

► 100
Bioética

TEACHING BIOETHICS
DEGREE: NOTES
ON TEACHING
EXPERIENCE

O ENSINO DE BIOÉTICA
NA LICENCIATURA:
ANOTAÇÕES SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DOCENTE

►José Enrique Gómez Álvarez*

La enseñanza de la bioética en licenciatura:

anotaciones sobre una experiencia docente

► Fecha de recepción: junio 4 de 2014

► Fecha de evaluación: agosto 28 de 2014

► Fecha de aceptación: octubre 14 de 2014

* Doctor en Filosofía de la Universidad de Navarra. Profesor de Bioética en la Universidad Anáhuac del Sur, profesor investigador de Multiversidad Edgar Morin y enfermero general por el Centro Escolar Newton. Correo electrónico: jegomezalvarez@yahoo.com. Ciudad de México, D.F., México.

► RESUMEN

El propósito de este artículo es exponer la experiencia de enseñanza-aprendizaje en un curso de bioética en una licenciatura aplicado en México. El curso hizo énfasis en las habilidades argumentativas de los alumnos; también se procuró fomentar habilidades de expresión y análisis de textos en alumnos para incrementar su capacidad de juicio crítico. El resultado de la experiencia educativa de este enfoque fue mixto: por un lado, los estudiantes lograron visualizar y expresar en clases la importancia de los principios y definiciones en la discusión de los dilemas de la bioética; por otra, las habilidades de pensamiento argumentativo se quedaron limitadas. Este artículo propone entonces medidas para mejorar esos aspectos de la enseñanza de la bioética. Se sugiere así, en el aula de pregrado, utilizar las reglas de inferencias inmediatas como referencia básica el manejo de falacias, con el fin de descubrir contradicciones y generalidades. No olvidar que el hilo conductor de la bioética es poseer siempre el carácter dialógico y argumentativo para lograr encontrar, dentro de lo posible, la verdad para evitar así el mero consenso.

► Palabras clave

Argumentación, metodología, didáctica, lógica.

► SUMMARY

The aim of this article is expose the teaching experience in a undergraduate bioethics program in Mexico City. The course analized made special emphasis in the argumentation capabilities of the students. Also, I made work with text analysis and use of oral and written expression of them. There was a mixed result: the students discovered that the principles and theories in Bioethics are crucial for the resolution of cases, but they discovered themselves with great limitations in the argumentation field. The article, in consequence, is a proposal of how we can improve in this área when we teach Bioethics. The article shows the importance of fallacies and the contradictions detection as a regular tool for moral reasoning. The key idea that we cannot forget, in bioethics dialogue with our students, is that the dialogue cannot be only a consensualism procedure and try to be a way to access the truth.

101

► Keywords

Argumentation, methodology, teaching, logic.

► RESUMO

O objetivo deste artigo é expor a experiência de ensinanza-aprendizagem aplicada em um curso de bioética de uma licenciatura no México. O curso fez ênfase nas habilidades de argumentação dos alunos; procurou-se também ativar habilidades de expressão e análise dos textos, para incrementar sua capacidade de julgamento crítico. O resultado da experiência educativa deste enfoque foi misto: de um lado, os alunos conseguiram visualizar e expor nas aulas a importância dos princípios e definições no diálogo dos dilemas da bioética; de outro lado, as habilidades de pensamento argumentativo ficaram limitadas. Este artigo propõe então, medidas para melhorar os aspectos do ensino da bioética. Sugere-se assim, na aula de pré-grau, usas as regras de argumentação imediatas como referente básico do manejo de falácias, com o objetivo de descobrir contradições e generalidades. Não esquecer que a linha da bioética é possuir sempre o caráter de diálogo e argumentativo para conseguir achar, na medida do possível, a verdade para assim o mero consenso.

► Palavras-Chave

Argumento, metodología, didáctica, lógica.

LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA A UNIVERSITARIOS FUERA DEL CAMPO SANITARIO

Uno de los dilemas a los que nos enfrentamos los educadores en el área de la bioética es saber cómo compaginar en un mundo plural, y dentro de la enseñanza en el aula, la ética con tendencia universal y evitar a la vez el relativismo ético.

