

# Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 5(2), Julio-Diciembre, 2017

**Centro de Estudios Generales**  
**Universidad Nacional - Heredia, Costa Rica**  
Publicación semestral





Julio- Diciembre 2017, Vol. 5(2)

**Centro de Estudios Generales**  
**Universidad Nacional - Heredia, Costa Rica**  
Publicación semestral

---

**Editora**

Olga Patricia Arce Cascante

**Comité Editorial**

Miguel Baraona Cockerell  
Juan Bautista Lobo Hernández  
Alberto Flores Canet  
Federico Sancho Guevara  
Diego Lobo Montoya  
Melissa Chacón Céspedes

**Consejo Editorial**

**Universidad Nacional**  
Marybel Soto Ramírez  
Shirley Benavides Vindas  
Erick Alvarez Ramírez  
Gabriel Baltodano Román  
Francisco Vargas Gómez

---

**Rector**

Alberto Salom Echeverría

**Producción Editorial**

Alexandra Meléndez  
amelende@una.ac.cr

**Decano**

Roberto Rojas Benavides

**Vicedecano**

Miguel Baraona Cockerell

**Portada**

Programa de Publicaciones,  
Universidad Nacional

**ISSN: 1405-0234**

La corrección de estilo es competencia  
exclusiva del Comité Editorial de la  
Revista



**Suscripción y canjes**  
**Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional**  
Apartado: 86-3000. Heredia, Costa Rica  
Tel.: (506) 2277-3953  
Sitio web: <http://www.ceg.una.ac.cr>  
Dirección electrónica: [revista.nuevo.humanismo@una.cr](mailto:revista.nuevo.humanismo@una.cr)





# Contenido

---

<b>Investigación acción participativa: proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica</b> .....	7
<i>Melissa María Chacón Céspedes</i>	
<b>Eclecticismo humanístico de la dinámica económica y jurídica del proyecto de ley de Autogeneración eléctrica en Costa Rica</b> .....	23
<i>Guillermo Flores Flores</i> <i>Juan Diego Sánchez Sánchez</i>	
<b>Centro de Acopio Institucional UNA Campus Sostenible y su contribución en la conservación y protección ambiental desde una perspectiva de Género</b> .....	49
<i>Kateryn Fernández Hidalgo</i> <i>Julián Rojas Vargas</i>	
<b>La razón ética en Karl Marx a 200 años de su natalicio: lectura para el buen vivir</b> .....	59
<i>José Carlos García Ramírez</i>	
<b>El camino humanista de la literatura: una crónica personal</b> .83	
<i>Miguel Baraona Cockerell</i>	
<b>Desarrollo de la metodología “What If” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación</b> .....	101
<i>Oscar Javier Zambrano Valdivieso</i> <i>Orlando Almeida Salinas</i> <i>Matt Murrie</i>	
<b>Humanistas en esta edición</b> .....	115
<b>Guía para publicar en la Revista Nuevo Humanismo</b> .....	121



# Investigación acción participativa: proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica

Participatory Action Research: a Process of Reflection  
on the Pedagogical Practice

Melissa María Chacón Céspedes<sup>1</sup>

Universidad Nacional  
Costa Rica

*Nadie me puede afirmar categóricamente que un mundo así, hecho de utopías, jamás será construido. Finalmente este es el sueño sustantivamente democrático al que aspiramos si somos coherentemente progresistas. Pero soñar con este mundo no es suficiente para que se haga realidad. Necesitamos luchar incesantemente para construirlo.*

**Paulo Freire**

## Resumen

En el artículo se presenta una reflexión sobre la experiencia pedagógica del proceso de investigación acción participativa (IAP), realizada en el curso de arte llamado “Teatro, Humanismo y Sociedad” del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional. Mediante la vinculación del impacto del arte, específicamente el teatro, se potencializa el desarrollo integral en el proceso vivido, pues el propósito fue re-descubrirnos, reconocernos, sentirnos, reconectarnos, revivir todas aquellas capacidades que han ocultado o nos han

<sup>1</sup> Máster en Pedagogía con énfasis en Diversidad de Procesos Educativos, Licenciada en Artes Escénicas y Publicidad, académica del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Correo electrónico: melissa.chacon.cespedes@una.cr



oprimido la institucionalidad educativa. Se lograron visualizar estructuras para luchar contra el control, el respeto por medio del temor, la burla, la educación bancaria, la imposición, factores vividos en los espacios educativos tradicionales. La experiencia se basa en la pedagogía de Paulo Freire. Se parte de que las artes tienen múltiples códigos de expresión, su propósito es humanizar y sensibilizar por medio de diversos lenguajes, poseen una capacidad de transmitir mensajes, ideas, sensaciones, emociones, reflexiones; ha sido un medio para comunicar, aportando a la vida de las personas múltiples beneficios, a pesar de las ventajas que aporta el arte a las personas, en Costa Rica el desarrollo de dicha actividad ha sido un proceso lento.

**Palabras clave:** artes; mediación pedagógica; práctica pedagógica; diversidad; teatro.

### **Abstract**

This article presents a reflection on the pedagogical experience of the participatory action research process (PAR). This experience was conducted during the course on art titled *Humanism, Theater, and Society*, given at the General Studies Center, at the National University of Costa Rica. Through the connection of the impact of art, specifically of theater, on the university world, an integral development of the lived process is strengthened, since the purpose was to rediscover us, to recognize us, to feel ourselves, to get us reconnected to ourselves, to experience again all those abilities the institutionality has made hidden or has oppressed. It was possible to make structures visible to fight against the control and the respect through fear, derision, the banking education model, imposition, and factors experienced in the traditional educational spaces. The experience is based on Paulo Freire's pedagogy. Arts are assumed to have multiple codes of expression. The purpose of arts is to humanize and raise awareness through diverse languages. Arts can convey messages, ideas, sensations, emotions, reflections; they have been a means to communicate, contributing to people life with multiple benefits. Despite the advantages people receive from art, this activity has had a slow development process in Costa Rica.

**Keywords:** arts; pedagogical mediation; pedagogical practice; diversity; theater.

### **Introducción**

*Se siente frío, soledad e incertidumbre... estoy en un encierro donde me he rodeado de personas que me han reprimido, pero también he compartido con personas que me han amado... estamos en ese sistema que nos moldea, nos forma a sus gustos y preferencias. Los hombres y mujeres que manipulan estos procesos le llaman EDUCACIÓN. Mi meta es escaparme hacia otro espacio, otra dimensión llamada UTOPIA. No me he presentado, mi nombre es: Persona Creativa y mi segundo apellido es Arte y me pregunto: ¿Por qué quieren estructurar nuestro sentir?*



El sector educativo costarricense ha relegado el impacto de las artes en el desarrollo físico, emocional y cognitivo, olvidando que el arte es una actividad dinámica con un rol potencialmente vital en la educación de las personas y su desarrollo integral, pues despierta esa sensibilidad humana, expandir su capacidad creadora e imaginativa. Lo importante es el proceso, los sentimientos, pensamientos y percepciones, no el resultado como producto final.

Se desconoce el poder de la imaginación, creatividad y el cuerpo en los procesos de enseñanza; es más fácil repetir el contenido depositado por “el qué sabe”, pues en la modernidad esa es la manera dominante del aprender, mientras que el crear suele ser omitido, exilado, anulado, prohibido. El sistema les teme a las personas imaginativas, pues estas suelen cambiar las normas establecidas, lo que genera cierta desestabilidad y peligro para las autoridades que asumen e imponen la regla.

El conocimiento tiene una identificación corporal, nunca es puro raciocinio, pues toda activación intelectual está cruzada de emociones-sensaciones; por lo tanto, proponemos re-crear nuevas formas que inspiren ir más allá de lo establecido, que motiven a las personas a salirse de su zona de confort, según Gutiérrez (2004), quien plantea que la mediación pedagógica “parte de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje; de lograr la interlocución y la interactividad del estudiante (...) además existe una necesidad de compartir para construir juntos la recreación del saber cómo proceso lúdico” (p. 54).

La experiencia pedagógica de la investigación acción participativa (IAP) aquí reflexionada y la cual acontece en el ámbito académico universitario, específicamente en el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional, en el año 2016, surge del proceso de investigación para optar por el grado de Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de Procesos Educativos de la Universidad Nacional.

El proceso lo realizamos en el I y II ciclo lectivo del año 2016, la experiencia entre los dos ciclos se fue entretejiendo y generando una construcción y re-construcción de miradas, aprendizajes y descubrimientos en este estilo de vida llamado IAP. Nuestro caminar se convirtió en un movimiento constante por transformar y seguir concientizando nuevas acciones, creando una dialéctica entre el ayer y el hoy.

La experiencia la realizamos la investigadora y docente con dos grupos de estudiantes, quienes provenían de diversas carreras, de distintas partes del país, en su mayoría personas que nunca antes habían visto o hecho teatro. Ellos y ellas



asumieron la propuesta de participar en un proceso que cuestionaba la educación tradicional y reflexionaba sobre cómo encauzar una pedagogía que rompiera con dicha educación y como herramienta de mediación utilizara el teatro, el arte, la creatividad y el juego corpóreo; como decía Freire y Faundez (2013): “(...) no tendremos una nueva educación si no tenemos una educación en constante renovación” (p. 129).

Al conversar con el colectivo sobre la propuesta que queríamos del curso, se planteó una actividad llamada “Plasmando mi vivencia” donde cada persona dibujada algo a partir de dos interrogantes: ¿Cómo ha sido mi vivencia en el sistema escolar? ¿Cómo me he sentido? La actividad marcó varios caminos y sentires que debíamos contemplar en este proceso y en esta diversidad de personas, pues había vivencias tan distintas, pero con factores muy parecidos. Algunos comentarios fueron:

- “Nadie entendía lo que yo sentía por mi instrumento musical. Me decían: pierde su tiempo con el arte, mejor siga estudiando”
- “A los profesores no les importa como aprende uno”
- “Los profesores aspiran a que uno sea como ellos quieren, y no aceptan opiniones”

Por eso, los procesos tradicionales de educación han castrado nuestra capacidad propositiva, han incentivado nuestro miedo a la libertad, a ser entes críticos, políticos, analíticos y de opinión; la educación se ha reducido a un depósito de contenidos que omiten el sentir, “forman” personas para la ejecución y cumplimiento de tareas y no seres promotores de cambios para el bien común.

Podemos observar cómo el sistema educativo moldea a los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, para hacernos seres obedientes y faltos de criticidad, sin posibilidades de ser distintos, porque nuestro deber es seguir la norma establecida. Por eso vemos cómo muchas personas se vuelven víctimas de un sistema que las excluye y niega todo tipo de apertura a la diversidad, a la diferencia. Al respecto, Maturana (1999) menciona:

(...) la tarea de la educación debe ser llevada (...) a través de relaciones e interacciones, entre maestros y estudiantes, que no tienen la intención de corregir el modo de ser de los estudiantes, sino que desean invitarlos de continuo a reflexionar sobre lo que hacen y acerca de lo que desean hacer, en un espacio de mutuo respeto. (p. 67)

La pregunta que encauzó el proceso de la IAP se construyó a partir de la actividad “Plasmando mi vivencia”, anteriormente mencionada, y otro juego llamado



el “Nudo”. La dinámica consistió en compartir lo que pensábamos y sentíamos a partir de la siguiente pregunta: ¿qué esperábamos del curso? Escuchamos y registramos todo lo que se comentaba, la dinámica propició un ambiente de participación, de compartir, pues se generó un espacio propositivo y comunicativo; las personas participantes comentaban: “quiero un curso dinámico, “espero poder perder el miedo al público”, “quiero aprender del teatro”, “quiero aprender de la historia del teatro”, pero la gran mayoría dijo: “quiero disfrutar el curso”.

Por lo tanto, nos guio la luz de una pregunta: ¿cómo crear procesos de mediación pedagógica que promuevan la transformación y reflexión sobre la práctica pedagógica por medio de las interacciones (tanto intencionadas como espontáneas) orales, corporales y emocionales entre las personas participantes y las propuestas creativas de dicho curso?

## Construyendo la utopía

Actualmente, las escuelas se han convertido en un espacio de tensión para el estudiantado; en el currículo escolar lo importante son las asignaturas racionales; se reproduce la estructura, la burocracia y funcionamiento social, para seguir generando mano de obra y reproducir las desigualdades del sistema económico que carcome a los sectores que menos tienen y beneficia a los grupos opresores; excluye la reflexión, la libertad de expresión, la emoción, la criticidad y la creatividad. Estudios como los de D’Antoni, Gómez, Gómez, y Soto (2013) plantean:

La escuela – colegio es una experiencia difícil, dolorosa y angustiante para aquellas personas que no desean ser moldeadas por otros, que no encuentran el contenido o significado propio a las vivencias en esos encierros. Aunque permanecer allí ya es en sí resistir, la resistencia. Como hemos señalado, no bastan por sí misma para emanciparse. Resiste tanto el docente como el estudiante. (p. 102)

En este contexto, concebimos las artes como herramientas para colaborar y mejorar los ambientes en las aulas, para transformar dicho espacio en lugares de respeto, alegría y solidaridad. Soñamos con concretar nuestra utopía, ese lugar donde podamos disfrutar, ser nosotros mismos y nosotras mismas; donde podamos aprender y crecer de diversas formas, sin imposición, sin obligación; donde podamos tomar caminos distintos a los que nos exigen, caminar hacia donde anhela y sueña nuestro corazón, a dejar que nuestra emoción y razón generen una sinergia sin que se imponga el saber y donde el sentir tenga un papel protagónico, tal y como lo afirma Maturana (1999):



Pensamos que es fundamental que los educadores sepan que la vida humana sigue el curso de las emociones, no de la razón y que esto no es una limitación sino un rasgo de nuestra constitución humana como seres vivos. La educación, pues, debe producirse en el conocimiento y comprensión de que las emociones son la base de todo lo que hacemos, incluyendo nuestra racionalidad. (p. 64)

Vivimos el camino lúdico, un camino alternativo, tomamos en consideración las diversidades, necesidades y opiniones del colectivo. Así, iniciamos desde la primera clase relacionando el aprendizaje con juegos, creamos procesos alternativos fuera de lo tradicional, y cada ejercicio iba relacionado con nuestra emoción y sentir, pues, “finalmente, no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2002, p. 23). Ese sentir es el teatro: dejar ser por medio del arte escénico; esa herramienta que nos ayudó a potencializar nuestras habilidades y a trabajar aquello que nos costaba o no nos dejaba ser como, por ejemplo, la vergüenza.

