

Una visión bioética de la inter, multi y transdisciplinariedad de la educación general universitaria

Julio V. Montalvo Del Valle

Universidad de Puerto Rico Recinto de Aguadilla

Sinopsis

Análisis crítico sobre la educación general universitaria desde una perspectiva bioética a la luz de la inter, multi y transdisciplinariedad de ambas en el contexto histórico social del Siglo XXI. Reflexión contextualizada en las “nuevas” axiologías, éticas y morales en las praxis contemporáneas. Consideración de las transformaciones necesarias en la educación general como planteamiento para la formación integral del estudiantado y su responsabilidad social dentro y fuera de la Comunidad Universitaria como acción de compromiso civil. Alternativas críticas a los asuntos planteados.

Introducción

Explorar críticamente la relación entre la educación general y la bioética hacen necesario el diálogo entre los saberes que ambas áreas del conocimiento (i.e, epistemologías y praxis) representan a través de la multi, inter y transdisciplinariedad en atención a la comprensión de la complejidad de la realidad total. Más allá de las consideraciones filosóficas, metodológicas y asuntos que han requerido atención crítica al interior de la educación general y los estudios generales en este trabajo pretendo considerar críticamente la educación general universitaria como un asunto de interés para la bioética a la luz de la inter, multi y transdisciplinariedad de ambas áreas en el contexto histórico social de la complejidad del Siglo XXI. Si bien ambas constituyen abordajes distintos a asuntos de atención e interés particular, es innegable que existen unas convergencias que son evidentes y coincidentes, y conllevan una compatibilidad cuando menos epistemológica y axiológica como puede considerarse la atención del análisis de la complejidad y de la ética aplicada a la vida, holística y dialécticamente. Tanto el desarrollo histórico de la educación general y los estudios generales así como el de la bioética (i.e., Bioética Global, Bioética de la Intervención) evidencia instancias de

evolución en sus enfoques, métodos y asuntos de interés. Sin embargo, en ambos casos se presta atención, entre otros asuntos, a la superación de la dicotomía ciencia-creencias que instituyó la racionalidad en la modernidad a través de los enfoques disciplinarios y a la superación de los saberes, conocimientos, experiencias en tanto obstruyen la comprensión de la complejidad social.

Los estudios generales han prestado atención a asuntos que tienen que ver con diversos aspectos disciplinarios relacionados con la formación de estudiantes a nivel universitario, su conocimiento y capacitación para manejar diversas destrezas de la cultura general y universal para su éxito en el futuro. La consideración epistemológica vinculada a los posibles dogmas científicos y tecnológicos en tanto criterios que encuadran la preparación de los(las) estudiantes universitarios en momentos han dado la idea de que su finalidad es el control hegemónico de la realidad desde los espacios de las especialidades disciplinarias. El éxito será el resultado de asimilar una ideología igualmente hegemónica desde el saber disciplinario con sus contenidos, métodos y prácticas desvinculadas de la complejidad de la vida social, de la cotidianeidad y de los intereses del hombre y la mujer común.

Por su parte, desde un punto de vista bioético, más que en cualquier otro momento histórico, en este se plantea la necesidad de atender diversidad de asuntos que nos atañen fomentando conocimientos y valores fundamentales necesarios para la convivencia justa y pacífica en una sociedad pluralista, inclusiva y democrática, en el marco de la responsabilidad global para el respeto de la vida y la Naturaleza. La atención bioética conlleva más que lo disciplinar, interdisciplinar y pluridisciplinar que afirma una consideración biopolítica del respeto a la diversidad cultural y del pluralismo (i.e., Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, 2005) la que por necesidad requiere un afrontamiento transdisciplinario.

Un análisis como el que propongo debe atender los puntos de sincronía y convergencia en los que tanto la educación general como la bioética atienden y abordan la realidad total en su complejidad.

Sobre el concepto de educación general y la bioética.

Para contextualizar el tema de los estudios generales y la educación general universitaria algunos autores se han planteado un análisis histórico crítico sobre los estudios generales en Puerto Rico y las etapas en su desarrollo. Haciendo las salvedades propias y advertencias necesarias para la justa comprensión de su trabajo Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona (2012) señalan:

lo contingente y debatible que viene a ser el establecer periodizaciones en las que exista consenso sobre la fecha de inicio o la de cierre. Siendo muy cautelosos proponemos una primera aproximación perfectible, preliminar y dúctil. En tanto, hemos decidido valernos de unos *criterios heurísticos* (cursivas añadidas) que nos permitan presentar al menos una sólida justificación de la opción temporal que estamos privilegiando.