Vivimos en un mundo plural, secular y libre, y en él aceptamos convivir con otros que cuentan con valores diferentes para la construcción de su propio proyecto de felicidad. Ello es parte de la riqueza de la vida en sociedad. Para ello se requiere de tolerancia para la convivencia pacífica (...) [pero] consideramos que hay algunos valores que pueden ser buenos para todos, que la historia ha mostrado que son valores que contribuyen a humanizar a los individuos y a hacer posible su vida en sociedad (Vidal, 2012, p. 21).

Este dilema señalado (pluralidad/unidad) de la bioética ha rebasado el nivel del personal sanitario, por lo que es necesario extender la reflexión académica más allá de este campo. Esta idea de extender la enseñanza de la bioética no es nueva (Donadío, 2004), pero sí la preocupación de ofrecer programas académicos de bioética a universitarios, sin que ellos se dediquen a las

áreas clínicas. El diálogo bioético se ha convertido en diálogo interdisciplinario y eso justifica el involucramiento de los no "especialistas" (Osorio, p. 178). Un ejemplo de este tipo de propuesta es la asignatura de "Ética y Bioética" aplicada en la Universidad Anáhuac (México), la cual lleva un par de años funcionando (2012 a la fecha). La experiencia docente aludida en este artículo hace alusión a dos semestres, uno en 2012 y otro en 2013. El curso estaba calculado para aproximadamente 28 sesiones que abarcaban las temáticas clásicas: problemas de inicio y fin de la vida, consentimiento informado, teorías bioéticas, etc. Solo agregué, como temática especial, bioética y psiquiatría¹ y el problema de la biodiversidad.

El eje transversal fue en la metodología de análisis argumentativo, debido a que la cuestión temática se logra bastante bien al analizar los textos de bioética, sin realizar sesiones demasiado complejas en cuanto a la exposición teórica del profesor. Los alumnos suelen identificar, sin problemas, las distintas corrientes bioéticas

en abstracto, pero al momento de ver las implicaciones argumentativas de los supuestos teóricos, suelen perderse con cierta facilidad. Por ejemplo, en el tema de corrientes bioéticas al abordar la definición de "utilitarismo", los alumnos entendieron la definición en abstracto, pero cuando la querían operacionalizar, es decir, analizar desde la teoría argumentos presentes, ya no lograban construir adecuadamente un argumento válido.

En suma, la verdadera dificultad que encontré (y suele encontrar) en la aproximación temática tradicional de este programa es que los alumnos logren expresarse por medio de argumentos sólidos², contenidos y temas. Dicho de otra manera, los alumnos, cuando tratan de elaborar argumentos con premisas y conclusiones válidas y protocolos operativos de acción ética, se "estancan" en los argumentos. Con cierta facilidad confunden una afirmación o tesis con un argumento. En este sentido, dentro del curso hubo la necesidad de introducir un *ex cursus* de argumentación, aunque se suprimiesen algunos otros temas, que sirvió como nivelación en argumentación. En este *ex cursus* fue útil, como herramienta, la utilización de noticias relacionadas con bioética en el periódico, donde ellos reseñaron o describieron las posturas y argumentos. En una primera etapa solo los identificaron, y en una etapa posterior trataron de identificar premisas, conclusiones y discutieron la fortaleza en contenidos y supuestos teóricos de los argumentos.

Un buen ejemplo de lo que se esperaría del alumno, independientemente de compartir o no la postura liberal del autor, está en un texto de Vázquez (1999, p. 108), quien utiliza bien las estructuras argumentativas para defender su postura y muestra "cómo" debe argumentarse, de qué principios (p. 103) parte y con ello plantear objeciones a su posición e intentar refutarlas (pp. 108-111).

Otra estrategia que funciona como paso intermedio para elaborar sus propios argumentos consiste en el reseñar correctamente las posiciones de terceros (Gómez, 2009, pp. 107-109 y 2011), sin que propongan una postura definitiva, es decir, reseñar las premisas empíricas y conceptuales de, por ejemplo, el seguimiento del debate de la Suprema Corte de Justicia en México en torno a la despenalización del aborto (Trejo, 2012).

Considerando la experiencia docente reseñada³, quizás sería mejor establecer un programa de argumentación en bioética o mejor llamarla "Argumentando en bioética". Es decir, mi propuesta es que al menos algunos cursos introductorios de bioética sean de formación

argumentativa utilizando sus temas como el hilo conductor de los argumentos, aunque se dejen de lado, en un primer momento, las grandes teorías de la bioética.