Los procesos educativos llamados alternativos posibilitan, de forma natural, la experiencia educativa, al propiciar ambientes menos condicionados a la rigidez, lo vertical y doctrinas racionales; abiertos al gozo, la alegría, la creatividad y la imaginación. Estos procesos alternativos crean seres más humanos, satisfechos en un entorno más alegre: pues el propósito de la educación es lograr la plenitud y felicidad, lograr estimular a las personas y sus saberes, y generar procesos de aprendizajes significativos; comprenden que los contenidos no generan aprendizaje sino las vivencias, compartir experiencias y todo aquello que involucre la parte sensible – emoción de las personas; deben ser algo orgánico.

La relación entre coinvestigadores e investigadora, dentro del proceso, se nutrió de la relación dialéctica, reflexiva y participativa, donde todos y todas crecimos y aprendimos juntos y juntas, porque “el educador cuando educa también es educador y el educando cuando es educado también educa, se establece una relación recíproca en donde ambos se convierten en sujetos del proceso educativo” (D’Antoni, Gómez, Gómez, y Soto, 2013, p. 103); generamos espacios de transformación en el convivir, que invitan al respeto y al amor, para mejorar el vivir con todo el colectivo; las actividades y dinámicas alimentaban la cooperación y trataban de erradicar la competencia, pues “la competencia es destructora de la convivencia social. La competencia es constitutivamente antisocial. “El fenómeno social se funda en el compartir” (Maturana, 1999, p. 77). Vivimos en una sociedad capitalista – mercantil que estimula la competencia como un valor importante en el desarrollo y éxito de las personas, pero se nos olvida que, en



realidad, enfatiza la negación del otro ser, pues fundamenta el éxito sobre el fracaso de las otras personas.

La diversidad nos ayudó a crecer como personas, la alteridad nos permite reconocer al otro individuo y poder enriquecer las relaciones del colectivo, al que todos y todas pertenecemos, al mundo. Buscar la unión y aceptar la diferencia es una responsabilidad social - política, pues no se trata de tolerarla o soportarla, sino de nutrir los procesos de aprendizaje por medio de las diversidades y convergencia de identidades, por medio de una construcción colectiva.

### **Entrelazando y accionando: sentí-pensares**

El papel pedagógico que propusimos con la mediación consistió en diversos ejercicios, dinámicas, juegos, técnicas y formas teatrales. Estas son estrategias para alcanzar el aprendizaje, conocer nuestra realidad y cambiarla. La población participante se sorprendió de las múltiples formas de aprender por medio del juego, forma distinta a la que tradicionalmente se impone y valida, que ofrece herramientas imaginativas, creativas y espontáneas inherentes a la naturaleza humana para descubrir que el cuerpo puede utilizarse de maneras diferentes desde la espontaneidad; además genera disfrute, confianza y propicia un ambiente que promueve el aprendizaje de forma distinta, tal como lo expresa el sociólogo Caillois (1958):

La actividad lúdica abarca el aparato sensorial (experimentación del tacto, la temperatura, el gusto, los colores, las formas, los movimientos, etc.); el aparato motor (tanteo, destrucción y análisis, construcción y síntesis... impulsos para hacer rodar, girar, atrapar objetos en movimiento); de la inteligencia, el sentimiento y la voluntad (juegos de reconocimiento, imaginación, sorpresa, etc.). ( p. 19)

Además, el empoderamiento que promovió el teatro en las personas les incentivó a ser innovadoras, críticas y sensibles, donde el trabajo colectivo fortalece más que el individual, donde se aprende con los demás seres y se aprende de los demás individuos. Al respecto, Robinson (2011) decía:

(...) siempre me impresionó profundamente el poder que tiene el teatro para fortalecer la imaginación de los niños y estimular un fuerte sentido de colaboración, autoestima y sensación de comunidad en las clases y escuelas. Los niños aprenden mejor cuando aprenden el uno del otro y cuando los profesores aprenden junto a ellos. (p. 142)



Vivenciamos las artes (principalmente el teatro) como mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje. El proceso del cual damos cuenta en este texto fue muy vivencial - experimental, pues lo esencial fue la búsqueda de un proceso y no un resultado; en este, el cuerpo tuvo un papel fundamental pues: “todo conocimiento pasa en primer término por el cuerpo, pues nunca es sólo una operación mental (raciocinio) pues está entretejida de emociones” (Assmann, 2000, p. 32), los estudiantes y las estudiantes comentaban la importancia de vivir otro tipo de aprendizaje donde los conceptos/ teoría pasan por su cuerpo (práctica) sin necesidad de empezar por la razón como única fuente fiable para la academia (sistema educativo). Estas experiencias fueron movilizadoras, pues partieron del análisis, no visto solo desde el raciocinio, sino a través de la corporeidad, vehículo donde los aprendizajes se dieron al mostrar frustraciones, emociones, miedos, ansiedades, pruebas, errores...

El aprendizaje desde lo lúdico, por medio de dinámicas, juegos y otros recursos puede practicarse y guiarse, aun estando en la universidad, pues muchas veces se cree que solo por pertenecer al grupo de la adultez debemos perder esa habilidad/ capacidad o, peor aún, pensamos que no poseemos esas cualidades o no somos “buenos o buenas” pues el sistema se ha encargado de moldearnos de una única forma, dejando de lado la creatividad y el arte, haciéndonos pensar que no somos capaces, cuando en realidad lo que ocurre es que no nos ha permitido desarrollarlos. En cuanto a ello, Robinson /2011) plantea:

Todo el mundo nace con tremendas capacidades creativas; la cuestión está en desarrollarlas. La creatividad es muy parecida a la capacidad para leer y escribir. Damos por sentado que casi todo el mundo puede aprender a leer y a escribir. Si una persona no sabe hacerlo, no suponemos que es porque sea incapaz de ello, sino simplemente porque no ha aprendido. Con la creatividad pasa lo mismo: a menudo, cuando la gente dice que no es creativa se debe a que no sabe lo que implica o cómo funciona la creatividad en la práctica. ( p. 40)

También creímos pertinente encauzar procesos pedagógicos con amor, ternura y cuidado, experimentamos sensaciones que nunca habíamos vivido, es decir, tal vez alguna persona tenía susto o pánico escénico, pero sí participaba del proceso metodológico para presentar una escena teatral y se arriesgaba a experimentar esa zona que no conocía, con lo cual podía sorprenderse y descubrir otras habilidades y posibilidades. Muchas personas participantes agradecieron la experiencia que el curso les dio, pues se quitaron miedos y así pudieron estar sobre un escenario o haber creado una obra plástica, cosa que antes para ellos y ellas era inimaginable.



## Encuentros cercanos con la utopía

Viajamos hacia esa utopía, como *persona creativa*, hacia una dimensión que busca una actitud utópica que precisa de una contemplación de lo real de forma crítica y constructiva para poder generar aportes, aprender de estos procesos de ruptura con la educación tradicional y poder implementar las artes como una herramienta de mediación pedagógica, pues sabemos que muchas personas desconocen el impacto que tienen las artes sobre la vida y desarrollo de la gente. Sobre ello, Freire (2005) expresa: “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (p. 116).

Existen muchos caminos para acercarnos a la UTOPIA, cada vía traía un aprendizaje, un propósito, un crecimiento; no teníamos un orden establecido o predefinido, no había un guión estricto; los caminos no los definíamos desde el inicio, pues nadie sabía qué seguía o cómo se viviría el proceso, puesto que no habíamos vivido una investigación acción participativa (IAP), no había tiempos establecidos sino experiencias vividas; ese “no saber” era parte del aprendizaje de la ruptura de paradigmas, los rumbos nacían según las necesidades del colectivo.

A lo largo de la vivencia de la IAP, la incertidumbre llegó a ser ese motor que nos impulsaba a seguir, nos cuestionábamos, dudábamos, nos frustrábamos, pero principalmente reflexionábamos sobre nuestra práctica pedagógica; fue necesario sentir y vivir ese momento incierto que, además, era el pivote que debíamos asumir para empezar a arriesgarnos, a salirnos de nuestra zona de confort y a empezar a buscar las acciones necesarias para lograr transformar nuestra situación.

Una de las actividades que más generó incertidumbre fueron las exposiciones de los diversos periodos teatrales, pues el propósito era salirnos del marco tradicional (magistral) y plantear una exposición creativa. Una estudiante dijo: “dominamos la información, el contenido, pero a la hora de pensar, ¿cómo lo vamos hacer?, ¿cómo lo vamos a compartir?, ¿cómo lo vamos a plantear?, es donde nos quedamos en las estructuras tradicionales”.

Por lo tanto, debíamos reflexionar sobre cuáles pueden ser esas acciones que nos impulsan a salirnos de nuestras zonas seguras. En mi condición de docente – investigadora estimulaba el diálogo. Se empezaba a vislumbrar que el curso era una posibilidad para salirse de los estándares y espacios tradicionales de las carreras, pues invitaba a una participación más lúdica y abierta. En ese momento empezamos hablar de construir en conjunto el curso, de cómo proponer como colectivo el camino que necesitábamos para poder lograr todos aquellos propósitos, anhelos, objetivos que tuviéramos, y fue en ese preciso momento cuando todos y todas



asumimos este nuevo camino, que nos hacía viajar hacia UTOPIA (o hacia donde quisiéramos), a ese lugar que anhelábamos, pero que sentíamos lejano, pues la realidad nos ha castrado esa posibilidad de soñar y construir mejores espacios, como decía Freire y Faundez (2013): “(...)no tendremos una nueva educación si no tenemos una educación en constante renovación” (p. 129).

Queríamos un curso dinámico y creativo, enfatizamos que era responsabilidad de todas las personas, pues el propósito pretendía romper la relación bilateral profesora – estudiante y desarrollar una convivencia que anulara la jerarquía de esos roles, donde todo el grupo aprende junto, la participación del colectivo era constante en el proceso. Había una afinidad clara: no queríamos seguir reproduciendo modelos de la educación tradicional, queríamos un proceso liberador, dialógico y abierto, donde todas las personas participantes fuéramos valoradas y que nuestras habilidades fueran potencializadas, que nuestra diversidad se pudiera visualizar y nutrir por medio de las interrelaciones del colectivo.

Rompimos con esos roles establecidos donde quien enseña es el poseedor de la verdad, y buscamos vías para que el proceso fuera dialéctico, liberador y participativo, por lo tanto, debíamos intervenir activamente del proceso; rompimos esa concepción bancaria de la educación donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 1999, p. 72); por eso fue fundamental encauzar y participar del proceso rompiendo con dicha concepción que Freire (1999) expone así: Un educador humanista revolucionario no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. (p. 77)

La comunicación se había convertido en un pilar fundamental para las mediaciones dentro de los procesos desarrollados, era un arte poder escucharnos y hablar; pues dentro de las estructuras tradicionales empezamos a concientizar que existen diversas formas de comunicación no solo la verbal, y también distintas herramientas para poder generar las conversaciones no solo los círculos de opinión que realizábamos al finalizar la clase. Era necesario re-aprender otras formas de comunicación, aprender y ser en el aula, más allá de los libros, no debíamos tener miedo a los silencios, a esos momentos donde sentíamos que no había “producción”, necesitábamos del silencio para reflexionar, para transformar. Uno de los aprendizajes ha sido aprender a escuchar; a emplear la palabra, saber que



aprendemos escuchando y observando, y que existen múltiples formas, no solo la palabra, pues se construye en colectivo y con la diversidad.

Es necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar. (Freire, 2006a, p. 44)

Estos recursos no convencionales, como las artes que tienen diversos lenguajes, enriquecieron los procesos, las relaciones y momentos vividos; generaron mayor dinamismo, motivación y participación, lo cual incentivó el aprendizaje, pues todas las personas poseemos conocimientos y saberes, solo que en la educación tradicional esos saberes, a menudo, son anulados y silenciados, pues al sistema no le interesa nuestra opinión o criticidad ante alguna situación, no es permitido poder aportar u opinar distinto a la persona que tiene “la razón”, es decir, el profesor o profesora. Los saberes y percepciones mostraban esa emoción y sentir hacia el mundo, hacia el contexto, también mostraban esa afinidad hacia construir un mundo social – político distinto, se visibilizaba el sueño – utopía que nos unía por querer un mejor espacio.

Todos los procesos eran diversos y no opinábamos de la misma forma, pero conscientizar que podemos arriesgarnos y hacer cosas diferentes era un logro; el conversar grupalmente y debatir sobre esas otras formas nos permitió crear nuevos procesos; conversar y observar lo que otros grupos hacían, nos ayudó a nutrirnos, pues, conforme intentábamos transformar y salirnos de esa zona, el proceso creció.

Logramos apropiarnos, creer que las situaciones pueden transformarse, pues “Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (Freire, 2006a, p. 49); hoy esta tarea es una lucha constante, pues hemos caído en una pasividad y conformismo que nos ha llevado a naturalizar acciones que no son apropiadas, que únicamente nos insensibilizan y deshumanizan, por eso siempre nos preguntábamos: ¿cómo, desde nuestros espacios, podemos generar cambios?, pues el aula se convierte en un ensayo para la vida.

Parte de la utopía del grupo consistía en que el espacio en el aula fuera un lugar donde la creatividad, participación, curiosidad y libertad tuvieran protagonismo, pues actualmente “la escuela se ha convertido en un espacio de tensión y tormento (...) Ese es el motivo por el cual la escuela no es un ambiente propicio para la libre expresión y la creatividad” (Gutiérrez 1987, p. 75).