De su análisis se desprenden seis “conclusiones muy preliminares” que identifican como dimensiones problemáticas o aristas que están presentes a lo largo de toda su investigación y “que requieren mayor reflexión y profundización”. Ellas tienen que ver con el concepto de estudios generales, el que de una manera u otra ha estado en tensión permanente”son: (1) El concepto y la filosofía de los estudios generales. (2) La relación de los docentes con sus áreas del saber respectivas (disciplinas en las que obtuvieron sus grados). (3) El perfil del docente ideal para los estudios generales y la capacitación que requiere. (4) El ámbito de jurisdicción curricular de los estudios generales. (5) El papel remedial que en ocasiones se le adjudica a los estudios generales. y finalmente (6) El tránsito de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad primero y a la transdisciplinariedad después (Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona, 2012).

Considero que las aristas esbozadas por Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona (2012) sirven como un marco de referencia para el análisis del desarrollo y evolución de los estudios generales en Puerto Rico y América Latina en general, y en lo particular en el escenario del Sistema de la Universidad de Puerto Rico. Dentro del contexto de este análisis deseo examinar desde mi perspectiva institucional –Universidad de Puerto Rico en Aguadilla- como docente y director del Departamento de Ciencias Sociales tales planteamientos. También pienso que la integración de la enseñanza de la bioética –particularmente la Bioética Global por un lado y la Bioética de la Intervención (Latinoamericana)- a la educación superior universitaria atiende varios de las aristas planteadas previamente y puede y contribuir a coadyuvar el diálogo de saberes y discursos filosóficos, axiológicos, metodológicos en la praxis.

Los estudios generales en la Universidad de Puerto Rico en Aguadilla (UPRAG)

En la UPRAG los cursos relacionados a los estudios generales en tanto a su carácter introductorio están incluidos como componentes en una clasificación más abarcadora en la Educación General en dos formas: (1) como parte de un plan de estudio correspondientes a los dos primeros años (o un máximo de 60 créditos) para los programas de traslado en Ciencias Sociales a unidades receptoras; es decir, a tres recintos de la UPR: Río Piedras, Mayagüez y Ponce que cuentan con programas de bachillerato en áreas de las Ciencias Sociales, y (2) cursos básicos introductorios de un

año con continuación a un segundo año, en Español, Inglés, Matemática, Ciencias Sociales y Humanidades que son “de servicio” a departamentos académicos que tienen programas de bachillerato en el Recinto de Aguadilla (e.g. Ciencias Naturales, Administración de Empresas, Sistema de Oficina y Educación). Sin embargo, es evidente el enfoque predominante en esta estructuración el disciplinario donde con alguna flexibilidad se le permite al estudiantado tomar cursos electivos recomendados y electivos libres, lo que dista mucho de promover la integración del conocimiento adquirido por el estudiantado de forma significativa para su desarrollo y “exitoso” desempeño futuro en todas las facetas de la vida.

Esta situación se relaciona con la primera conclusión preliminar o arista del análisis de Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona (2012) en lo referente al concepto de educación general como “al tipo de educación que se imparte a partir de unos contenidos (subrayado añadido) comunes en el proceso de transmisión de la cultura, con unos rasgos de ésta que se entiende que todos deben conocer, para poder comunicarse efectivamente y *elaboración teórica o filosófica que los sustente*.(sic) ejercer sus derechos democráticos” (p. 16).

Visto así, lo que resalta es la utilización de la educación general como proceso de socialización hacia los objetivos, valores y prácticas de una visión convergente con el programa social y cultural y político que promueve el *status quo*.

Sobre la segunda conclusión, “la relación de los docentes con sus áreas del saber respectivas (disciplinas en las que obtuvieron sus grados)”. La experiencia en este Recinto (UPRAG) valida lo señalado en cuanto a la dificultad de atender la posible dualidad entre la pasión por la investigación en el área de especialidad y las necesidades de la docencia de los estudios generales. Esto es particularmente cierto en una institución como la UPR Aguadilla que ha sido definida como “teaching institution”, relegando a un segundo plano la investigación dadas las limitaciones fiscales de índole administrativa, entre otras.