Por otra parte, habría que evitar el riesgo del formalismo escolástico: no es requerido un sobre tratamiento argumental de los temas de bioética, para convertirla en un mero ejercicio académico tipo "cuestión disputada" de la universidad medieval (Steenberghen, 1967, pp. 91-97). Pero sí se puede, con gran beneficio, hacer énfasis en algunas reglas fundamentales de la lógica tradicional y algunos temas típicos de la lógica informal que a través de los años he descubierto como uso necesario en las primeras aproximaciones en el análisis argumentativo.

ELEMENTOS ARGUMENTATIVOS DE ÉNFASIS EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOÉTICA FUERA DEL ÁMBITO SANITARIO EN EL PREGRADO

Los temas de argumentación más comunes que me siguen pareciendo fundamentales de acuerdo con la práctica docente en nivel universitario son la definición, los silogismos (solo la primera figura), el cuadrado tradicional de oposición, las equipolencias lógicas, las falacias y el análisis de las teorías conspiratorias. Esto lo he resumido y aplicado con cierto éxito al exponer estos temas a personal del Instituto Mexicano del Seguro Social⁴ y se convirtió en un manual básico que titulé *Lógica. Ilógica. Ejercicios prácticos para razonar* (Gómez, 2003). El resumen de esto quedó asentado en un capítulo titulado "Persona y argumentación" (Gómez, 2006⁵). De los temas abordados ahí quiero destacar tres elementos de argumentación que resultaron sumamente fructíferos en el aula:

- **Falacias.** El manejo de las falacias, especialmente las no formales (*ad hominem*, *ad verecundiam*, etc.) son básicas en la formación en bioética. Debido al carácter polémico de los términos "persona", "derecho", "vida", entre otros, es frecuente en congresos, libros, medios masivos, etc., en temas "clásicos", como el aborto, la eutanasia (Gómez, 2003), así como en temas "menos" comunes como podría ser el consentimiento informado, el surgimiento de falacias del tipo mencionado.

Dentro de las falacias informales, es frecuente la descalificación (*ad hominem*) o la búsqueda de "conspiraciones" (Pereda, 2005), o malas intenciones, de los que defienden uno u otro argumento.

Este subtipo de falacia merece un estudio pormenorizado en sesiones de los cursos (en la siguiente sección de este artículo se ampliará este tema). Este marco de intenciones, por llamarlo de algún modo, es campo fértil para ese tipo de falacias. Con la identificación correcta de las falacias psicológicas, el alumno aprende a separar las cuestiones emotivas personales que este tipo de temas genera, de las propiamente argumentativas.

En cuanto a los recursos de aprendizaje, hay que aprovechar los medios electrónicos. Aprovechando las conexiones web resultó fructífero proyectar en el pizarrón una noticia de impacto nacional, relacionada con temas éticos-bioéticos y de ahí localizar falacias, comentar las tesis defendidas por los autores, etc. Así mismo, se aprovechó el recurso para aprender a citar fuentes como el periódico, el cuestionamiento de las fuentes, la discusión sobre ventajas y desventajas de la difusión del conocimiento por vías electrónicas, entre otras.

- **Detección de contradicciones.** A los alumnos les cuesta detectar contradicciones (en el sentido estricto de la lógica clásica). En el curso se hizo énfasis en no confundir proposiciones contrarias con contradictorias, error común en los debates bioéticos; por ejemplo, creer que "todo A es B" es contradictorio respecto a "ningún A es B"⁶. Hay que insistir (y se trabajó) que en la contrariedad ambas proposiciones pueden ser falsas, mientras que en la auténtica contradicción no pueden ser ambas falsas o ambas verdaderas. Sin embargo, debido a que el lenguaje del cuadrado tradicional de oposición resulta árido, es mejor presentarlo en un lenguaje simplificado, señalando que para evaluar afirmaciones generales (y que termina siendo un resumen de las reglas de oposición del cuadrado tradicional) recuerden la siguiente regla: "En todo caso en que se lea o escuche un juicio que pretenda ser verdadero y general (universal), basta demostrar que existe un solo caso particular contra la generalización para mostrar que es falso como juicio universal, ya que admite excepciones" (Gómez, 2003, p. 49).