Nuestro espacio en el aula se convirtió en un lugar mágico, desde la concepción de las artes, era un espacio donde nos descubrimos haciendo cosas inimaginables, donde despertábamos esas habilidades silenciadas o anuladas por el sistema, donde podíamos conocer nuestro cuerpo, voz y también aprender habilidades que nos ayudaban a desenvolvernos en el día a día; pero, principalmente, era un espacio donde la concientización y transformación, dos características fundamentales en el espacio teatral, fueron herramientas que iban más allá del entretenimiento, pues buscábamos generar comunicación y movilizar, como una herramienta política.

Reflexionamos nuevas sensibilidades y motivaciones, para mejorar la práctica pedagógica con mayor apertura y conciencia hacia la participación, dejar de fragmentar y generar colectivamente procesos y mediaciones que nutran y enriquezcan.

No paramos de caminar, seguimos accionando en nuestros diversos espacios con aprendizajes y vivencia distintas, ahora seguimos con los devenires y transformaciones por las que debemos y tenemos que trabajar, para seguir construyendo y “*utopiando*” con lo que soñamos, pues como decía Freire (2009) : “Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos” (p. 138).

## **Consideraciones en proceso: las experiencias enriquecen nuestros procesos de aprendizaje**

Quedan caminos por recorrer, procesos que experimentar, cambios y transformaciones que enfrentar con la mentalidad de seguir viviendo una IAP abierta y dispuesta a mejorar aquellos retos y aprendizajes; pues con la IAP esta ruta sigue enriqueciéndose y seguimos accionando.

La ruptura de roles tradicionales me hizo reflexionar sobre la importancia que tenemos las personas que trabajamos para la academia de desprendernos del poder, en ocasiones nos creemos superiores o poseedoras de la verdad (situación que suele ser frecuente en el ámbito); pues, ¿proponemos procesos o imponemos el conocimiento?, ¿generamos participación?, ¿cómo es la relación entre libertad y autoridad?, como dice Maturana (1991) , debemos desapegarnos para crear sistemas de aprendizaje, para lograr compartir los saberes, quitarnos el miedo al errar y desprendernos de verdades absurdas asumidas:

Creo que el desapego surge en el momento en que uno se da cuenta de que no es dueño de la verdad. Para mirar algo hay que soltarlo primero, y el



acto de soltar constituye el desapego. En el acto de mirar mis creencias me desprendo de ellas lo suficiente como para perderlas si el resultado de la reflexión así lo requiere. La verdadera dificultad está en generar esa mirada debido al miedo que uno tiene de perder lo que posee. (p. 42)

Aprendimos a conversar, a negociar, a accionar, a errar y a no sentirnos mal por eso, a escuchar, a ser creativos y creativas, a dejar SER, a cooperar, a conocer diversos caminos para llegar a los aprendizajes, a seguir promoviendo espacios participativos y dialógicos, a seguir luchando contra el adulto centrismo que rodea la academia, pues dentro de la institucionalidad: ¿se reconoce la diversidad?, ¿qué es la diversidad para la academia?, ¿cómo construir la apertura de un currículo diverso?

Construimos ese NOSOTROS y NOSOTRAS que enriqueció nuestras experiencias y espacios, que generó una nueva visión, que permitió el logro de visualizar nuestras estructuras para luchar contra el control, que favoreció el respeto por medio de desnudar el temor, la burla, la educación bancaria, la imposición; todos esos factores que hemos vivido en los espacios educativos tradicionales.

Logramos socializar y humanizar por medio del disfrute, no temer a equivocarnos, lograr reconocer y visualizar los cambios y generar transformaciones, pues debemos tener esperanza y sueños; aunque el mundo quiera arrancarnos nuestras aspiraciones, debemos aferrarnos, pues podemos cambiar nuestras concepciones del sistema educativo tradicional y construir nuevos espacios de aprendizaje, donde el estudiantado no sufra sino que goce, aunque al principio no percibamos los cambios: con este proceso de IAP, las transformaciones se sembraron y están empezando a germinar, están empezando a florecer.

Freire (2006b) propone que debemos ser coherentes con nuestras palabras y acciones; no podemos adaptarnos y sentarnos cómodamente y observar lo que sucede; somos lo que hacemos no solo lo que decimos, y las transformaciones surgen en el hacer; la utopía se construye colectivamente, no individualmente; los cambios se promueven, contagian y motivan: a ser mejores, a cimentar mejores espacios y contextos, los sueños se asumen y enfrentan.

Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella. (p. 43)



La mediación pedagógica fue un aporte colectivo, experimentamos el no tener miedo de proponer, pero debíamos aprender escuchar, a conversar y a observar; aprendimos la diferencia entre proponer e imponer, pues el autoritarismo anula toda posibilidad de relacionarnos, ya que nos preguntamos: ¿cuál es la línea que divide la autoridad del autoritarismo? También aprendimos que todas las personas tenemos saberes y que de nuestras vivencias y experiencias podemos crecer y construir. Aprendí que no tengo “la razón” o “la última palabra”, sino que todas las personas tenemos conocimientos para compartir y crecer; aprendí que es más divertido ser NOSOTROS y NOSOTRAS que imponer un YO, aprendí a desaprender y a deconstruir. Aprendimos que debemos concientizar sobre las estructuras que reproducen los sistemas educativos y darnos cuenta de que en comunidad logramos más; suena un poco cliché, pero debemos vivir una IAP para conocer y transformarnos, para experimentar la construcción de espacios de aprendizaje, pues, ¿cómo utilizar la creatividad y el juego para propiciar el aprendizaje y transformarnos? Como dice Freire “...el futuro tendría que ser construido por nosotros mismos, mujeres y hombres, en la lucha por la transformación del presente malvado” (1996, p. 102).

## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. España: NARCEA.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L., y Soto, J. (2013). *La escuela en cuestionamiento: Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Costa Rica: ARLEKÍN.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2006a). *El grito manso*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006b). *Pedagogía de la indignación*. España: Ediciones MORATA.



- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, F. (1987). La connotación en el proceso educativo. *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, 61, 71-80.
- Gutiérrez, F. (2004). *Pedagogía del aprendizaje: germinando humanidad*. Guatemala: Save the Children.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Argentina: Granica.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Centro de Estudios del Desarrollo. Recuperado de: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.



# Eclecticismo humanístico de la dinámica económica y jurídica del proyecto de ley de autogeneración eléctrica en Costa Rica

Humanistic Eclecticism of the Economic and Legal Dynamics of the Bill on Electricity Autogeneration in Costa Rica

*Guillermo Flores Flores*<sup>1</sup>  
Universidad Latina de Costa Rica

*Juan Diego Sánchez Sánchez*<sup>2</sup>  
Universidad Latina Costa Rica

## Resumen

El presente artículo aborda el proyecto de autogeneración eléctrica en Costa Rica desde dos ópticas: la económica y la jurídica, y su afectación a la esfera humanista. Desde esta perspectiva, se establecen los factores y el funcionamiento económico que corresponde a su aplicación. Se abordan las figuras del monopolio y del oligopolio, así como la dinámica humano-económica que genera en el mercado, lo que refuerza su carácter lucrativo. En términos jurídicos se detallan temas propios a la naturaleza legal del proyecto de ley, las normas involucradas, así como los efectos jurídicos y la dinámica legal y humana respectiva; aspectos que permiten determinar los intereses económicos, legales y sociales afectados por el proyecto.

<sup>1</sup> Máster en Legislación Ambiental, Licenciado en Derecho, académico de Derecho en la Universidad Latina de Costa Rica. Correo electrónico: [guillermo.flores@ulatina.net](mailto:guillermo.flores@ulatina.net)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Empresariales, MBA en Finanzas, MBA en Mercado, Maestría en Gerencia Tributaria. Correo electrónico: [juan.sanchez6@ulatina.net](mailto:juan.sanchez6@ulatina.net)



**Palabras clave:** humanismo; monopolio; eclecticismo; economía; derecho.

### **Abstract**

This article addresses a bill on electricity autogeneration in Costa Rica from two perspectives: economic and legal one and its effects on the humanist sphere of those involved. The first perspective establishes factors and the functioning of the economy corresponding to the project implementation. Figures of the monopoly and oligopoly are addressed, as well as the human dynamics and its economy the project generates in the market; this strengthens the lucrative nature of the project. In legal terms, issues appertaining to the legal nature of the bill are detailed, as well as the rules involved, the legal effects and the legal dynamics. These are aspects that allow establishing economic, legal and social interests, affected by the bill in question.

**Keywords:** humanism; monopoly; eclecticism; economy; law.

### **Introducción**

La autogeneración, entendida como la capacidad de cada persona o empresa de generar y satisfacer sus propias necesidades en materia de energía eléctrica representa para el Estado un verdadero conflicto de intereses, pues frente a los incuestionables beneficios ambientales del uso de energías renovables a pequeña escala, se contraponen un interés económico y de control estatal sobre la provisión de un servicio indispensable para la población, que puede considerarse como parte de su esfera humana privada. El suministro de energía eléctrica, catalogado según la legislación nacional como un servicio público debido a su importancia para la sociedad, se ha mantenido siempre bajo el control absoluto del Estado, ya sea directamente por un ente estatal, o adjudicado a un sujeto privado bajo la figura de concesión pública, en cuyo caso el Estado igualmente mantiene su control y supervisión. Sin embargo, las nuevas tecnologías permiten aprovechar con mayor eficiencia los recursos naturales y la generación de energías limpias, además de facilitar su producción a pequeña escala. De este modo, las personas pueden hoy en día autogenerar la energía que consumen en sus hogares y empresas, por medio de la instalación de paneles solares u otras tecnologías limpias, que implican un impacto en su ser y su esfera humana.

Esto representa un enorme beneficio ambiental para el país, y se convierte en una herramienta muy importante para alcanzar las metas y compromisos ambientales en materia de reducción de emisiones, alcanzar la carbono-neutralidad, y combatir el calentamiento global y el cambio climático. No obstante lo anterior, el permitir que las personas generen su propia energía también representa un grave



riesgo económico para el Estado, pues implica perder el control, y los ingresos que se derivan, de un servicio público indispensable para todos los hogares y empresas, quienes hasta la fecha no han tenido otra opción que aceptar las condiciones de servicio y tarifas establecidas por el gobierno. Implicando una lucha entre el poder estatal y el humano. En este contexto se presenta el proyecto de “Ley de Autogeneración Eléctrica con Fuentes Renovables”, bajo el expediente legislativo número 20.194.

## **Proyecto de Ley de autogeneración eléctrica con fuentes renovables**

Como se establece en la parte introductoria de este proyecto, su propósito es encontrar soluciones a los retos actuales en materia energética “ofreciendo soluciones locales, en mayor armonía con la naturaleza así como adaptadas en provecho de las condiciones climáticas y geográficas con que cuenta cada país o región” (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 1).

En el documento también se mencionan diversas ventajas de promover la autogeneración eléctrica en el territorio nacional, incluyendo aportes hacia la sostenibilidad, equidad, inclusión social, reducción de la pobreza, mejoramiento de los servicios de salud, educación y transporte, entre otros. El proyecto de ley también alude a una democratización de la energía cuando los consumidores se transforman en los propios productores, bajo el concepto de generación de energía eléctrica distribuida o descentralizada, definida en esta sección como un modelo que “consiste en generar la electricidad en los propios centros de consumo, integrándose en redes de suministro bajo un sistema coordinado y regulado, utilizando fuentes totalmente renovables y evitando la sobreproducción o los desperdicios en la red eléctrica” (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 3). En el nivel económico, se considera que este nuevo modelo eléctrico puede reducir significativamente los costos de producción, y

Según un documento elaborado por el Sector de Integración y Comercio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y expuesto en Panamá en el mes de abril de 2015, durante el Diálogo Empresarial de las Américas, las mejoras en este ámbito pueden traer consigo el aumento del crecimiento del PIB entre 0.25% y 1.11% por año. (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 3)

A esto se le agrega la reducción de costos relacionados con apagones, sobreinversión en generadores de respaldo, el pago de subsidios, y pérdidas o uso ineficiente de energía.



## Figura económica del monopolio y oligopolio

Desde un punto de vista histórico, la electricidad, ha sido administrada exclusivamente por el Estado, definiendo un funcionamiento económico bajo la figura de un monopolio estatal con cierta tendencia aperturista, señalado por Portolés (2011), al indicar en referencia a este mercado que:

El Instituto Costarricense de Electricidad, entidad pública, hasta hace unas décadas era el único generador y comprador de energía en Costa Rica, ya que de acuerdo a su ley de creación es el responsable de satisfacer la demanda de energía eléctrica nacional. No obstante, a partir de la aprobación de las leyes 7200 y 7508 se permite la generación privada de electricidad. (p.8)

Con base en lo anterior logra determinarse que en efecto, el mercado en análisis responde a una figura monopolística, que aunque cuenta con cierta apertura en términos de la generación eléctrica, es administrada por una sola entidad. La concepción monopolística implica la existencia de un único oferente, quien por un aspecto de hecho o de derecho (Parkin, 2006), tiene control de todos los factores productivos de dicho mercado, acapara todo el espectro productivo, *ergo*, controla el mercado y su oferta, tal cual señala Ávila (2003), cuando indica que en este caso: “(...) una sola empresa controla la producción y la comercialización de una mercancía, sin tener competencia” (p. 40). Puede decirse que el monopolio deshumaniza al individuo consumidor privado, al no tener acceso a esos factores.