En lo relativo al “perfil del docente ideal para los estudios generales y la capacitación que requiere” (tercera arista). Igualmente, cobra sentido que: “A mayor especialización mayor dificultad para ampliar horizontes y reconocer la insuficiencia de las disciplinas para abordar problemas complejos que guardan estrecha relación con asuntos que trascienden los límites de las disciplinas” (p. 17). Esto es de particular relevancia al considerar la oferta académica de los departamentos, especialmente la de aquellos que no ofrecen bachillerato (e.g., Ciencias Sociales, Humanidades y otros) que programan cursos en diversas disciplinas que requieren especialistas interdisciplinarios capaces de ofrecer más de un curso introductorio. Sin embargo, las políticas

administrativas no favorecen la contratación de docentes a tiempo completo lo que hace que la situación se agrave y se torne precaria.

La cuarta conclusión preliminar sobre “El ámbito de jurisdicción curricular de los estudios generales” parece ser el menos inmediato a la experiencia en la UPR Aguadilla ya que como tal no existe una Facultad de Estudios Generales. Si bien los cuestionamientos formulados por Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona (2012) tienen alguna tangencia para esta institución, la discusión que ha tomado lugar en la UPR Río Piedras no se ha concretado como tal en el recinto de Aguadilla.

El papel remedial que en ocasiones se le adjudica a los estudios generales, como quinta arista considera unos cuestionamientos importantes de consideración crítica. Algunos de estos, particularmente el del “carácter verdaderamente formativo en lugar de remedial” en lo que a los cursos introductorios compete –como el de matemática-, han tenido alguna discusión a través de los años y “siguen siendo dilemas que nos invitan a la profundización y a los diálogos abiertos y recurrentes” en la UPRAG.

La sexta y última de las conclusiones preliminares del trabajo citado previamente, tiene que ver con “El tránsito de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad primero y a la transdisciplinariedad después”. Este aspecto se ha trabajado a través de discusiones dialógicas de grupos particulares como iniciativa informal, es decir, no patrocinada institucionalmente en el Recinto de Aguadilla. Algunos intentos en la dirección de la integración del conocimiento se han realizado a través de la celebración de “semanas” dedicadas a la atención interdisciplinaria de algún tema vigente de la problemática social puertorriqueña; por ejemplo, Semana de las Ciencias Sociales (evolucionada en ciclos de conferencias) y Semanas de las Humanidades. En estos esfuerzos se ha logrado un enfoque interdisciplinario a temas de interés académico, social, político y comunal, entre otros. En estos espacios de discusión sí se le ha asignado un papel sumamente importante a la aportación de los estudiantes como colaboradores activos de su propio aprendizaje. En este sentido ha sobresalido la organización de estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales, *PRAXIS* como coauspiciadora de actividades académicas y comunitarias así como personal de apoyo.

Sin embargo y como apuntan los autores citados previamente en esta sección, “La incorporación del pensamiento complejo por medio de abordajes transdisciplinarios” sigue siendo un reto que debemos asumir igualmente en la UPR Aguadilla, tanto académicamente como en la práctica. Desde el punto de vista académico se dan experiencias docentes que pueden contribuir al diálogo transdisciplinario, por ejemplo, el Departamento de Humanidades ofrece un curso de Bioética y el Departamento de

Ciencias Sociales uno de Moral Social. Amerita atención la aplicación de por lo menos inicialmente, del enfoque multidisciplinario para que se de “el tránsito de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad primero y a la transdisciplinariedad después” (Sánchez Zambrana, Maldonado Rivera y Vélez Cardona, (2012, p. 18) para que rinda “frutos extraordinarios”. En la próxima sección atiendo lo que son referentes para un necesario análisis conceptual que permita comprender las rutas transicionales hacia la complejidad.

La inter, multi y tansdisciplinariedad en la bioética y en la educación general universitaria en el contexto histórico social del Siglo XXI.

Establecido el tema del nuevo paradigma o paradigma emergente de la complejidad y el pensamiento complejo los enfoques de la multi, inter, transdisciplinariedad revisten de una gran pertinencia en la educación general universitaria y la bioética como áreas de estudio que los abordan desde sus fundamentos epistemológicos y axiológicos. La relación o el vínculo que se puede establecer está justamente en el plano de la transdisciplinariedad que como enfoque permite configurar áreas de convergencia y de aproximación a la comprensión de la realidad y la vida en su totalidad. Es uno de necesaria actualidad para la posmodernidad por lo que distintos autores lo han planteado desde el diálogo entre saberes que se podrá lograr consensos dialécticos críticos favorecedores de la pluralidad, la diversidad el respeto por la vida y la naturaleza.