►103

Esta regla lógica puede y debe ser practicada en contextos lógicos de la Bioética (Gómez, 2006). Los alumnos en el curso señalado y en otras experiencias

docentes descubren con mayor facilidad las generalizaciones indebidas en la ética y se vuelven críticos en las suposiciones, al menos hipotéticamente, las posibles objeciones a una posición general, propia o ajena.

Se realizó un ejercicio con un texto de periódico donde apareció una contradicción y el alumno tenía que capaz de describirla con claridad. Un ejemplo de esto es el siguiente:

Lea el siguiente fragmento y establezca si se presenta una contradicción estricta

La República Argentina tiene una situación muy especial, quizás sea el país que más lejos llegó además de Perú. El Código Civil, de 1871, declara persona al ser humano desde su concepción en el seno materno (art. 63, 70 y concordantes), por otra parte su artículo 30 delimita el concepto de persona: "Todo ente susceptible de adquirir derechos y contraer obligaciones" [...] El criterio del Tribunal Constitucional de España es que los embriones solo son titulares del derecho a la vida mentado por el art. 15 de la CE "los nacidos sin que quepa extender esa titularidad a los nascituri (Belén, 2005, s.p.).

El alumno separó primero los pasajes meramente descriptivos de los argumentativos, localizó la tesis central del pasaje e identificó los juicios contradictorios. Así, el alumno primero identificó las tesis y sus posibles contradicciones; en el ejemplo aludido, traducidos a forma tradicional: "Toda persona humana es dada desde la concepción" (Código Civil de 1871) y "Alguna persona humana no es dada desde la concepción" (Tribunal Constitucional Español).

Con lo anterior, ya fue posible pasar a la etapa de análisis de las posibles razones de justificación de cada una de ellas y después se pasó a la discusión o cuestionamiento del contenido de las mismas.

Ya logrado ese análisis lógico, el alumno aprendió todo el proceso de lectura crítica y con ello pudo aplicarlo a otras áreas como la Ética y el Derecho, las diferentes legislaciones, los problemas semánticos de la noción de "persona", etc. Hay que insistir en que si el alumno pasó muy rápido del desglose argumentativo señalado a la "opinión personal" se pierde el elemento conductor del argumento como piedra de toque racional del diálogo en bioética.

**Distinción continua entre lo fáctico y lo normativo.
La deliberación como eje de la enseñanza.**

Un tercer elemento en el que se insistió en el curso fue el estar siempre alerta para detectar las premisas empíricas⁷ de las normativas. Un curso de bioética, como señalé al comienzo, busca formar al estudiante, pero, ¿esta formación en qué consiste exactamente? Estoy de acuerdo con Brussino cuando dice que

La deliberación [...] supone una condición previa por parte de quien enseña y de quien aprende: el querer obrar bien [...] la educación ética también ofrece una chance transformadora [...] Desde esta perspectiva, lo que da sentido a todas las herramientas pedagógicas en la educación Bio(ética) no es que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y habilidades, aunque éstos son, desde luego, imprescindible (citado por Vidal, 2012, p. 39).

Se enseña bioética para tomar mejores decisiones, no por el mero procedimiento, es decir, si tomé cierta decisión racionalmente, *ipso facto*. La decisión debe ser la mejor tomada en cuenta, claro, matizada por las circunstancias, tanto del actor moral como de la situación moral. Es decir, el alumno debe pensar con racionalidad, pero esta última debe estar orientada a lo que perfecciona o al menos no obstaculiza el florecimiento humano. Aquí surge de nuevo lo señalado en la introducción de este trabajo: el equilibrio entre relatividad moral y los valores fundamentales que permitan un diálogo racional. Si hay programas escolares que consideran que el bien propiamente humano es la sociabilidad, otros cursos hacen énfasis en la naturaleza fija humana y algunos otros, por el contrario, niegan esa supuesta naturaleza humana, etc., entonces, ¿no convertimos la enseñanza de la bioética en razonadores éticos, digamos, "relativistas"?