En este punto es relevante la definición de la figura del oligopolio económico, entendido como: “(...) una industria en la que hay un reducido número de empresas. Cada una de las empresas de dicha industria se dice que es un oligopolista.” (Krugman *et al.*, 2008, p. 302). Al considerar que se presentan pocos oferentes que controlan todos los factores productivos, definidos usualmente por la tierra, trabajo, capital y recientemente se agregan la tecnología y la información (Gómez, 2003), se aplica esta figura de forma directa al mercado eléctrico nacional, pues en efecto, se observan diversos y pocos oferentes, que incluso administran y gestionan la repartición del mercado en sí mismo, deshumanizando el comercio libre de los particulares (Keat, y Young, 2004). Debe señalarse en este punto que para efectos de poder definirse un mercado en particular como oligopolista, los oferentes existentes no deben tener relación entre sí. Finalmente, se torna necesario indicar algunas otras características de interés en referencia con la figura del oligopolio, donde y según Krugman *et al.*, (2008), se señala que en estos mercados los oferentes tienden a generar acuerdos que regulan los precios y las zonas de distribución, ideas que pueden observarse cuando se indica que:



El hecho que haya pocos productores en un mercado no implica que estos no tengan interés en que haya todavía menos y obtener mayores ganancias. En realidad, si los oligopolistas se pusieran de acuerdo, podrían actuar como si fueran un monopolio legal, pues podrían fijar el precio a su gusto. El problema es que, para esto, deberán ponerse de acuerdo en las cantidades que cada uno va a vender. (Schettino, 2002, p. 112)

## Monopolio legal

Parkin (2006) lo define de la siguiente manera: “Es un mercado en donde la competencia y la entrada de empresas están restringidas por la concesión de una franquicia pública, una licencia gubernamental, una patente o derechos de autor” (p. 258). Un mercado que se gestiona y define bajo esta figura señala la existencia de un solo oferente quien tiene el control de la oferta productiva y por ende del mercado (Parkin, 2004), se deja de lado sin duda, el enfoque humanista de la libertad de elección de la persona; sin embargo en este caso particular, se aumentan las barreras de entrada al mercado para otros oferentes (Krugman *et al.*, 2008), pues la obtención del monopolio por su parte no solo se da de hecho, sino de derecho, es decir, debe existir una normativa legal particular que permite y faculta a dicho oferente operar de forma única en el control y la explotación del mercado, se conculca así la libertad humana de elegir.

El análisis en este punto y a la luz de la ley que permite la generación privada de electricidad se torna interesante, pues debe analizarse si este proyecto permite la generación y explotación de la electricidad, en cuyo caso sí pareciera que habría un ruptura al principio del monopolio de ley, o bien si esta solo permite la generación para consumo propio, sin explotación comercial del mercado, tal cual sugiere. Observable en lo expresado por Portolés (2011), quien detalla y en función de la aplicación al mercado costarricense que:

Desde 1990, a través de la Ley 7200, se autoriza la generación privada a través de fuentes renovables en Costa Rica, limitada a una escala de hasta 20 MW de capacidad instalada máxima por cada empresa; además, el conjunto de proyectos no debe exceder el 15% de la potencia total de las centrales eléctricas que integran el Sistema Eléctrico Nacional. Toda empresa que quiera generar electricidad para vender al ICE debe tener como mínimo un 35% de su capital social propiedad de ciudadanos costarricenses. (p. 8)

De esta forma se establece un elemento *sui generis*, en términos de la figura dada por ley al caso anterior, pues aunque su definición normativista jurídica pareciera



señalar en efecto la existencia de un monopolio, su aplicación práctica implica una forma de funcionamiento diferente, quizás no dado para la explotación comercial del bien o servicio existente, pero sí para efectos de su consumo personal, lo que rompe con el concepto tradicionalista del monopolio. Se define, por tanto, que la legalidad de un monopolio es otorgada por la norma positiva en sí misma, sin embargo el elemento aplicativo es el que define el monopolio de hecho (Mankiw, 2012), donde puede darse el caso que no sea creado por la ley, sino por factores estrictamente económicos o sociales, conforme se señala seguidamente.

## Monopolio económico

Se basa en el concepto tradicional de un monopolio, en el cual según como señala Mankiw (2012), todos los factores productivos están agrupados bajo la explotación comercial y operativa de un único oferente, quien acapara toda la oferta del mercado, *ergo*, afectando y generando un *cuasi* control de la demanda comercial que pudiese presentarse; es decir, al basarse todo el modelo económico de venta en este caso, en un único oferente, de manera virtual este ente económico tiene un control absoluto sobre el mercado total y sus demandantes, al menos en término de las variables comerciales, tales como: el precio, la cantidad ofertada, la calidad y otras atinentes a la explotación de los mercados comerciales (Keat, y Young, 2004). Ideas que sin duda atropellan la libertad de elección y de consumo, observándose nuevamente la deshumanización de la independencia económica de los sujetos. Por consiguiente, se encuentra sustento en lo expresado por Schettino (2002), quien señala que:

Para la regulación del monopolio existen algunos conceptos que son importantes. Por un lado, está la llamada dominancia, que significa que una empresa está controlando una participación de mercado suficientemente grande como para alterar el precio a su antojo, por lo que actúa como monopolio aunque no lo sea de manera estricta. (p. 107)

Con base en lo anterior puede determinarse que el mercadeo económico de la producción eléctrica en el país, es sin duda un monopolio legal, y no de hecho; sin embargo, a la luz del proyecto de ley en análisis, se logra observar un leve quebrantamiento a este concepto, pues los particulares, siendo a su vez unidades económicas, pasan a ser eventuales productores del bien, sin tener que enfrentar las barreras monopolistas, más allá de la limitante para poder comercializar el bien en cuestión, pues esta sigue en control estatal, ideas percibidas cuando se indica que: “El ICE a través de su dependencia UEN Transporte de Electricidad es el encargado de la planificación, operación, mantenimiento y ampliación de



la red de transmisión (líneas y subestaciones de transmisión) a nivel nacional; lo cual supone un monopolio” (Portolés, 2011, p. 16).

## **Unidad económica humana disyuntiva**

Finalmente, en relación con el tema de la dinámica funcional de un mercado económico y sus unidades participativas, debe señalarse la existencia de las denominadas unidades económicas disyuntivas o extrañas (Mankiw, 2012), las cuales consisten en aquellos participantes que, a pesar de contar con todas las características propias de una unidad económica con un comportamiento regular, su funcionamiento se ve afectado o alterado por algún elemento, usualmente macroeconómico, es decir ajeno a su naturaleza básica.

El concepto anterior puede observarse en lo planteado por Parkin (2006), quien detalla que la unidad económica suele ser una empresa que: “(...) contrata factores de producción, y los organiza para producir y vender bienes y servicios” (p.44). Este tipo de unidades tienden a ser influenciadas por un factor ajeno, se resalta en este punto y con base en la ley analizada, que el funcionamiento propio de un ente estatal *cuasi* monopolista, es decir el Estado en su función de generador de electricidad, se ve alterado al permitirle a los particulares la eventual producción de energía eléctrica, quizás dando un elemento más de empoderamiento a la facultad humana de elección; sin embargo, estos últimos también ven alterado su comportamiento económico, al no poder comercializar dicho bien, generando entonces un tipo de unidad económica monopolista con competencia no comercial para el caso del Estado, mientras que para los particulares se presenta una especie de autogeneradores que no pueden ser oferentes.

## **Figura legal**

Los servicios públicos pueden definirse como: “(...) una actividad de prestación y satisfacción de necesidades colectivas cuya titularidad precisamente por estos, asume el Estado” (Garrido, 1981, p. 232). El servicio de energía eléctrica ha sido considerado tradicionalmente como un servicio público. Sin embargo, esta decisión debe basarse siempre en los principios del bien común, y considerar las necesidades de los ciudadanos en un momento determinado, señalándose que “Las actividades de servicio público no son actividades necesarias, inherentes, esenciales, consustanciales o inmanentes al Estado, son indispensables para la vida en sociedad en un momento dado” (Rojas, 2003, p. 51).



En términos generales, se puede concluir que un servicio público “designa una actividad relativa a la satisfacción de una necesidad de interés general, que es asumida por la Administración Pública bajo un régimen jurídico especial”(Ortiz, 2008,p. 61), y el artículo 5 de la Ley de la Autoridad Reguladora de los Servicios Públicos (ARESEP), ley número 7593, establece precisamente lo que para el ordenamiento jurídico actual se considera como un “servicio público”, e incluye en el inciso (a) el “Suministro de energía eléctrica en las etapas de generación, transmisión, distribución y comercialización”. (Ley 7593, art. 5, 1996). Adicionalmente, si se consideran los servicios públicos desde un enfoque humanista, se puede decir que esenciales para toda la población, por lo que el gobierno debe garantizar que estos sean económicamente accesibles para todos. Para ello la ARESEP es la entidad encargada de establecer cuánto pueden cobrar los distintos oferentes por su provisión de servicios públicos. Así se establece en el artículo 5 de esta ley, que textualmente indica: “En los servicios públicos definidos en este artículo, la Autoridad Reguladora fijará precios y tarifas; además, velará por el cumplimiento de las normas de calidad, cantidad, confiabilidad, continuidad, oportunidad y prestación óptima, según el artículo 25 de esta ley”. (Ley 7593, art. 5, 1996)

Para que un sujeto privado pueda ofrecer un servicio público, debe obtener una concesión por parte del Estado, y en el caso de la energía eléctrica debe cumplir con lo establecido en la Ley que Autoriza la Generación Eléctrica Autónoma o Paralela, ley número 7.200, el Reglamento al Capítulo I de la Ley N.º 7.200, Decreto Ejecutivo N.º 37124-MINAET, el Reglamento de Concesiones para el Servicio Público de Suministro de Energía Eléctrica, Decreto Ejecutivo N.º 30065-MINAE, y cuando se utilice una fuente hidroeléctrica la Ley Marco de Concesión para el Aprovechamiento de las Fuerzas Hidráulicas para la Generación Hidroeléctrica, Ley N.º 8723 (2009). Sin embargo, el caso de la generación de energía eléctrica para autoconsumo presenta una situación muy diferente, pues en principio la energía solo es utilizada por su propio generador y no se ofrece a terceros. Se señala por consiguiente una disyuntiva entre el ser y su actuar, pues por su condición debe estar sujeto a una regulación estatal para poder proceder libremente, al menos en cuanto a la producción de este bien.

Bajo la modalidad de autogeneración, conocida como medición neta sencilla, el generador no puede vender sus excedentes, por lo cual se ha determinado que no se está ante una actividad de servicio público (PGR-C-165-2015), y consecuentemente el productor de energía no requiere participar en una licitación pública ni obtener una concesión pública que lo faculte como tal, detalle que simplifica en forma muy significativa sus posibilidades de operar y crear su propia energía. Por



el contrario, en el caso de la modalidad medición neta compuesta, el generador sí puede vender sus excedentes de energía, observando una mayor libertad humana en este punto, por lo cual la legislación lo considera como un servicio público, sujeto a un régimen regulatorio muy diferente: “(...) en el tanto haya venta de excedentes se estará ante un servicio público que se sujeta a las disposiciones de la Ley N. 7200 y sus reformas y a lo dispuesto en la Ley de la Autoridad Reguladora de los Servicios Públicos”. (PGR- C-165-2015, p. 16)

El tema energético se encuentra directamente relacionado con la protección del medio ambiente, los esfuerzos nacionales para reducir el calentamiento global y la lucha contra el cambio climático. Como lo ha indicado el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC por sus siglas en inglés), “el desarrollo económico ha sido fuertemente asociado con el incremento de demanda energética y el aumento de emisiones de gases de efecto invernadero” (Edenhofer, O., *et al.*, 2011, p. 18), de ahí que las energías renovables ofrecen una oportunidad de cortar con esta relación perjudicial para el medio ambiente, tema ligado también al aspecto humanista ambientalista.

Los estudios del IPCC han demostrado gran cantidad de beneficios de utilizar y desarrollar energías renovables, dentro de los cuales puede mencionarse: su contribución al desarrollo social y económico de los pueblos por medio del ahorro en costos de energía, su acceso en zonas rurales y de bajos recursos, o bien entendido como la aplicación humanística de proyectos de ley que elevan la virtud humana, así como la reducción de costos de importación de energía, la creación de nuevos empleos, la mejora en la seguridad energética del país, la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero y muchos otros beneficios ambientales.

En el nivel nacional, el Ministerio de Ambiente y Energía ha creado el VII Plan Nacional de Energía 2015-2030, el cual pretende, a mediano y largo plazo, alcanzar un desarrollo energético sostenible y bajo en emisiones en Costa Rica. Este plan tiene como orientación central la sostenibilidad energética con un bajo nivel de emisiones, y se basa en dos objetivos principales: “Objetivo Sectorial 2: Fomentar las acciones frente al cambio climático global, mediante la participación ciudadana, el cambio tecnológico, procesos de innovación, investigación y conocimiento para garantizar el bienestar, la seguridad humana y la competitividad del país”, y “Objetivo Sectorial 3: Suplir la demanda de energía del país mediante una matriz energética que asegure el suministro óptimo y continuo de electricidad y combustible promoviendo el uso eficiente de energía para mantener y mejorar la competitividad del país” (MINAE 2015-2030, 2015, p. VII). De conformidad con el *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo*



*Humano Sostenible* y en función de la consideración del ser humano como posible beneficiado se indica que:

Los objetivos en el sector de generación eléctrica son seguir aumentando la participación de energía renovable y minimizar el uso de combustible fósil en la matriz eléctrica [...] Dentro del Plan de Acción de la ENCC [Estrategia Nacional de Cambio Climático] se establece la meta de instalar 20 MW bajo la modalidad de generación distribuida para el año 2021, mediante la creación de legislación tarifaria adecuada y hacer ajustes al marco legal para facilitar la implementación del programa a nivel nacional. (Granados, 2013, pp. 11-12)

Otros esfuerzos relacionados con el desarrollo de energías limpias y la reducción de gases de efecto invernadero incluyen el Programa País Carbono Neutral (Acuerdo 36-2012-MINAET), la Estrategia Nacional de Cambio Climático (ENCC) 2009, la Norma INTE 12-01-06:2011 “Norma para Demostrar la Carbono Neutralidad” (2011).

## **Derecho de comercio privado**

La normativa de derecho comercial, nacida directamente del derecho civil (Ochoa, 2008), establece la idea de que las personas tienen como parte de sus derechos casi fundamentales, la libertad de empresa, y por ende la facultad de generar una operación comercial en aras de obtener riqueza. Estas ideas encuentran sustento a su vez en el concepto de libertad de empresa que: “(...) consiste, para la jurisprudencia constitucional, en el derecho individual para escoger aquella actividad económica legalmente permitida, aunque en realidad se trata de aquella no prohibida por el ordenamiento jurídico, que más le convenga.” (Fernández, 2006, p. 61). Se detalla la idea de que el comercio parece ser propio de la actividad privada de la persona, ligándose al simple hecho de ser humano.

