presentación de los proyectos de investigación y/o análisis clínicos que fueron sometidos a evaluación por parte del comité evaluador, y los participantes que realizaron su inscripción en tiempo y forma, podrán formular hasta dos preguntas al comité, y en lo sucesivo a la respuesta que emitan, los participantes podrán expresar su opinión acerca del proyecto e inclusive alguna recomendación de la cual se levantará una acta por escrito o expresar algún argumento que verse sobre la respuesta que el comité proporcione.

- F) Los escritos formulados durante la sesión pública abierta, se anexarán al expediente de los proyectos de investigación y/o análisis clínicos, los cuales serán analizados y evaluados por el comité en la próxima sesión de deliberación, el comité tiene en todo momento la facultad de tomar o no en cuenta la información que resulte de la consulta pública.

ANOTACIONES FINALES

La creación de Comités de Bioética y Ética de la Investigación son un resultado crucial para la consolidación de los derechos fundamentales de cualquier país, puesto que coadyuvan a la observancia de los derechos de los pacientes, así como a la detección de casos de falta de ética científica en caso de abusos por parte de los investigadores.

El “*Establecimiento de Comités de Bioética y Ética de Investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit e Incorporación de la Bioética en los Proyectos Curriculares de sus Programas Académicos*” es una muestra evidente del compromiso social que las instituciones educativas de nivel superior están cumpliendo, por lo anteriormente expuesto todos los argumentos aquí vertidos son prueba fehaciente de la necesidad de que el Comité de Bioética conozca las diversas posturas que la comunidad universitaria; dícese estudiantes, docentes e investigadores y la sociedad en general puedan argumentar respecto de la investigación que se realice dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit. Dichas opiniones que si bien, no tienen efectos vinculantes respecto de las decisiones del Comité Evaluador, si permiten proporcionar argumentos más sólidos (ya sea a favor o en contra) para el desarrollo óptimo de las funciones que desempeñarán de manera transparente, ética y legalmente y sin intereses particulares de por medio.

La consulta pública es un mecanismo adecuado que permea el dialogo entre gobernantes y gobernados (autoridades educativas y comunidad universitaria) para

romper con el monopolio que puede generar el funcionamiento inadecuado de los Comités de Bioética Universitarios al momento de resolver los dilemas éticos que se les plantee. Logrando cumplir con el *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, de la Universidad Autónoma de Nayarit*; particularmente, dentro del objetivo 2.1 de Investigación y Posgrado, relativo a las estrategias para consolidar cuerpos académicos de investigación.

Es mediante la consulta pública que se logrará difundir y/ o divulgar la educación en Bioética, fomentando una cultura ética en los estudiantes, de manera que pueda ser la bioética un estilo de vida diario y no sólo la reflexión ética dentro de la investigación científica, lograr involucrar a los universitarios para emitir sus opiniones respecto de los dilemas éticos, jurídicos y filosóficos que la bioética misma presupone, es en resumen un indicio de generación de comunicación y conocimientos dentro de nuestra máxima casa de estudios.

De tal manera, la educación de docentes, investigadores y en general miembros potenciales de comités de bioética y ética de investigación es fundamental para poder llevar a cabo la toma de decisiones en diversos ámbitos de la investigación social, biomédica y biotecnológica, en particular en todos los proyectos de investigación y/o ensayos clínicos en el cual intervienen seres humanos y animales como sujetos de investigación. Con esto, se busca la erradicación de abusos por parte de los investigadores, así como evitar la vulnerabilidad de los sujetos de investigación, por ejemplo, comunidades marginadas, indígenas y de igual manera buscar un trato digno en los animales que son utilizados para la experimentación.

La importancia de las consultas pública es resumen por Alastair Campbell , en un artículo sobre el consenso conferencias en materia de investigación bioética, cuando concluye que la bioética “*tiene que escucharla diversidad de voces en cualquier sociedad moderna*”, y *no asume con demasiada facilidad que son*” los expertos” (Campbell, 1995).

LITERATURA CITADA

- Abel, F. 1993. Comités de Bioética: Necesidad, estructura y funcionamiento. Madrid: Ed. Instituto Borja de Bioética, 200pp.
- Bielby, P. 2008. Competence and vulnerability in biomedical research. International library of ethics, law and the new medicine. Reino Unido: Ed. Springer Science, 500pp.
- Bryant, J., Baggott, V. L., Searle, J. 2005. Introduction to bioethics. Reino Unido: Ed. Wiley, 500pp.
- CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> última consulta: 1 de mayo de 2014.
- Fearon, J. D. 1998. Deliberation as discussion. Pp. 44-56. En: Elster, J. ed. Deliberative democracy. Cambridge: Ed. Cambridge University Press.
- Gracia, D. 2001. La deliberación moral: el método de la ética clínica. *Medicina Clínica* 117(1): 18-23.
- Hernández, M. 2006. La necesidad de regulación de los comités de ética de investigación biomédica en países en desarrollo como México. En: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27558.pdf#page=282> última consulta: 15 de mayo de 2014.
- Kottow, M. 2011. Bioética pública: una propuesta. *Revista Bioética* 19(1): 61-76.
- Levitt, M. 2003. Public consultation in bioethics. What's the point of asking the public when they have neither scientific nor ethical expertise? *Health Care Analysis* 11(1):15-25.
- LFCP (Ley Federal de Consulta Pública). En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFCPo.pdf> última consulta: 1 de mayo de 2014.
- Michaud, P. 2010. Ética de los Comités de Ética y Bioética en Investigación Científica Biomédica y Social. En: 5º Taller de Bioética organizado por Comité Asesor de Bioética Fondecyt de CONICYT. 2010 ene 10-20; Santiago de Chile.
- Mondragón-Barrios L. 2013. Elementos Circundantes a los comités de ética que dificultan su razonamiento deliberativo. *Acta Bioética* 19(2): 285-292.
- O'Donnell, G. 2000. Teoría democrática y política comparada. *Desarrollo económico* 39 (1): 519-570.
- Potter, V.R. 1971. Bioethics: Bridge to the future. USA: Ed. Prentice-Hall, 1pp.
- Sagols, L., Pérez-Tamayo, R. T. 2005. Eutanasia: hacia una muerte digna. *Dilemata* 1(1): 113.
- Sánchez-Sánchez, L. F. 2011. El comité de bioética, instancia deliberativa, académica y científica. Colombia: Ed. Bioética en la Universidad, 427pp.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2005. ¿Qué son los comités de bioética? Guía No. 1: Creación de los comités de bioética. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139309s.pdf> última consulta: 15 de mayo de 2014.