Quizás la clave sea que estas estrategias que he señalado como cruciales siempre tengan la directriz de que la deliberación en el salón de clases implica reconocer el tener mejores y peores razones para una determinada tesis. Incluso aunque la decisión correcta sea "suspender" o "postergar" la deliberación, ya sea por no tener elementos suficientes para decidir o reconociendo que quizás estamos en perplejidad moral en cuanto a nuestras convicciones personales. Ahora bien, ¿cuál puede ser la importancia "real" en la formación del estudiante, acerca del hecho de hacer énfasis en aspectos procedimentales?

El primero es el reconocimiento del pluralismo moral, tal como lo define Brussino:

El pluralismo moral significa, en primer lugar, aceptar que existen valores que son incommensurables, que por lo tanto, no pueden reducirse a cálculo de utilidades racionales y que hay valores que son innegociables; en segundo lugar, que puede haber elecciones que, aun siendo incompatibles entre sí, son igualmente razonables y correctas. (2012: 42).

El segundo es admitir, que aun cuando haya valores que parecen firmes, es decir, *prima facie*, se debería seguir el carácter de *phrónesis* (prudencia) de la decisión ética, lo cual nos obliga siempre a contrastar el valor universal con las circunstancias particulares.

Dicho de otra manera, el papel de un curso de Bioética, tal como he tratado de realizar en la Universidad citada, es la de promover al auténtico razonador moral.

Ahora estas estrategias, ¿cómo se podrían evaluar? Propongo combinar los criterios señalados por Brussino (2012, pp. 49, 50): a) tomar la palabra en un diálogo ordenado y respetuoso; b) mejorar sus capacidades de argumentación con la corrección propia y del grupo; c) lograr la confianza en el respeto de opiniones divergentes; d) no obsesionarse con el consenso total; e) reconocer sus prejuicios y sus emociones distinguiéndolo del lenguaje neutral.

Además interrelacionar estos parámetros con los procedimientos lógicos ya mencionados, y realizar un formato de evaluación de los recursos utilizados por los alumnos en el aula:

EX CURSUS: LOS PROBLEMAS BIOÉTICOS Y LAS TEORÍAS DE LA CONSPIRACIÓN

Un tema que se me ha presentado en el aula desde el pregrado al doctorado son las teorías de la conspiración. No importa el ambiente político o cultural. Se manifiestan ideas de que los cambios legislativos o los líderes de opinión van contra la sociedad. Así me he encontrado las ideas del “lobby gay” para hablar contra las leyes de matrimonios del mismo sexo o lo contrario el “lobby católico” cuando se promulga o se plantea un cambio legislativo “pro vida”.

En el aula esto es frecuente. Es decir, la teoría de la conspiración termina caracterizándose cómo señala Pereda (2005: 122):

Premisa 1: Estamos ante un conjunto E1, E2... En de efectos en algún sentido inmensos, poderoso y negativos.

Premisa 2: Hay correspondencia entre la magnitud de los efectos y de las causas (recuérdese el lugar común: “a grandes efectos, grandes causas”). Conclusión: el conjunto de causas C1, C2... Cn de esos efectos será proporcionalmente inmenso, poderoso y negativo.

En temáticas como la legalización del aborto o las parejas del mismo sexo, como ejemplos, si se le atribuye como un “gran mal social” entonces la razón de su legalización no puede ser más que un gran Mal. Así,

• 105

Tabla 1. Criterios de evaluación para la capacidad argumentativa del alumno en un curso de Bioética.

| ELEMENTOS DEL TRABAJO DELIBERATIVO | FALACIAS | LO FÁCTICO Y LO NORMATIVO |
|------------------------------------|--|--|
| De palabra | Valor de 0 a 5 (0= Nunca se utilizó, 5= Siempre se utilizó) | Valor de 0 a 5 (0= Nunca se utilizó, 5= Siempre se utilizó) |
| Competencia argumentativa | | |
| Opiniones libres | | |
| Comprensión de la tesis opuesta | | |
| Prejuicios | | |
| Emociones | | |

Fuente: Elaboración propia

Un tema que se me ha presentado en el aula desde el pregrado al doctorado son las teorías de la conspiración. No importa el ambiente político o cultural. Se manifiestan ideas de que los cambios legislativos o los líderes de opinión van contra la sociedad.

con mayúscula: el Estado, las Transnacionales, las Farmacéuticas, etc. Cuando, en consecuencia, se le pide a los alumnos que justifiquen esas afirmaciones, suelen dar referencias vagas, si las hay, o de plano se acogen a un dogma político o religioso inexpugnable o empíricamente estéril: no importa las razones que se aduzcan, eso creen y ya. Un razonador moral independiente, como se señaló en la sección II debe evitar este tipo argumentaciones que cierran la posibilidad del diálogo argumentativo y evitan el enfrentar al dilema original del equilibrio entre pluralidad y unidad ya indicados al comienzo del trabajo.