La comprensión de una complejidad social pone de manifiesto las dificultades de los sistemas sociales reflejadas en los diversas manifestaciones de las desigualdades, fomentando conocimientos y valores fundamentales necesarios para la convivencia justa y pacífica en una sociedad pluralista, inclusiva y democrática, en el marco de la responsabilidad global para el respeto de la vida, o la biopolítica (Bioética Global de Potter). Esto conlleva la realización de nuevos ensayos, experimentos y prácticas basadas en convergencias y consensos teóricos, metodológicos y prácticos. Se hace patente la necesidad de abrir diálogos sobre valores, creencias, vínculos entre etnias y grupos humanos diversos, pluralidad de saberes y concepciones de mundo como algunos de los diálogos a los que la Educación General y la bioética pueden contribuir al desarrollo de una conciencia ética y moral, de seres sensibles, dignos respetuosos de la diversidad de conocimientos y sabidurías en el plano de la realidad total. Esta perspectiva lleva a explicitar algunos entendidos sobre la multi, inter y transdisciplinariedad desde la bioética y el paradigma de la complejidad.

Lo multi, inter, transdisciplinario en la bioética y la complejidad

Una breve revisión sobre la multi, inter y transdisciplinariaidad me hace considerar el examen de algunos autores desde la bioética (e.g., Garrafa, 2005, Kottow, 2012, Pérez, 2009) y la complejidad (e.g., Morin, 2000, Pérez Matos, y Setién Quesada, (2008), Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006). A tales efectos, examino los conceptos que conforman el análisis de las relaciones entre niveles, dimensiones y perspectivas hacia comprensión holística de la complejidad.

La multidisdisciplinariaidad: Según Garrafa (2005) desde el abordaje bioético la *multidisdisciplinariaidad* representa el estudio de un objeto perteneciente a una misma y única disciplina por varias disciplinas al mismo tiempo. Es la suma de diversas disciplinas que tratan del mismo tema, cada una con su enfoque. Todavía, el resultado sigue limitado a una estructura de campo de estudio disciplinario. Por su parte Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) entienden la *multidisdisciplina* como el esfuerzo indagatorio convergente de *varias* disciplinas diferentes hacia el abordaje de *un mismo* problema o situación a dilucidar, por lo general, tal problema o situación ha venido siendo indagado por una u otra disciplina como su objeto de estudio y, en cierto momento, dicho objeto de estudio comienza a ser abordado "multidisdisciplinariamente" con el concurso convergente (a veces de los métodos, a veces de los desarrollos conceptuales) de otras disciplinas. Según estos autores ejemplos de multidisdisciplinariaidad son la Bioquímica y la Biofísica (p. 66).

La interdisciplinariaidad: Desde la óptica bioética Garrafa (2005) señala que la *interdisciplinariaidad* se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina para otra. Es un conjunto de disciplinas que "dialogan" unas con las otras, profundizando temas a partir de variadas miradas, sin, todavía, generar nuevos conocimientos transformadores. Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) ven la *interdisciplina* como aquel esfuerzo indagatorio, también convergente, **entre** [negritas añadidas] varias disciplinas –y, por lo mismo, en ese sentido presupone la multidisdisciplinariaidad- **pero** [negritas añadidas] que persigue el objetivo de obtener "cuotas de saber" acerca de un objeto de estudio *nuevo, diferente* a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisdisciplinariamente. Los autores dan como ejemplo de interdisciplinariaidad a la Ingeniería Genética y la Inteligencia Artificial (p. 66).

La transdisciplinariaidad: En lo que a la *transdisciplinariaidad* se refiere Garrafa (2005) entiende que promueve la superación de las barreras que demarcan las fronteras de las diversas disciplinas, al mismo tiempo en que posibilita un intercambio entre ellas. Es más que la simple suma de disciplinas: son disciplinas que "dialogan" entre sí, promoviendo

nuevos conocimientos. Es un concepto avanzado y dinámico que está, al mismo tiempo, “entre”, “a través” y “más allá” de las disciplinas.

Un punto de vista crítico de importancia sobre la transdisciplinariedad en bioética es el que plantea Pérez (2009) quien arguye que la “*transdisciplinariedad* como característica fundacional de la bioética la aleja de ese *modus operandi* propio de la disciplina” y añade que la disciplina ve la realidad sólo a partir de un punto de vista o, por así decirlo, **una dimensión cognoscitiva** (negritas añadidas). “Por el contrario, la bioética parte de eso que podríamos llamar la “indisciplina”, es decir, que parte de la **voluntad de romper con las amarras propias de un solo punto de vista sobre la realidad** (negritas añadidas). La bioética propone más bien posar una mirada-otra sobre ese inmenso e inconmensurable objeto de reflexión que es la vida (*Bio*). A partir de ello se plantea la necesidad de una “indisciplinariedad” científica, que surge del “paradigma bioético”, entendido como convergencia transdisciplinaria de conocimientos en pro del respeto por la vida.

Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) señalan que la *transdisciplina* es el esfuerzo indagatorio que persigue obtener “cuotas de saber” *análogas* sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios o interdisciplinarios –incluso muy alejados y divergentes entre sí– articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que **trasciende** [negritas añadidas] cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas. El enfoque; de la ‘Complejidad’, la Bioética Global, el Holismo Ambientalista, entre otros, se ofrecen como ejemplos. Para estos autores la transdisciplinariedad no elimina las disciplinas, pero sí pone fin al predominio de los enfoques disciplinarios, es decir, a la pretensión exagerada que supone que desde la perspectiva de una disciplina aislada se puede aportar un conocimiento totalizador del mundo. Estos autores concluyen que la multidisciplinaria, la interdisciplina y la transdisciplina son en realidad esfuerzos indagatorios que, lejos de contradecirse, se complementan (p. 66-67).

Según Pérez Matos y Setién Quesada (2008) Lo transdisciplinario rebasa los límites de lo interdisciplinario. Tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplinaria) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina). Es un proceso según el cual los límites de las disciplinas individuales se trascienden para estudiar problemas desde perspectivas múltiples con vista a generar conocimiento. No es una disciplina sino un enfoque, un proceso para incrementar el conocimiento mediante la integración y la transformación de perspectivas gnoseológicas distintas. Se interesa por la dinámica que produce la acción simultánea de

varios niveles de la realidad. Se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se aclara de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinario.

Sobre la transdisciplinariedad, Nicolescu, señala que el término "fue inventado en su momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad" (Nicolescu, 1998 citado por Pérez Matos y Setién Quesada, 2008). Sobre su concepto, el *Simposio Internacional sobre Transdisciplinariedad*, organizado por la UNESCO en mayo de 1998, y la obra de *Basarab Nicolescu, La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*, constituyen los esfuerzos fundamentales (Pérez Matos y Setién Quesada, 2008).

Estos enfoques conllevan atender el paradigma emergente de la **Complejidad**. Surge ahora una nueva perspectiva de la racionalidad, de ahí se presenta un paradigma emergente, el de los sistemas complejos que nos brindan otra mirada, más interdependiente. Desde el pensamiento complejo se puede afirmar que toda conceptualización estática es, temporal, parcial (incluso esta aseveración) afirma Quintero Rojas (2012).

Garrafa (2005), considera que la complejidad afirma que este paradigma permite entrever las cualidades emergentes de la interacción entre las partes y sus relaciones con el todo, proyectándose más allá del clásico modelo determinista, al aprehender las nociones de desorden, imprevisibilidad, error y caos como fomentadoras de la evolución y de las transformaciones; es un intento de re-ligación de contenidos y conocimientos (Morin, 2001 citado en Garrara). Según Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) el enfoque de la 'Complejidad', más que contradecir o pretender "eliminar" a las disciplinas, lo que hace es nutrirse de ellas para realimentarlas posteriormente con sus propias elaboraciones (p. 68). Lo mismo realizan otros saberes transdisciplinarios como la Bioética Global y el Holismo Ambientalista.

Morín (2000), considera que hay complejidad cuando se hacen inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo, donde se integran fenómenos (económicos, políticos, sociológicos, afectivos, mitológicos, entre otros), puesto que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Según Morín (1992), se plantea un sujeto bio psico social, histórico y ecológico, a la vez sapiens, faber, demens, ludens. En este debate surgió la explicación que permitió desarrollar la teoría de la complejidad, derivada de las teorías: sistémica, cibernética y de la información.

Para Morín, la complejidad es relación, es inclusión, no excluye ni a la simplificación, sino que integra como uno de los elementos del pensamiento complejo. La complejidad es relación, apertura, renuncia a un punto de vista único y absoluto en el dominio de la realidad y el conocimiento. Es esencial la consideración del sujeto y a todos los mecanismos que lo

condicionan. No se puede tampoco concebirlo como una entidad independiente y separada de la realidad biológica e incluso física. La complejidad de la realidad actual obliga a estudiar científicamente la sociedad como un todo y al individuo con sus valores y normas (Pérez Matos y Setién Quesada, 2008).