Es así que se torna relevante la definición de un bien comerciable, el cual es establecido como aquel cuyo objeto de venta es lícito y está dentro del comercio de los hombres, es decir, es permitido por ley y sujeto de apropiación privada (Calatayud, 2009). Puede detallarse además, que este bien debe contar con la característica de ser físicamente posible de comprar y vender, y legalmente viable en su comercialización, por lo que y por lógica inductiva, todos aquellos productos de naturaleza ilícita, o bien, expresamente prohibidos, no podrían ser objeto de explotación económica por particulares, incluyendo, en este caso, los bienes cuyo control es dado bajo la figura de un monopolio estatal, al contar ellos con la



protección legal que imposibilita que terceros realicen su venta (Parkin, 2006); observando la conculcación del derecho al comercio, y nuevamente la deshumanización de la libertad comercial del individuo.

Al seguir esta línea de análisis, se puede definir que el derecho comercial, en principio parece ser una actividad dada para los sujetos de derecho privado, sin embargo, el Estado, y precisamente en calidad de sujeto privado, puede entrar a participar (Calatayud, 2009). No obstante, dentro de la dicotomía estatal público-privada, el Estado también podría ser comerciante bajo su esfera pública, en especial si se analiza, tal y como lo establece Goldschmidt (2008), la venta de servicios estatales, señalando que: “(...) más importante aún es el concepto de empresa en el Derecho Público y destaca que la intervención del Estado en la economía, a menudo va referida al concepto de empresa. Habla también de empresas de Estado” (p. 24). Definiéndose en este punto que la participación del Estado como comerciante, bajo su manto público, parece ser una excepción, pues el comercio, en efecto, es dado entre particulares.

Ligado al análisis del proyecto de ley de generación privada de electricidad que se estudia, puede definirse que no pareciera que tuviese relación con la materia comercial, al menos en términos jurídicos, pues esta misma normativa no permite la posibilidad de la comercialización del bien producido, ya que priva al ser humano de su libertad de lucrar y comerciar el bien, entiéndase la electricidad, para con terceros por parte de los generadores particulares, de forma que pudiese incluso interpretarse que dicha norma más bien pareciera tener tintes de protección monopolista estatal (Parkin, 2006), pues señala que los remanentes producidos deben ser entregados al mismo ente gubernamental.

## **Propiedad privada**

Sin duda es uno de los temas de mayor interés al hacer referencia a los mercados económicos, su operación y claro está, el lucro eventual. El concepto en cuestión lo define Ochoa (2008, p. 108) como la forma jurídica más absoluta del fenómeno social y económico que consiste en la aglomeración de la riqueza para fines de producción propiamente dicha, de objetos de uso y consumo que satisfacen a la persona. Es expresamente objeto de humanización del derecho tener y apropiarse de bienes, lo cual no debe ser conculcado por el Estado, pues desvirtuaría a la persona. Cuando se observa la relevancia de los conceptos de propiedad como tal y dominio, se señala a la vez, que la capacidad de generar la propiedad y el señorío sobre la cosa recae sobre el agente económico, lo que implica a su vez, que



la propiedad debe ser generada sobre bienes comerciables, pero simultáneamente con la capacidad de ser sujetos de apropiación. (Del Populo *et al.*, 2006)

Los conceptos anteriores toman especial relevancia al ser analizados sobre la idea de la definición de un bien objeto de propiedad privada, lo que implica, para estos efectos, que el producto o cosa sujeta de apropiación, según Ochoa (2008), debe estar en el comercio de los hombres y cuya generación de dominio privado debe involucrar a la vez, que el eventual agente económico que se apropie del bien tenga la capacidad económica y jurídica para lograr darle dominio individual (Lacruz *et al.*, 2004). Dicho concepto también puede definirse como un factor económico o productivo, aunque no es estrictamente humano únicamente, si es ligado a las personas, porque eleva la virtud humana al permitir el incremento en la riqueza privada.

Resulta relevante, para estos efectos, definir que el bien analizado en este trabajo, es decir la energía eléctrica, aunque en principio parece ser objeto de producción, incluso monopolística (Mankiw, 2012), no aparenta ser sujeto de propiedad privada absoluta, al menos desde la óptica legal y humana, y con base en el proyecto de ley analizado, pues su producción por particulares, aunque permitida, es parcial, ya que permite su apropiación y uso, más no la comercialización, reforzando la idea de que este proyecto de ley genera una especie de *cuasi* monopolio, tal cual señalan Arrau y Avendaño (2003), pues se permite la generación y uso de forma privada, más su disposición comercial para la generación de un eventual lucro no es permitido, tema que a la luz de un enfoque liberal de la propiedad privada y del comercio, pudiese estar generando un roce incluso con el mismo derecho a la propiedad humana. La idea anterior se observa en lo expresado por Fernández (2006), quien detalla que:

Esta última incluye limitar su actividad económica, lo que en términos jurídicos constitucionales se plantea como la potestad estatal para establecer limitaciones al ejercicio de los derechos fundamentales o constitucionales, según como se les conciba, particularmente aquellos que tienen que ver con el desarrollo de las actividades económicas de los sujetos de derecho privado. (pp. 41-42)

Adicionalmente, es relevante señalar que la propiedad privada se ejerce sobre bienes tangibles, y su aplicación a productos incorpóreos es un poco más compleja (Calatayud, 2009), como es el caso de la electricidad, el cual debe ser ligado mayormente al derecho de uso y explotación, pero según se señala con anterioridad, parece no serlo en absoluto.



## Intereses y efectos de su aprobación

### Económico

Aunque suele llamársele interés económico, cuando se hace mención a un tema estrictamente ligado al factor dinero, realmente el nombre en cuestión no es correcto, sino más bien debe referirse a este como interés monetario (Arrau y Avendaño 2003). La relación detallada puede analizarse en las ideas planteadas por Gido y Clements (2011), quienes precisan que para todo proyecto se debe considerar el entorno a la hora de: “(...) justificar el “valor” de su propuesta en cuanto a obtener beneficios cuantitativos esperados, como el rendimiento sobre la inversión, la recuperación de la inversión, el ahorro en costos” (p. 78), observando así la afectación directa o indirecta que una determinada situación de hecho o de derecho tiene en cualquier proyecto.

El proyecto de ley analizado, y la afectación que tiene sobre el monopolio estatal, afectando el interés de los entes públicos y privados, de la siguiente manera:

- **Estado:** claramente al permitirse una especie de apertura del monopolio, aunque no en demasía, el Estado puede ver afectados sus ingresos monetarios derivados de la actividad de producción privada de energía eléctrica, lo cual puede observarse como una especie de desvío subeconómico de los recursos monetarios (Keat y Young, 2004), es decir, aunque no es de forma evidente, podría generarse una influencia negativa para el gobierno y sus productores energéticos, al menos en este punto, aparenta poner primero el interés estatal por encima del humano.
- **Generadores de energía eléctrica públicos y privados permitidos por ley:** siendo actualmente los únicos generadores de electricidad en el país, y al contar con una protección legal monopolística, es indudable la afectación en el flujo de ingresos monetarios, lo cual repercute en la necesidad de un incremento en la efectividad de sus operaciones (Keat y Young, 2004), que permita sopesar esta influencia; no obstante, puede analizarse que al definir el proyecto de ley una especie de retorno del excedente eléctrico producido por los particulares, la injerencia se torna interesante, pues parece, a su vez, existir una especie de delegación de la oferta productiva, que tal cual señala Schettino (2003), más bien permite diluir costos operativos, observándose entonces un efecto *bis a bis* en esta área, al aplicar la capacidad humana de ser parte de esta dinámica de mercado.
- **Generadores particulares:** todas aquellas personas físicas o jurídicas que deseen generar su propia producción eléctrica, es el mayor ejemplo humanista



del proyecto, de igual forma sus ingresos y flujos monetarios son afectados, pues dependiendo del involucramiento en el área, la inversión operativa para la estructura necesaria es pertinente (Arrau y Avendaño, 2003), lo cual implica erogaciones financieras relevantes, mientras, y si el proyecto así lo define, la venta del exceso en producción energética, puede constituirse en un ingreso de relevancia, así como un ahorro en la factura energética de los particulares.

## **Lucro**

Antes de establecer la diferencia entre un lucro de índole estatal y uno privado, es necesario precisar el concepto del lucro en general, el cual es definido por Cruz (2011) como: “(...) la obtención de ganancias en razón de la actividad desplegada por la persona jurídica en desarrollo de actos de comercio” (p. 115)

La noción señala que la ganancia que una persona particular privada, o bien, el mismo Estado, pudiese acumular, y derivada de una actividad cualquiera ligada a su esencia propia o dinámica económica en un sistema macro (Schettino, 2002), consiste precisamente en el lucro, pudiendo definirse también como la acumulación de capital, bienes o unidades monetarias por esta persona, siendo casi un derecho humano.

## **Lucro del Estado**

En este punto debe recordarse que el Estado es una persona jurídica por excelencia, que cuenta a su vez con una naturaleza pública en mayor manera (Stiglitz, 2000), la cual puede ser extendida a sus instituciones, con la excepción de que en algunos casos puede actuar como sujeto privado, no obstante para el análisis realizado en este punto, su accionar se presume como sujeto de derecho público.

Al tratarse de un sujeto de derecho público, debe recordarse, y según el principio de legalidad (Calatayud, 2009), que solamente puede realizar aquello expresamente autorizado por la ley, lo cual inexorablemente afecta al Estado en referencia a cualquier tipo de actuación que desee realizar. El lucro y su acumulación estatal no escapa a esta situación, por lo cual podría definirse que el lucro público o estatal no es otra cosa que la acumulación de riqueza (bienes o dinero) por parte del Estado pero en función absoluta a lo que la norma jurídica le permita, por lo cual sus límites y actuaciones para la obtención de la ganancia están sujetas a esta ley (Goldschmidt, 2008). La definición anterior encuentra sustento también en lo expresado por Cruz (2011), quién señala que: “De todas maneras, los organismos de control fiscal deben supervisar la correcta inversión del capital estatal y más aún si se hallan en la posición de contratistas del Estado” (p.147), observándose



así que a pesar de ser un lucro como tal, está sujeto a la definición establecida por la ley.

Adicional a lo anterior, la riqueza por parte de Estado, o bien el lucro estatal, cuenta con la particularidad de que su fin último no es la acumulación como tal, sino más bien la redistribución entre las necesidades de los gobernados (Stiglitz, 2000), y aclara de esta forma, que el lucro en el Estado se vuelve más una herramienta que un fin en sí mismo, lo que es totalmente contrario al lucro privado, y que parece deshumanizar la capacidad de la persona para desarrollarse económicamente.

### **Lucro privado**

Siempre en referencia al concepto de lucro, debe precisarse el tema de su aplicación para particulares, es decir para sujetos de derecho privado, quienes, y según Lacruz *et al.*, (2004), pueden realizar cualquier actividad posible, siempre que esta no se encuentre expresamente prohibida por la ley. El simple uso y aplicación de la idea anterior, permite definir que el lucro privado es básicamente la acumulación absoluta de riqueza (bienes o dinero) por parte de personas físicas o jurídicas de naturaleza privada (Rastrollo, 2013), dándose para el caso de las personas físicas, un enfoque humanista de desarrollo económico, pues permite que el individuo se desarrolle, al menos en su conducta lucrativa.

Se puede precisar una diferencia de relevancia en cuanto al lucro privado y el público, pues mientras en este último es un medio para un fin, el privado consiste en un fin absoluto, donde parece que más bien es el medio para su obtención, aquello que se ve afectado o regulado por la ley, definiéndose a su vez, que con base en el principio fundamental referente a la libertad económica (Calatayud, 2009), que en el lucro privado la persona no es sujeto de regulación alguna en cuanto a la forma que desee disponer de sus recursos económicos acumulados.

Resulta a la vez interesante el análisis bipartito de ambos conceptos, pues aunque en esencia ambos buscan la acumulación de riqueza, el público parece tener implícito la búsqueda del fortalecimiento estatal y el beneficio a los particulares, mientras que el privado se enfoca en el beneficio individual de quien lo logra obtener. Los temas anteriores son notorios en el proyecto de ley analizado, especialmente al considerar que al afectarse intereses económicos y monetarios, el lucro sin duda es objeto de análisis, principalmente por la *cuasi* apertura monopolística que el proyecto busca.



## Ambiental

El proyecto de Ley de autogeneración eléctrica con fuentes renovables pretende establecer una regulación uniforme y con rango de ordenanza a lo que hasta ahora se encuentra distribuido entre diversas normas incluidos los criterios legales, las directrices y los reglamentos, para de esta manera “dar seguridad jurídica a las personas físicas y jurídicas que decidan implementar un sistema de autogeneración” (Proyecto de Ley 20.194, 2016, texto base, p. 4). Sin embargo, el texto normativo incluye una serie de restricciones, trámites y sanciones, que son contrarios a los compromisos del país en materia energética y ambiental, tema contraproducente con el desarrollo humano y ambiental.