Como señalan Sunstein y Vermeule (2009:207), no hay que olvidar que justificado no significa siempre verdadero. Por lo que a veces, podría ser que una teoría conspiratoria fuese cierta, pero no implica que sea válido el procedimiento de demostración.

Las teorías de la conspiración, y su noción emparentada de argumento *ad hoc*, en consecuencia, me parecen que debe dedicársele un espacio en la enseñanza de la Bioética (Gómez, 2009: 31-77). Al menos desde un acercamiento pragmático el alumno debe comprender que una teoría conspiracionista debe tener razones, al menos probables (Aristóteles, *Tópics*: I). En suma, de nuevo hay que argumentar, mostrar los argumentos y evaluarlos (Hare, 1975: 201).

Adicionalmente a esto, considero que la génesis de fondo de las teorías conspiratorias que debe resaltarse en clase es: el problema del mal. El suponer que el mal siempre debe tener explicación, que no es posible un

mal "sin sentido". Si las personas en África mueren de hambre es por un plan elaborado, se mencionaría como afirmación en una teoría de conspiración, por lo tanto no puede ser simplemente por una conjunción de factores azarosos. Es el tener que reconocer que el mundo, el mal que se genera ahí, no siempre sabemos ni de dónde provino o sencillamente no está bajo nuestro control o incluso que no podemos actuar contra él.

Sin entrar a detalle en los ejemplos aducidos del aborto, si yo pienso que una mujer decide abortar, la acuso de ser manipulada por los medios malignos del Norte que no quieren que seamos una población más grande. Si es lo contrario, es la perversa Iglesia Católica que los manipula y no pueden elegir su bien. En la mentalidad de las teorías de la conspiración no se admite la incertidumbre. En consecuencia creo que es sano que el estudiante estudie textos clásicos que nos recuerdan la naturaleza paradójica de la ética y la argumentación. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, I, 1).

Hay que insistir así, junto con la utilización de reglas básicas de argumentación, el peligro de la hiper racionalización, negando así el carácter de *phrónesis* (prudencia) que tiene la Bioética.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la Bioética debe hacer énfasis en su carácter argumentativo y dialógico, pero sin convertirlo en el mero consenso o en la victoria dialéctica frente al opositor. La enseñanza de la bioética es una

excelente oportunidad de mostrar cómo los grandes temas humanísticos, como el sentido y alcance de la ciencia, las políticas públicas, los derechos individuales sopesados con los grupales, merecen siempre una consideración continua ya que nunca acaban por resolverse. La enseñanza de la Bioética es una oportunidad excelente para mostrar la utilidad de las técnicas de argumentación, sin que parezcan meros artificios del

discurso. La experiencia me enseñó que instruir en una vertiente pequeña de las reglas lógicas tradicionales, pero llevándolas a un verdadero uso diario se convierten en el aparato conceptual cotidiano del alumno.

No dar por hecho el conocimiento de las reglas argumentales en los alumnos. Hay necesidad de evitar el mero enfoque temático de la Bioética y llevarlo al campo del diálogo argumentado.