En consecuencia, es necesario el enfoque de la realidad total, ver la realidad de manera holística, la relaciones entre las partes y el Todo, entre las partes y las partes y el Todo y las partes. Garrafa (2005) se refiere a la **Totalidad concreta**, la que no significa un conjunto de hechos, sino que es la realidad como un todo estructurado, dinámico e interrelacionado, a partir del cual se puede comprender, racionalmente, cualquier hecho (clase de hechos, conjunto de hechos...). Porque la realidad es un todo estructurado que se desenvuelve, se crea y se transforma – continua y constantemente – el conocimiento de los hechos (o del conjunto de hechos de la realidad) constituye la visión completa y verdadera de esta realidad.

Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) plantean que la totalidad conlleva renunciar a la desmembración en partes de las totalidades y elaborar medios conceptuales, metodológicos y metódicos, para su aprehensión inmediata como totalidades complejas. “Si observamos con detenimiento la realidad como objeto de investigación, nos percatamos que la misma es un hecho o fenómeno holístico: la realidad es un "todo", y precisamente en cuanto "todo", es que habrá de entenderse en su complejidad” (Pérez, 2009).

Cabe señalar que la breve exploración que he hecho sobre los conceptos y enfoques de la multi, inter y transdisciplinariedad demuestra convergencias de carácter filosófico: epistemológicos y axiológicos así como metodológicos y de acciones en la praxis comprometida con cambios a la luz del paradigma de la complejidad social, el pensamiento complejo y la aprehensión siempre cambiante de la realidad total. Desde el punto de vista de la transdisciplinariedad vendría a un buen propósito un diálogo entre los saberes que he intentado relacionar: la bioética y la educación general universitaria, con el fin de lograr un lenguaje que lleve a convergencias cuando sean posibles y consensos necesarios para una praxis de la justicia, la equidad, la sabiduría y el bienestar humano y de la Naturaleza. Vale la pena este ensayo y la consideración de sus consecuencias para los estudios generales y la formación del estudiantado.

Implicaciones para la educación general en la formación integral del estudiantado y su responsabilidad social.

El estudiantado expuesto a los estudios de educación general universitaria se beneficiaría de desarrollar una conciencia bioética que les ayude a comprender y deliberar sobre los asuntos que afectan al mundo y a asumir posiciones éticas sostenidas racionalmente. A su vez, la educación general puede corresponder a la sensibilidad y conciencia bioética proveyendo información, conocimientos y contenidos interdisciplinarios que sirvan de justificación integral de la persona y su fundamentación de la toma de decisiones a través de una ética aplicada, como es la bioética, en atención a los asuntos que interpelan a los seres humanos en estos tiempos. Desde este punto de vista los estudios generales revisten de una importancia fundamental para enfrentarse proactiva y éticamente a los asuntos que requieren atención a favor de las gentes cuyas vidas no están potenciadas por el conocimiento y su aplicabilidad. La educación general es el vehículo potenciador de la conciencia y la acción democrática en conjunción con una visión bioética conducente a una praxis de justicia social.

Visto desde la perspectiva bioética la educación general puede ser un medio para lograr una mejor calidad de vida y como un derecho humano frente a la acción humana en relación a la vida. En referencia a la bioética, Pérez (2009) establece que “lo propio de la bioética es entonces ver juntos como seres humanos eso que se nos dificulta ver de forma aislada”. De igual forma pienso que la educación general transdisciplinaria puede ver “eso que se nos dificulta ver de forma aislada”. Evidentemente se trata de reconocer una complementariedad entre ambos saberes –bioética y educación general—desde el reconocimiento de la complejidad de la realidad total manifiesta en las complejidades sociales.

En lo que a la bioética se refiere es importante observar la tendencia a atender como modelo hegemónico a la bioética de origen anglosajón (bioética principialista, neoliberal) por un lado y la bioética académica por otro. Según Kottow (s.f.) “Apuntan estas críticas a la predilección de la bioética académica por desmenuzar las facetas y aristas de avances tecno científicos que permiten intervenir en procesos críticos de la biología humana –genética, reproducción, transexualidad- pero cuyo ámbito de influencia se reduce a algunos millares de seres humanos frente a los millones que, sumidos en la miseria, el hambre, el desempoderamiento, requieren con urgencias un reflexión que inspire acciones pragmáticas para paliar tantas privaciones e injusticias”. De esa manera dejan a la sombra temas tan vigentes y candentes como el aborto, los determinantes sociales del enfermar, la salud pública y otros. Por su parte Garrafa y Porto (2008) plantean que la bioética debe reflexionar sobre los grandes temas de inequidad, desempoderamiento poblacional, explotación, para algunos siendo incluso