En primer término, se establece una serie de obligaciones de registro e información para los autogeneradores, aun si estos no desean conectarse a la red eléctrica nacional, lo cual no se justifica pues al no conectarse a la red no existe interacción alguna con terceros ni con redes eléctricas que puedan afectar su funcionamiento para los demás usuarios. Debe recordarse que de conformidad con la Procuraduría General de la República (2015), la justificación para una regulación de la ARESEP y demás instancias gubernamentales, aun cuando no existen condiciones para considerarse como un servicio público, es que la interconexión puede afectar el servicio público brindado a los demás usuarios del servicio:

Empero, en el tanto haya interconexión con una red de distribución se deben adoptar regulaciones a efecto de garantizar que esa interconexión no afecte la continuidad, seguridad del servicio público que presta la distribuidora y, por ende, los derechos e intereses de los usuarios de esta”. (PGR-C-165-2015, p. 22)

Sin embargo, el artículo 18 del citado proyecto establece una serie de obligaciones para los generadores que no se conectan a la red, en particular el inciso b: “Registrar su sistema de autogeneración no interconectado en el Registro de Personas Autogeneradoras no Interconectadas del MINAE, así como informar sobre las modificaciones posteriores de tamaño que se le realicen al sistema”. (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 13)

De conformidad con el dictamen PGR- C-165-2015, (2015):

El calificativo de “distribuida” asociada a la generación alude, repetimos, a la conexión que se produce con una red de distribución de energía eléctrica, cercana al consumo. [...] De ese modo, podría decirse que la peculiaridad de la generación distribuida en relación con la generación para



autoconsumo que tradicionalmente conocemos estriba, precisamente, en la conexión a una red de distribución. (p. 11)

Por lo tanto, si no existe interconexión, además de no constituir un servicio público, ni siquiera se está ante un caso de generación distribuida, sino de una actividad exclusivamente dentro de la esfera privada de un sujeto privado, que no afecta de ningún modo a terceros ni a los demás usuarios de la red de distribución.

De conformidad con el artículo 2 de la Ley Orgánica del Ambiente (1995), el Ministerio de Ambiente y Energía tiene dentro de sus facultades el deber de regular el uso de los recursos naturales dentro del territorio nacional, y el mismo informe de la Procuraduría General de la República indica que la:

Ausencia de servicio público que no excluye que la actividad y la infraestructura que la sostiene puedan ser reguladas e incluso sujetas a autorizaciones en orden a la protección del ambiente, la utilización racional y eficiente de la energía y la salud y seguridad en general. (PGR- C-165-2015, p. 16)

Sin embargo, el aprovechamiento de la energía solar por medio de un panel fotovoltaico no representa ninguna afectación para el recurso natural utilizado ni para el medio ambiente, por lo cual no existe una justificación para su regulación. La única justificación para esta regulación es en caso de utilización de fuerzas hidroeléctricas para la generación de energía, debido a la regulación especial establecida en la Ley Marco de Concesión para el Aprovechamiento de las Fuerzas Hidráulicas para la Generación Hidroeléctrica, N.º 8723 (2009).

Igualmente, injustificado resulta lo establecido en el inciso e) del mismo artículo 18, que establece la obligación de los sujetos no interconectados de: “Informar a su empresa distribuidora sobre la instalación del sistema de autogeneración no interconectada” (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 13). Si no existe interconexión con la red de distribución, y no se ha firmado un contrato de interconexión y generación distribuida con la empresa representante, carece de todo fundamento el hecho que dicha empresa tenga algún grado de injerencia sobre las actividades privadas realizadas en la propiedad del sujeto autogenerador, o conculcar la esfera humana privada, al considerar que la red de distribución no puede verse afectada por un sistema no conectado a este, y que por lo tanto el servicio público ofrecido a los demás usuarios no corre riesgo alguno.

Estas obligaciones conllevan, además, una serie de sanciones económicas que pueden resultar muy significativas para usuarios que pretendan establecer



pequeñas plantas de autogeneración en su propiedad. Por ejemplo, el artículo 41 del proyecto de ley establece una sanción de medio a tres salarios base para: “b) A la persona autogeneradora no interconectada por poner en funcionamiento un sistema de autogeneración sin informar a la empresa distribuidora. c) A la persona autogeneradora no interconectada por no registrar su sistema ante el MINAE” (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 18). Se advierte por tanto, que se establecen sanciones administrativas por incumplir obligaciones meramente informativas, y carentes de justificación legal al reflexionar que las personas autogeneradoras no interconectadas no interactúan con la red de distribución y por lo tanto su actividad no tiene ninguna relación con la empresa distribuidora que opera en el área o territorio respectivo, ni se afectan recursos naturales siempre y cuando se utilicen equipos adecuados según lo establecido en otras normas de este mismo proyecto de ley. Adicionalmente, el artículo 44 establece una serie de agravantes según el tamaño del generador, que puede hasta cuadruplicar las sanciones impuestas (Proyecto de Ley 20.194, 2016).

Por otra parte, el artículo 36 establece una limitación para la autogeneración de energía, a pesar de todas las ventajas y la necesidad de promover este modelo según se explica en la propia introducción del proyecto de ley. La restricción para autogeneradores es la siguiente:

Artículo 36.- Porcentaje de crecimiento de la autogeneración interconectada. La autogeneración no podrá ocupar más que un cierto porcentaje de las ventas de energía expresadas en kWh de cada empresa distribuidora, los porcentajes serán: siete por ciento (7%) desde la actualidad y hasta 2020, diez por ciento (10%) de 2020 y hasta 2025, y quince por ciento (15%) de 2025 a 2030. En el caso de superarse este porcentaje, la distribuidora podrá negar nuevas interconexiones y hará una lista de espera al público. (Proyecto de Ley 20.194, 2016, p. 17)

A pesar que el gobierno ha adquirido compromisos de reducir los gases de efecto invernadero y alcanzar la carbono-neutralidad, consciente que las energías limpias en general reducen de forma significativa la contaminación asociada a las fuentes eléctricas tradicionales, así como los beneficios de producciones pequeñas cercanas al sitio de utilización, el propio proyecto de ley que pretende promover la generación distribuida en el país es la figura que establece una restricción muy elevada para su desarrollo, lo que limita su implementación de manera generalizada y restringe el enfoque humanista que debiera tener al perseguir el bien mayor o la eficiencia social. Del mismo modo, las exoneraciones y beneficios ofrecidos para promover la generación distribuida parecen ser insuficientes, pues



el proyecto de ley no crea ningún beneficio fiscal para la autogeneración, se limita a establecer una exoneración para ciertos establecimientos públicos y excluye a sus homólogos privados (Proyecto de Ley 20.194, 2016).

Estas restricciones y limitaciones para el desarrollo de la autogeneración en el nivel nacional, al igual que el establecimiento de la tarifa de consumo diferido, por medio de la cual el distribuidor le cobra al productor una tarifa establecida por la ARESEP al utilizar la energía que el mismo produjo (artículo 27), o la imposibilidad de recibir una retribución económica por el exceso de energía producida (artículo 30), aun cuando la empresa distribuidora sí puede aprovechar la energía generada en exceso para venderla a otros usuarios de la red, demuestran un roce evidente entre los intereses ambientales y económicos del país, sin dejar de lado la humanización y beneficio a la persona.

Por una parte, el Estado tiene la obligación de garantizarle a sus ciudadanos un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, como lo establece el artículo 50 de la Constitución Política (1949), para lo cual debe gestionar adecuadamente el tema energético, incluso la creación de políticas gubernamentales que faciliten e incentiven el desarrollo de energías renovables. Por otra parte, la autogeneración representa un riesgo económico importante tanto para el Estado, en calidad de proveedor del servicio de energía eléctrica, como para las empresas distribuidoras de energía, cuyos ingresos pueden verse significativamente afectados si los usuarios son capaces de producir su propia energía y por lo tanto pueden prescindir, total o parcialmente, de los servicios de provisión de energía eléctrica. Este proyecto de ley es una muestra evidente de ambos intereses en juego, pues se promueve el desarrollo de la generación distribuida, pero solo si se garantiza que no se vean afectados los intereses económicos estatales.

### ***Cuasi apertura monopolística***

Como bien se detalla anteriormente, el proyecto de ley en cuestión plantea un escenario de interés, en referencia a la posibilidad de una apertura monopolística en la cual puedan generarse diversas opciones de producción y por ende, la variación en la tenencia única de los factores productivos en manos de un solo oferente. El concepto anterior es notorio en lo expresado por Ávila (2003), quien detalla que:

En la fase actual del sistema capitalista (imperialista o monopolista) las grandes empresas dominan la vida económica de los países; es decir, desde el punto de vista del mercado, existe la competencia imperfecta que va desde la competencia monopolística, hasta el oligopolio (que prácticamente



es lo mismo que la competencia monopolística) y el monopolio puro. La competencia imperfecta es precisamente la forma que utilizan las grandes empresas (monopolios u oligopolios) para incrementar sus ganancias y eliminar la competencia. (p. 54)

Resulta interesante analizar, con base en el proyecto de ley en cuestión, que aunque en efecto se da la posibilidad de entrada de eventuales generadores al mercado energético, estos no pueden comercializar libremente su producción, tema que parece denotar una limitante a la competencia (Ávila, 2003), es decir, el generador privado e independiente que desee ingresar al mercado en cuestión, claramente tiene la libertad de hacerlo, mas no cuenta con la facultad absoluta y libre de comercializar su generación a otros usuarios, lo que revela de nuevo la deshumanización del proyecto al no permitir esta libertad, sino querestringe la producción para consumo propio, y en caso de generar algún excedente, este quedaría en manos del Estado, representado por sus generadores eléctricos, sin ningún reconocimiento económico al productor.

Es con base en lo anterior que puede determinarse que aunque el proyecto sí permite una especie de apertura monopolística en términos de la producción eléctrica, facultando a los sujetos de naturaleza privada a participar en esta oferta, su comercialización y consumo se ven limitados, lo que establece una *cuasi* apertura monopolística, que tal cual señalan Arrau y Avendaño (2003), hace mención a una participación regulada de diversos actores, pero posee siempre un control estatal de la mayoría de los recursos productivos en el mercado, situación claramente aplicable en este caso, pues a pesar de que se visualiza una apertura en la generación eléctrica, la posibilidad de generar lucro por cuenta de los entes privados se ve condicionada, más allá del simple consumo propio y los eventuales ahorros que esto pudiese traer.

## **Roce legal y económico ente privado versus público (bien)**

Derivado de los temas citados, se torna relevante el estudio referente a la definición y concepción de un bien público y uno privado, conceptos que también deben ser aplicados al producto objeto de análisis en este trabajo, entendiéndose la electricidad. Esto en aras de determinar alguna posible contradicción o bien congruencias en la aplicación del proyecto de ley mencionado.

Primeramente es necesaria la definición de los conceptos respectivos, se entiende el bien público como aquel: "(...) en el que los costes marginales de suministrarlo a una persona más son estrictamente cero y en el que es imposible impedir que la



gente reciba el bien” (Stiglitz, 2000, p. 155), denota claramente la idea de que es un bien de interés para la colectividad y de uso en general. Mientras que el bien privado se define como aquel que: “(...) desde el punto de vista del consumo, satisface la propiedad de rivalidad y el principio de exclusión.” (Del Populo *et al.*, 2006, p.199). Donde la explotación individual y en función del interés individual priva sobre lo demás. Por otra parte, la electricidad, bien objeto de estudio, es entendida como la energía generada a partir de un proceso industrial que conlleva dicho fin, y que se utiliza para dar poder a las viviendas, maquinaria, equipos y otros, revelando su función de bien público (Stiglitz, 2000), su uso suele ser en beneficio de una colectividad en general, y consiste en la base del funcionamiento de toda la tecnología humana.

Con base en los puntos anteriores puede decirse que la electricidad pareciera cumplir con las características de un bien público, pues claramente denota tener un interés colectivo y busca el beneficio de la población en general, no obstante de igual forma, al ser posible su producción por medios privados, también cuenta con ciertas aristas que lo podrían definir como un bien privado, se plantea así una dicotomía de interés en términos de la concepción del bien en cuestión, pues aunque su enfoque es primariamente público, no puede dejarse de lado que el proyecto de ley en análisis permite y brinda la facultad a entes privados de generar y producir dicho bien, dándole así tintes de ser un producto con características privadas simultáneamente, al menos para efectos prácticos.

Este bien en particular es entendido en el país como uno de índole pública y bajo regulación estatal, claramente definido así por el funcionamiento propio de la producción eléctrica en el país (Jiménez, 2012), de forma que su concepción es estrictamente pública, por lo cual no debería existir la posibilidad de una privatización de ninguna de las fases adyacentes a su proceso económico y productivo. Sin embargo, surge una variación sumamente relevante, la cual incluso se contrapone a la teoría, pues permite la participación e involucramiento de particulares en la generación eléctrica, utilizando al ser humano solamente como una unidad productiva, *ergo* deshumanizando su participación en el consumo, definiendo una nueva concepción en la cual el bien parece seguir siendo público en términos de su explotación y comercialización, pero pudiendo ser privado para la producción y su autoconsumo.



## Conclusiones

- La figura del monopolio, en términos económicos puede ser definida ya sea por situaciones de hecho, tales como los monopolios naturales, que se dan cuando un solo agente económico tiene control de todos los recursos productivos; o bien por factores de derecho, dados cuando el monopolio es creado por ley y las normas son positivas en sí mismas, lo que implica en ambos casos la existencia de barreras de entrada al flujo económico por parte de otros potenciales oferentes, pues es aquel quien tiene control, quien domina la totalidad de la oferta económica.
- La dinámica de mercado de producción energética en el país claramente responde a un monopolio de derecho, pues es el Estado quien domina y controla toda la oferta económica en relación con este bien específico. No obstante, su funcionamiento práctico demuestra tener un ligamen directo a la figura del oligopolio, en el cual entran a participar otros productores y oferentes en la corriente de la oferta del bien en cuestión. Sin embargo, estos responden a un solo propietario de la oferta, el Estado, por lo que puede indicarse que el mercado en cuestión es productivamente un monopolio, pero en términos de la comercialización, responde a un oligopolio derivado de la primera figura.
- El proyecto de ley se presenta como un esfuerzo en beneficio del medio ambiente y la seguridad energética del país, que promueve el desarrollo de energías renovables y reduce la contaminación asociada a las fuentes energéticas tradicionales. Empero el propio proyecto de ley establece una serie de restricciones y limitaciones para los generadores-consumidores, que más bien pueden desincentivar su implementación por parte de sujetos privados interesados. De igual forma, cualquier condición de vender excedentes puede afectar significativamente la viabilidad de una inversión requerida para implementar proyectos generadores a pequeña escala.
- Se concluye que la electricidad, en su esencia económica y de mercado, parece responder a una naturaleza de bien público, pues su generación y venta se regula en función de un bien colectivo y de interés social. Aunque al contarse con la capacidad y necesidad de que este sea utilizado para la generación de su lucro privado, así como con la posibilidad que el proyecto de ley brinda a la producción privada, parece tener a su vez algunos tintes de bien privado. Sin embargo, al plantear serias limitantes de comercialización para los particulares, el producto en cuestión parece ser público en su uso, pero privado en su generación, que señalan una dicotomía en términos económicos y legales.
- La dinámica propuesta por el proyecto de ley en estudio parece permitir una *cuasi* apertura del monopolio del mercado de generación eléctrica, la cual se



aplica únicamente para efectos de la generación privada de electricidad por parte de sujetos particulares, mientras limitala comercialización correspondiente del bien, lo que implica que no puede señalarse una ruptura del monopolio estatal, debido a que este responde a factores legales, principalmente, ya que la facultad de generar electricidad en la esfera privada señala que no se está ante un monopolio de carácter natural, característica que demuestra la dinámica de la *cuasi* apertura, al crear una figura económica y legalmente híbrida, que permite la participación privada en una parte del proceso productivo, mas no así en su venta final.