NOTAS

- 1 Tema por demás descuidado en la argumentación bioética (Márquez, 2011, pp. 196-254).
- 2 En el sentido de la lógica clásica: válidos y verdaderos (al menos probables).
- 3 No solo en este programa, sino en otros como la maestría en Bioética de la Universidad Anáhuac del Norte: su mapa curricular incluye una asignatura denominada "Metodología Filosófica", pero que no se lleva en el primer semestre. La experiencia ha sido, a menudo, que los estudiantes no están ni remotamente familiarizados con ciertas reglas de la lógica tradicional y menos aún de la lógica clásica, por lo que a mi parecer debería haber una especie de propedéutico en estos temas o al menos, la asignatura debería ir en primer semestre.
- 4 En cursos de cardiología, en la Escuela Nacional de Enfermería y en el Diplomado "Sensibilización y Reflexión sobre la Ética de la Atención Médica".
- 5 El capítulo del libro realiza algunas aplicaciones sencillas de la lógica deductiva clásica a temas de bioética. Consta de las siguientes secciones: Introducción, II. La definición de Bioética, III. Indiferencias inmediatas, IV. El dilema, V. Falacias y VI. Conclusiones. En las secciones se van ejemplificando, por medio de textos de bioética, las distintas aplicaciones y utilidad de la lógica para el análisis de la argumentación.
- 6 Es común que los alumnos crean que la oposición de contrarias es mayor, es decir, entre proposiciones universales, cuando en realidad es menor ya que normalmente suelen ser falsas ambas proposiciones en muchas discusiones bioéticas, por ejemplo, "todo testamento vital es peligroso" opuesto a "ningún testamento vital es peligroso".
- 7 Claro que este término escurridizo es problemático. "Empírico" no está connotando, mero fenómeno, objeto de la ciencia, sino el reconocer realidades, por ejemplo, ámbitos valorativos, creencias comunes, etc., que también pueden ser corroboradas por varios observadores e incluso construido por los mismos (Osorio, pp. 177-179).

- Donadio, M. (2004). *Biodiversidad y Biotecnología*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.
- Gómez, J.E. (2003). *Lógica. Ilógica. Ejercicios prácticos para pensar*. México: Selector.
- Gómez, J.E. (2003). *La clonación. Significado e implicaciones éticas*. México: Universidad Anáhuac.
- Gómez, J.E. (2003). *La eutanasia*. México: Universidad Anáhuac.
- Gómez, J.E. (2006). *Persona y Argumentación. Ética Clínica: una perspectiva transfuncional*. México: Corinter.
- Gómez, J.E. (2009). *Interacciones y Semejanzas entre los Métodos Teológico, Científico y Filosófico en el caso de la argumentación Ad Hoc. Una aproximación desde la lógica modal*. México: Publicaciones Cruz, O. S.A.
- Gómez, J.E. (2011). ¿Es realmente útil el principio de cooperación material en el mal? un comentario sobre los límites y alcances en el razonamiento práctico. En *Bioética. Un acercamiento médico y jurídico*. México: Porrúa.
- Hare, R.M. (1975). Abortion and the Golden rule. *Philosophy and Public Affairs*, 4, 3.
- Márquez, O. (2011). *Amor y Justicia, proyecto de vida*. México: Torres Asociados.
- Morgan, L. (2013). The Potentially Principle from Aristotle to Abortion. *Current Anthropology*, 54, 7.
- Osorio G. (2012). Pensamiento complejo, conocimiento transdisciplinar y emergencia de la Bioética. En *Bioética y Complejidad III*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Pereda, C. (2005). Teorías de la Conspiración. En *Teorías de la conspiración*. México: Publicaciones Cruz, O. S.A.
- Popper, K. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós: Barcelona.
- Steenbergerhen, F. (1967). *Filosofía Medieval*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Sunstein, C. y Vermeule, A. (2009). Symposium on Conspiracy Theories Conspiracy Theories: Causes and Cures. *The Journal of Political Philosophy*: 17, 2.
- Trejo, F. (2012). Reflexiones sobre la despenalización del aborto en México. *Enfermería Neurológica*, 11, 1. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene121i.pdf>
- Vázquez, R. (1999). Ética y clonación. Una perspectiva liberal. *Debate Feminista*, 19.
- Vidal, M. (Coord.) (2012). *La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros*. Uruguay: Unesco.

REFERENCIAS

- Aristóteles (s/f). *Nicomachean Ethics* (Ross, W.D. Trad.). Recuperado de: <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.1.i.html>
- Aristóteles (s.f.). *Topics* (Ross, W.D. Trad.). Recuperado de <http://classics.mit.edu/Aristotle/topics.1.i.html>
- Belén, M. (2005). Embriones congelados y derechos humanos. *Persona*, (48) Recuperado de <http://www.revistapersona.com.ar/Persona48/48Mollar1.htm>