necesario que la reflexión sea llevada hacia una militancia activa que busque influir sobre políticos y legisladores (Garrafa y Porto 2008). Este aspecto me lleva a pensar en que los estudios generales pueden incorporar este análisis de manera que contribuyan a desarrollar una conciencia ética, una actitud de responsabilidad social y una praxis basada en la justicia social y en la práctica de la democracia.

Kottow (s.f.) afirma que habrá que modificar, o al menos complementar vigorosamente las áreas de preocupación que deben primar en una ética de la vida que pretenda ganar pertinencia en sociedades menos desarrolladas, y que permanecen marginadas de la corriente academicista de la bioética actual, predominantemente anglohablante y neoliberal. Sobre la enseñanza de la bioética a nivel de la educación superior, cita a Epstein quien plantea: “la bioética académica debe su histórico éxito en primer y predominante término al servicio que ha prestado a la agenda neoliberal.” (Epstein, 2010). Tan eficiente ha sido, que la educación superior se siente suficientemente fortificada como para comenzar a “descontinuar unidades académicas” de bioética, que convocan escasos dineros para investigación y proporcionan una “docencia limitada a estudiantes de medicina.” (Epstein, 2010). El proceso de colonización del mundo menos desarrollado por la doctrina neoliberal amenaza con arrastrar a la bioética hacia la esterilidad y la irrelevancia.

Estas argumentaciones sirven de justificación para el planteamiento que he estado desarrollando en torno a la enseñanza de la bioética en la Universidad a través de la educación general en la FEG. Más allá del Recinto de Ciencias Médicas donde el Instituto Hostosiano de Bioética hace esfuerzos serios para promover la enseñanza y el desarrollo de la bioética en Puerto Rico (y en algún otro recinto del Sistema de la UPR donde se enseñe un curso aislado), ofreciendo un Certificado Profesional en Bioética. De hecho, un resultado de este proyecto de certificación profesional es el libro recientemente publicado *Ensayos en bioética, una perspectiva puertorriqueña* (2013).

Por otro lado, el planteamiento que he esbozado previamente puede verse como una convergencia con el planteamiento de Vélez Cardona (2011) en tanto el desarrollo de una educación general transdisciplinaria viene a ser una condición para la transformación y fortalecimiento de la universidad en el siglo XXI. La transdisciplinaria y la educación general universitaria tienen un origen y razón de ser similares. Ambas han procurado corregir la fragmentación del saber que provoca la organización disciplinaria de la universidad. Las dos han ido más allá de las disciplinas en su compromiso con el desarrollo de una ciudadanía democrática. Es frecuente que

algunas modalidades de educación general que han tenido y tienen mucho peso en las estructuras universitarias han relegado, de alguna manera, su vocación original y han asumido enfoques curriculares multidisciplinarios (sumar diversas disciplinas sin integración o sin trascenderlas), lo que ha tenido un efecto negativo para el cabal cumplimiento de la misión de la universidad. Desde sus orígenes, su misión ha sido el estudio de lo universal y del ser humano integral, no parcelado y en su contexto. Por todo lo anterior, para fortalecer a la universidad en nuestros días se precisa de una educación general transdisciplinaria. *Grosso modo* puede usarse esta argumentación como fundamentación para la enseñanza de la bioética en la FEG/UPRRP.

Recomendaciones críticas para la concienciación bioética social desde la educación general.

A modo de propuestas, presento algunas recomendaciones que deben considerarse con el fin de lograr una concienciación, valoración y acción práctica bioética social y desde la educación general universitaria. Estas son planteadas en relación a algunas de las áreas temáticas de este simposio.

1. Reconocer a la bioética como un saber transdisciplinario con la que se puede y debe establecer diálogos de convergencia y consensos con la educación general universitaria y viceversa.
2. Promover una docencia integradora de saberes, experiencias y propuestas a la que la bioética puede contribuir.
3. Demostrar como la educación general en relación con la bioética puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como seres activamente éticos capaces de tomar acción en la praxis afrontando la complejidad social.
4. El papel de los estudios generales en el desarrollo de una ciudadanía plural y democrática y promotora de consensos axiológicos que respeten la diversidad y la pluralidad, el respeto a la vida y a la Naturaleza.