## Referencias

- Arrau, A. y Avendaño, O. (2003). *La hacienda revivida. Democracia y ciudadanía en el Chile de la transición*. Chile: Universidad de Chile.
- Asamblea Legislativa. (1995). *Ley Orgánica del Ambiente. Ley Número 7554*. Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (1996). *Ley de la Autoridad Reguladora de los Servicios Públicos. Ley Número 7593. (ARESEP)*. Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (2016). *Proyecto de Ley de Autogeneración eléctrica con fuentes renovables*. Expediente 20.194. Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Ávila, J. (2003). *Economía*. México: Umbral Editorial, S. A. de C.V.
- Calatayud, V. (2009). *Temas de derecho privado*. San José, Costa Rica: V. Calatayud P.L.
- Cruz, A. (2011). *Intervención del Estado colombiano en el sector solidario*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Del Populo, M., Cansino, J., Castro, M., Román, R., y Yñingues, R. (2006). *100 ejercicios de economía pública*. España: Delta Publicaciones.
- Edenhofer, O., et al. (2011). *Special Report on Renewable Energy Sources and Climate Change Mitigation*. Intergovernmental. Panel on Climate Change.
- Fernández, J. (2006). La jurisprudencia constitucional y la regulación del mercado. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 110, 38-68.
- Garrido, F. (1981). El modelo económico en la Constitución y la revisión del concepto de servicio público. España: Civitas. *Revista española de derecho administrativo*. (29).



- Goldschmidt, R. (2008). *Curso de Derecho Mercantil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Gómez, A. (2003). *Las claves de la economía digital*. México: Alfaomega Ra-Ma.
- Gido, J. y Clements, J. (2012). *Administración exitosa de proyectos*. México: Cengage Learning Inc.
- Jimenez, R. (2010). Sector eléctrico de Costa Rica: aplicación del análisis estructural para definir variables claves de una reforma neoclásica. *Cuadernos de Investigación UNED*. Costa Rica: UNED, 2, 204-230.
- Keat, P. y Young, P. (2004). *Economía de empresa*. México: Pearson Education.
- Krugman, P., Wells, R., y Olney, M. (2008). *Fundamentos de economía*. Madrid: Esic.
- Lacruz, J., Delgado, J., y Parra, M. (2004). *Nociones del derecho civil patrimonial e introducción al derecho*. Madrid: Dykinson.
- Mankiw, N. (2012). *Principios de economía*. México: Cengage Learning. Ministerio de Ambiente y Energía. (2015). *VII Plan Nacional de Energía 2015-2030*. San José, Costa Rica: MINAE.
- Norma INTE. (2011). *Norma para Demostrar la Carbono Neutralidad*. Norma 12-01-06:201.
- Ochoa, O. (2008). *Bienes y derechos reales. Derecho civil II*. Venezuela, Caracas: Editorial Texto C.A.
- Ortiz, L., et al. (2008). *Derecho público económico*. Costa Rica: Editorial Jurídica Continental.
- Parkin, M. (2006). *Economía*. México: Pearson Education.
- Portolés, E. (2011). *El sector eléctrico en Costa Rica*. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Panamá. España: Instituto Español de Comercio Exterior.
- Procuraduría General de la República de Costa Rica. (2015). *Dictamen C-165-2015*. 25 de junio, 2015. Costa Rica.
- Rastrollo, J. (2013). *Poder público y propiedad privada en el urbanismo: La junta de compensación*. España: Editorial Reus S.A.
- Rojas, E. (2003). Las nociones contemporáneas del servicio público y su regulación por las agencias. Costa Rica: *Revista Iberoamericana de Derecho Público y Administrativo* (3).



---

Schettino, M. (2002). *Introducción a la Economía para no economistas*. México: Pearson Education.

Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*. España: Antoni Bosch S.A.



# Centro de Acopio Institucional UNA Campus Sostenible y su contribución en la conservación y protección ambiental desde una perspectiva de género

Institutional Collection Center of Una Sustainable  
Campus, and its Contribution to the Conservation and  
Environmental Protection from a Gender Perspective

*Kateryn Fernández Hidalgo*<sup>1</sup>  
Estudiante Universidad Nacional  
Costa Rica

*Julián Rojas Vargas*<sup>2</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

## Resumen

El artículo describe la contribución desde una perspectiva de género que realiza el Centro de Acopio Institucional, UNA Campus Sostenible de la Universidad Nacional, Costa Rica, para la conservación y protección del ambiente. También se detallan las buenas prácticas en gestión ambiental que ahí se desarrollan, y las herramientas empleadas con la comunidad estudiantil, el personal docente y administrativo. El Centro contribuye al empeño y la protección ambiental. Además, impulsa el fortalecimiento de esta cultura en la comunidad universitaria. A través de los diferentes proyectos, los estudiantes participantes logran colaborar

<sup>1</sup> Bachiller en Género y Desarrollo del Instituto de Estudios de la Mujer, estudiante de primer año de Licenciatura en Género y Desarrollo en la Universidad Nacional. Correo electrónico: [kfernandez.h@hotmail.com](mailto:kfernandez.h@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado en Manejo de Recursos Naturales, Bachiller en Biología Tropical, académico, investigador y extensionista, en la Universidad Nacional. Correo electrónico: [julian.rojas.vargas@una.cr](mailto:julian.rojas.vargas@una.cr)



y generar cambios ecológicos, mediante la recolección y clasificación de residuos, las charlas y los foros acerca de este tema. Se hace énfasis en las políticas de ambiente y de género que posee la UNA, sus alcances y planes de acción, así como la importante participación equitativa entre las poblaciones universitarias, en todos los espacios.

**Palabras clave:** género; perspectiva de género; ambiente; desarrollo sostenible; acopio.

### **Abstract**

The article describes the contribution from a gender perspective the Institutional Collection Center, UNA (National University of Costa Rica) Sustainable Campus of the National University of Costa Rica, makes for the conservation and environmental protection. It also describes the good practices that are developed there in the field of environmental management, and tools both for the student community, teachers, and administrative staff. The Center contributes to the performance and environmental protection. Besides, it promotes the strengthening of environmental culture in the university community. Through the different projects, students involved can collaborate and generate environmental changes, through chats and forums on this topic, as well as collecting and classifying waste. Emphasis is placed on the policies of environment and gender that the National University owns, scope and plans of action, as well as the important equitable participation between university populations in all spaces.

**Key words:** gender; gender perspective; environment; sustainable development.

## **Introducción**

A través de este artículo, se pretende presentar los aportes en temas ambientales que realiza el Centro de Acopio Institucional de la UNA, así como las buenas prácticas adoptadas en gestión ambiental, como herramientas tanto para la institución como para la comunidad estudiantil, el personal docente y administrativo, todo esto desde una perspectiva o enfoque de género, para la cual es necesario evidenciar las relaciones de poder, la toma de decisiones y las actividades donde se ve reflejada la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el modo o manera en que se toman las decisiones y el cómo participa la comunidad universitaria en los aportes y proyectos ambientales.

Las contribuciones que realiza el Centro de Acopio Institucional incluyen los talleres y demás proyectos que incentivan la protección del ambiente; sus efectos se ven reflejados en cómo actúan los estudiantes después de participar en los procesos de sensibilización sobre las temáticas mencionadas.



De este modo, surge la investigación sobre la que se basó este artículo. Se muestra la contribución para conservar y proteger el ambiente desde una perspectiva de género que realiza el Centro de Acopio Institucional, al evidenciar la participación estudiantil de hombres y mujeres en los procesos de gestión de residuos sólidos valorizables producidos por la comunidad universitaria.

El Centro de Acopio de la Universidad Nacional está ubicado en la comunidad de Heredia, de la entrada principal de la UNA, 100 m norte, 100 m este y 100 m norte hasta el OVSICORI, y 100 m este, detrás de la sección de Transportes, apartado postal: 86-3000 Heredia.

La Universidad como institución de educación superior es consciente de su responsabilidad con el ambiente, por lo que contribuye al fortalecimiento de la cultura ambiental en la comunidad universitaria. Por ello en abril del 2007, la Universidad inauguró UNA-Campus Sostenible con la meta de resolver los principales problemas que enfrenta con los residuos orgánicos aprovechables. A través del involucramiento de la comunidad universitaria y la divulgación que realiza este centro, se ponen en marcha los proyectos a favor de mejorar la situación ambiental; este programa quiere fomentar el uso responsable de los recursos naturales e institucionales. Su objetivo principal es impulsar la gestión ambiental integral y sustentable de los residuos, así como la adecuada utilización de los recursos institucionales (agua, energía, papel, entre otros) en las actividades propias de la Universidad Nacional. Así, UNA-Campus Sostenible busca una mayor participación de la comunidad estudiantil, personal académico y administrativo en el manejo integral de los residuos sólidos ordinarios de la UNA.

## Proyectos del Centro de Acopio

- **Gestión integral de residuos**

Este proyecto consiste en la gestión integral de residuos sólidos aprovechables de la UNA, su recolección, transporte y clasificación (basura, plástico y papel).

- **Procesos para la preparación de los residuos**

Los procesos incluyen: separación, embalaje, almacenamiento, venta y disposición final de los residuos, tarea que se realiza con ayuda de estudiantes de la Universidad Nacional.

- **Actividades para la comunidad universitaria**

Se realizan actividades de educación y sensibilización ambiental mediante talleres, capacitaciones, charlas, seminarios, encuentros, conversatorios, entre



otros, con el fin de incentivar a los y las estudiantes a gestionar de manera correcta los residuos que utilizan diariamente y generar abono con los desechos orgánicos de las residencias. El Centro de Acopio es una instancia sistematizada que busca el beneficio de la Universidad en general, de las y los estudiantes, del personal académico y administrativo (UNA-Campus Sostenible, 2014).

## **Participación de la comunidad universitaria en el Centro de Acopio Institucional**

Estudiantes de la Universidad Nacional realizan horas colaboración en el acopio, así contribuyen con el trabajo de clasificación de desechos o residuos. Para cada grupo de residuos se realiza un trabajo específico. Los envases se deben clasificar por color y número. Los colores son color verde, rojo, celeste, entre otros. Los números: 5 y 6. También se clasifican según el plástico: plástico 2, plástico transparente y así según cada tipo. Luego de la separación de los envases se hacen pacas que posteriormente se venden. El procedimiento del papel es algo distinto y más sencillo: el papel se separa por color, ya sea si es blanco o de colores. Si se trata de cartoncillo, se organiza de otra manera. El periódico también se separa, igual que las guías telefónicas. Con estos materiales se llenan bolsas de 25 kilogramos. Los libros y revistas se deshojan para depositarse en lugares determinados.

Quizá este último es uno de los aportes más significativos tanto para la comunidad universitaria como para el Centro de Acopio, ya que a través de él y sus distintas campañas se han podido crear espacios de reflexión para la protección ambiental mediante la creación y formación de nuevas perspectivas humanísticas. Se han fomentado buenas prácticas y una mayor conciencia del manejo adecuado de los residuos y de los recursos ambientales.

En el Centro de Acopio Institucional, el estudiantado tiene las condiciones sociales que establece la reglamentación de salud ocupacional en razón de su seguridad y bienestar. De igual forma, se cuenta con las condiciones salubres en relación con servicios básicos y sanitarios. Además, las condiciones políticas de su creación surgen por medio de la Universidad Nacional como entidad autónoma subsidiada por el Gobierno, que rige leyes en esta materia para los centros de acopio, con una visión de aspectos positivos para el ambiente. Todo el proceso de recolección de los diferentes residuos se realiza para evitar la gran acumulación de productos que contaminan y así preservar el ambiente.



## **Una contribución de los centros de acopio en la protección del ambiente desde una perspectiva de género**

La Universidad Nacional estableció las bases para direccionar a la comunidad universitaria al aprobar el género y la equidad como dos de los ejes transversales. Igualmente definió que la inclusión debía ser considerada en los planes de estudio, donde se promueva una actitud crítica y reflexiva acerca de las políticas y cambios que debe impulsarse en la educación superior, para así contribuir con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Específicamente, se incluye el tema de género, asumido como una construcción social que desde la diferencia anatómica entre los sexos simboliza y prescribe lo que es propio de los hombres y de las mujeres (lo masculino y lo femenino). La diferencia se había colocado en una escala jerárquica, en la cual las mujeres y lo femenino son inferiores y esta condición de inferioridad ha perpetuado a partir de mecanismos que crean y consolidan representaciones sociales respecto de las mujeres y los hombres, que a su vez actúan para transformar la diferenciación en segregación. El análisis de género, como construcción cultural de la diferencia y de las desigualdades sociales, permite dimensionarlo como un proceso histórico que distintos grupos configuran al relacionarse para acceder a todo aquello que consideran recursos necesarios (prestigio, poder, privilegios sexuales y compensaciones económicas, entre otras) (Consejo Universitario, 2013).