5. Comprender que la relación universidad-comunidad en la integración de saberes permite en la praxis desarrollar destrezas, conocimientos y experiencias en el laboratorio de lo cotidiano y lograr un aprendizaje que conlleva respeto por distintas poblaciones humanas en la dinámica social de sus vidas. Y finalmente,

6. Examinar la inter, multi y transdisciplinariedad de los estudios generales en relación con la forma en que la bioética converge con estos enfoques y viceversa.

Conclusión

En este trabajo realicé un análisis crítico sobre la educación general universitaria desde una perspectiva bioética a la luz de la inter, multi y transdisciplinariedad de ambas en el contexto histórico social del Siglo XXI. Entiendo que es necesario realizar más análisis (en abundancia y complejidad) que fundamente la relación entre la educación general universitaria y la bioética como saber que debe insertarse en los estudios generales desde sus aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas promotoras de un respeto a la vida.

Esta reflexión está contextualizada en las “nuevas” epistemologías, axiologías, éticas y morales en las praxis contemporáneas como reconocimiento del paradigma emergente de la Complejidad social y la visión holística de la realidad manifestada de manera diversa y plural. Probablemente de allí surgirán las transformaciones necesarias en la educación general como planteamiento para la formación integral del estudiantado y su responsabilidad social dentro y fuera de la Comunidad Universitaria como acción de compromiso civil.

La convergencia y los consensos entre la bioética y la educación general abrirán un abanico de posibilidades para plantear acciones que lleven a la implantación de conocimientos y valores favorecedores del respeto a la vida y a la Naturaleza.

Referencias

Garrafa, Volnei. (2005). *Multi-inter-transdisciplinariedad, complejidad y totalidad completa en bioética*. Disponible en: biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1666/9.pdf

Garrafa, V. y Porto, D. (2008). Bioética de intervención. En Tealdi JC (Director): *Diccionario Latinoamericano de Bioética*. Bogotá, UNESCO y Universidad Nacional de Colombia, 161-164.

Kottow, Miguel. (s.f.) *Bioética: una disciplina en riesgo*.
bioetica.org/umsa/produccion/5_Kottow_Miguel.pdf
www.unesco.org.uy

Kottow, Miguel. (2012). Modernización reflexiva sobre Bioética
Un punto de conjunción entre la ciencia positivista y la Bioética principialista. *Revista Latinoamericana de Bioética*. Print version ISSN 1657-4702
rev.latinoam.bioet. vol.12 no.2 Bogotá July/Dec. 2012

Morin, E (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed Gedisa.

Oliver Vázquez, Marlén. (Ed.). (2013). *Ensayos en Bioética: una perspectiva puertorriqueña*. Serie Bioética Caribeña, Núm. 1. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas.

Pérez, Miguel. (2009). *La ciencia y tecnología indisciplinaria: ciencia y tecnología como poder, la bioética como antipoder*. Enlace [online]. 2009, vol.6, n.1 [citado 2013-10-12], pp. 73-83. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152009000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1690-7515.

Pérez Matos, NE, y Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*. 2008;18(4). Disponible en:
http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm [consultado: 9/24/2013].

Quintero Rojas, José H. (2012). La transcomplejidad de la gerencia. *Revista arbitrada Honoris Causa de la Universidad Yacambú*. Vol. 3, Nro. 2. Diciembre 2012. Disponible en: www.uny.edu.ve/publicaciones/Honoris_Causa/vol3num2/v3n2...

Sánchez Zambrana, Carlos J., Maldonado Rivera, Manuel y Vélez Cardona, Waldemiro. (2006).

Historia crítica de los estudios generales en Puerto Rico: etapas en su desarrollo.

Avance de la investigación que será presentada en el Cuarto Simposio Internacional de Estudios Generales, los días 17, 18 y 19 de octubre en Lima, Perú; como parte del Proyecto

de la RIDEG, *La Historia de los Estudios Generales en América Latina.*

Sotolongo Codina, Pedro Luis y Delgado Díaz, Carlos Jesús. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.*

Acceso al texto completo:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>

Vélez Cardona, Waldemiro. (2011). Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad. *Revista Umbral*. N.6 Diciembre 2011, pp. 5-32
ojs.uprrp.edu/index.php/umbral

UNESCO. (2006). *Declaración Universal sobre Bioética y derechos Humanos.* Recuperado

de: unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180s.pdf