Sin embargo, desde una concepción más analítica y crítica, la percepción de las identidades de género va más allá de percibir lo normativo masculino y femenino: es creer y estar dispuestos a percibir y aceptar nuevas concepciones, relaciones y teorías, pero sobre todo ser sensibles, crear conciencia y tolerancia ante nuevas identidades. Por ende, esto nos demuestra que se debe tener similar perspectiva con respecto a los asuntos ambientales, que no están lejos de mantener una asociación directa con los espacios en donde se desarrollan actividades y relaciones.

Si bien es cierto la Universidad Nacional menciona que la perspectiva de género apunta a una mejor sociedad. La UNA reconoce que existe un paridad numérica en los puestos de las y los funcionarios ya que las mujeres representan el 48 % del personal académico, administrativo y paraacadémico, además evidenció que en el sector de la ciencia y la tecnología la participación en equipos de investigación y en la producción científica es inferior, la de las mujeres a la de los hombres, de igual forma menciona que las publicaciones de libros, ponencias y artículos son mayormente atribuibles a hombres (Consejo Universitario, 2013). Estos son espacios donde se dan relaciones socioambientales y culturales,



importantes para realizar el trabajo de buenas prácticas en el desarrollo de una adecuada gestión ambiental.

Por otra parte, Soraes (2003) señala que la toma de decisiones, el involucramiento sobre asuntos de conservación de los recursos y la participación social también deben tomarse en cuenta en el proceso y vías que se optan por un desarrollo sustentable. La existencia de diversidades humanas lleva a plantearse cuestiones sobre las diferencias en iniquidades humanas. Soraes (2003) ejemplifica cómo las mujeres han presentado limitaciones con respecto a la toma de decisiones, debido a que socialmente se su desempeño y aporte ha sido planteado únicamente en términos reproductivos y productivos en cuanto a su participación en las comunidades que se dedican a buscar alternativas al desarrollo sustentable.

Es necesario replantear esta perspectiva en virtud del éxito de los programas de desarrollo sustentable, siempre que se garantice el papel de las mujeres en igualdad de oportunidades con respecto a los hombres en la toma de decisiones (Soraes 2003). Con la participación activa de las comunidades universitarias, de un modo equitativo y en armonía, se logra el éxito de cada uno de los proyectos o planteamientos del Centro de Acopio, instancia que ha contribuido en la gestión ambiental (buenas prácticas ambientales) de la mano con el aporte de la comunidad estudiantil.

Desde el análisis sobre las políticas de ambiente y de género que posee la Universidad Nacional de Costa Rica, para su buen funcionamiento, alcances y sobre todo la ejecución de planes de acción, se destaca participación equitativa entre las poblaciones universitarias, en todos los espacios. Todos sus órganos internos deben regirse con base en estas normas.

Se plantea que: “Debemos destacar la importancia del proceso de toma de decisiones como elemento clave en nuestras vidas, ya que diariamente tomamos muchas decisiones y no siempre lo hacemos de una manera planificada” (Clares, 2015). Esta toma de decisiones no se basa únicamente en proyectar o plantear las estrategias de trabajo y en el papel laboral que debe desempeñar cada persona, específicamente en este caso para el Centro de Acopio de la Universidad Nacional, sino también en la forma como se aplica en términos de ambiente.

La participación equitativa con una perspectiva de género en estas entidades se evidencia la interrelación de los jóvenes en acciones relativas al ambiente. Aquí logran aprender acerca de cómo trabajar en el Centro de Acopio, pero no solo por deber, sino con el interés de aplicar estos conocimientos en su cotidianidad como aprendizaje para la vida, con el compromiso de velar por una universidad



limpia, en armonía con el medio ambiente. La población toma conciencia de la importancia de preservar el planeta, mediante la participación de todos en la toma de decisiones en igualdad de condiciones. Y es a través de la participación e involucramiento en las actividades y el Centro de Acopio, así como mediante la observación de diversas referencias bibliográficas, que se llega al análisis de las importantes relaciones entre temas de ambiente y género, siempre en beneficio del planeta.

Por otra parte, las mismas relaciones y toma de decisiones son factores que influyen como un espejo de vida. Ojeda (2011) plantea “¿Qué papel juegan las relaciones de poder basadas en género en la manera en la que entendemos hábitos, vivimos y transformamos la naturaleza?” (p. 57). Aquí se hace referencia a la necesidad de incluir la perspectiva de género para poder comprender la relación entre los humanos y la naturaleza, en la toma de decisiones y las relaciones de género y el medio ambiente en conjunto. Si se logra beneficiar a todos, esto será un reflejo de las capacidades, de la concepción como ser humano y del “deber de ser”: una nueva persona consciente de los actos en los que incurrirá a futuro, según nuestro actuar con el ambiente.

Planteado de otra forma: “(...) los patrones de consumo asociados al modelo hegemónico permean al conjunto de la población. Nos referimos a imaginarios culturales que se nutren tanto de la idea convencional de progreso como aquello que debe ser entendido como «calidad de vida»” (Svampa, 2013, p.46). Asegurar calidad de vida con la creciente población implica un consumo desmedido, razón por la cual dentro de esos imaginarios culturales del desarrollo, la mejor de las alternativas para asegurar la calidad de vida planteada y del consumo mayor a lo que los recursos generan consiste en optar por un desarrollo sustentable, por medio de las comunidades organizadas, lo cual es una de las muchas alternativas. Desde la educación superior, se apuesta además a modelos de gestión integral y protección ambiental, en este caso: sensibilización de la población.

Es necesario plantearse que todo lo que se ha interiorizado como buenas prácticas son conocimientos adquiridos por cada estudiante y serán puesto en práctica fuera de la institucionalidad. Así, de acuerdo a Bedregal (2003) y el principio de equilibrio, la naturaleza se encuentra en permanente cambio y responde a armonías dinámicas, pero cuando un elemento se pierde o disminuye mucho, puede ocurrir una ruptura que impida recomponer la estabilidad del ecosistema y, en consecuencia, producir un colapso. No solo se trata de promover el aprendizaje en cada población favorecida, que ha sido el trabajo realizado por parte de la comunidad universitaria, sino que también se trata de heredar y trasladar los saberes



a las poblaciones futuras. Es abordar el tema ambiental con la conciencia de la magnitud de las problemáticas ambientales, al buscar equilibrio para el planeta, para que estos aportes contribuyan a detener el deterioro que se ha ocasionado.

El intercambio con la naturaleza se da gracias al control de los residuos orgánicos aprovechables, por medio del reciclaje. El desarrollo moderno ha ocasionado problemas en el ambiente, por ello se intenta poner en marcha un desarrollo sustentable, para así reintegrarle a la naturaleza una parte de todo lo que se ha extraído de ella (trabajo, recursos naturales). Se debe, por lo tanto:

Llevar a cabo estudios que apoyan el diseño y la instrumentación mediante el conocimiento y el entendimiento de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos, a través de los cuales se den el uso en manejo de los recursos naturales en su entorno natural, así como de aquellas prácticas que producen cambios ambientales. (Arellano, 2003, p.82)

De esta manera, se espera incentivar un uso racional desde una perspectiva de género, donde se marque la importancia del papel de la mujer en el desarrollo. Los estudios de género y desarrollo sustentable figuran en los centros de acopio, mediante el reconocimiento del papel del hombre como contribuyente, sino también del gran aporte de la mujer en el cuidado del medio ambiente. Muchas veces es la mujer la que se preocupa más por el reconocer el reto que enfrenta el planeta ante la situación de la globalización y el desarrollo. Se inicia por aceptar que las mujeres tienen un profundo conocimiento de los recursos naturales y que resultado de esto deben ser tomadas en cuenta como actores fundamentales en la ordenación, conservación, protección y rehabilitación del medio ambiente, según lo indica Soraes (2003, p.145). Con este sentir, la Universidad Nacional ha desempeñado sus programas a través del Centro de Acopio y de este modo ha permitido una participación equitativa de la comunidad universitaria en igualdad de condiciones, oportunidades y espacios para la toma de decisiones.

## Conclusiones

- El Centro de Acopio Institucional vela por mejorar la situación ambiental y en medio de sus acciones ha logrado gran participación estudiantes el personal académico y administrativo, tanto hombres como mujeres, para el manejo integral de los residuos sólidos ordinarios de la UNA. Además, ha logrado la creación de diferentes proyectos ecoamigables con el ambiente que buscan incentivar en toda la comunidad universitaria la conciencia proteccionista. También, a través de la participación activa de la comunidad universitaria,



se han creado espacios de diálogo y toma de decisiones, que permiten la planificación de nuevas ideas de cómo contribuir y poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en cuanto a las buenas prácticas en la gestión de los residuos y buenas prácticas ambientales.

- Gracias a la creación e implementación de políticas ambientales y de género, en las cuales los diferentes entes de la Universidad deben de registrarse, se da el enriquecimiento y la cooperación a la hora de generar cambios y aportes positivos en las áreas de género y la ambiental. Con la implementación de dichas políticas se han generado vías, programas y proyectos para entrelazarlos con la participación activa de las comunidades universitarias, sin distinción de género, en la temática de protección del medio ambiente.
- La perspectiva de género en la conservación y preservación ambiental, a través del Campus, vinculada a la toma de decisiones en esa dirección, debe ser beneficiosa para la protección y conservación del ambiente. Se espera que siempre sea analizada con claridad y, sobre todo, con prioridad entre los temas institucionales. En consecuencia, conviene seguir promoviendo espacios para concientizar a la comunidad estudiantil en mantenimiento de las zonas verdes.
- Un aporte fundamental es la toma de decisiones en la formulación y apropiación de los espacios donde se logren poner en práctica los diversos conocimientos adquiridos en asuntos ambientales, sobre todo de los estudiantes.
- La correcta implementación de un desarrollo sostenible, sujeta a una perspectiva de género que permita estudiar y comprender las asimetrías que existen entre las personas y la naturaleza, nos llevará a formar una estructura que permita una contribución social, política, económica y ambiental adecuada.
- Queda claro que el trabajo y esfuerzo en conjunto que hace el Centro de Acopio Institucional con la Política de Gestión Ambiental Institucional ha producido grandes avances e incentivado a que cada vez se realicen más proyectos que contribuyen, desde la Universidad, a la mejora y el compromiso ambiental.
- Gracias al espacio que se abre al estudiantado, al personal docente y administrativo de la UNA en el Centro de Acopio, se crean ideas, cambios y colaboración con el ambiente, pero también se promueven espacios de aprendizaje sobre esta temática, pues se les sensibiliza con respecto a la problemática actual acerca de qué es la contaminación y cómo actuar de manera inmediata a través de algo tan sencillo como lo es el reciclaje, por ejemplo.
- Por otra parte, es necesario que se abran más espacios en donde toda la población universitaria participe en temas ambientales como los mencionados, que educan, enseñan y aportan a su vida cotidiana nuevas prácticas. Es indispensable que se den más oportunidades para el libre diálogo y la expresión de ideas, donde cada persona que participa en los procesos descritos, por parte



del Centro de Acopio, pueden participar en proyectos y acciones relacionadas con el quehacer del Centro de Acopio Institucional.

- Actualmente, los espacios brindados cumplen con las normas dentro de las Políticas de Equidad e Igualdad de Género de la Universidad. Pese a que son actividades o trabajos socializados como de fuerza y masculinizados tradicionalmente, se abre el espacio para que no haya ninguna discriminación de género y se logre la participación activa y libre.

## Referencias

- Arellano, R. (2003). Género medio ambiente y desarrollo sustentable: Un nuevo reto para los estudios de Género. En R. Arellano, *Género medio ambiente y desarrollo sustentable*. Guadalajara: La Ventana.
- Bedregal, T. (2003). Género y desarrollo Sustentable. *Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sostenible*, 1 (1).
- Clares, M. (2015). *La importancia de la toma de decisiones*. Glosario de términos. Recuperado de: <https://www.um.es/coie/guia-salidas/guia-salidas-08-toma-decisiones.pdf>
- Ojeda, D. (2011). *Género naturaleza y política: Los estudios sobre género y medio ambiente*. Departamento de Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javerina. Bogota, Colombia.
- Soraes, D. (2003). Género y ambiente: una aproximación a las relaciones socioambientales en dos comunidades de la llanura costera del municipio de Loreto, Baja California sur, México. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, (17), pp. 140-187.
- Svampa, M. (s.f.). Megaminería, extractivismo y patriarcado. Recuperado de: <http://www.lahaine.org/index.php?=70419>
- Universidad Nacional de Costa Rica. Consejo Universitario. (2013). Políticas para la Igualdad y Equidad de Género en la Una. Recuperado de: <http://documentos.una.ac.cr/>
- Universidad Nacional. Programa UNA Campus Sostenible. (s.f.). Tecnológica, U. d. Recuperado de: <http://www.unasostenible.una.ac.cr/>
- Universidad Nacional. Programa UNA Campus Sostenible. (2014). Recuperado de: <http://documentos.una.ac.cr/>

# La razón ética en Karl Marx a 200 años de su natalicio: lectura para el buen vivir

The Ethical Reason in Karl Marx to 200 Years of his Birth: Reading for Good Living

*José Carlos García Ramírez<sup>1</sup>*

Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán  
México

## Resumen

El presente artículo pretende regresar al pensamiento de uno de los filósofos y humanistas más importantes de los últimos dos siglos: Karl Marx. El regreso no es una cuestión nostálgica. Es una responsabilidad para entender el momento presente. El estudio se divide en cuatro temas. En el primero, se discuten las dudas que tienen los economistas ortodoxos con respecto a la ética. El segundo subtema explica algunas consideraciones generales sobre Marx en su vida de periodista y activista político. En el tercer apartado, se expone la crítica que hace el filósofo de Tréveris al derecho privado, en cuanto instrumento de justificación política e ideológica del capital. Se señala que Marx ejerce la crítica y realiza un “giro descolonizador”. Finalmente, se planean algunas directrices análogas entre ciertas categorías de Marx y la perspectiva actual que tienen los pueblos originarios de América Latina (principalmente en Bolivia y Ecuador), los cuales hablan del “buen vivir”.

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades, Maestro y Licenciado en Filosofía, académico del Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán, Estado de México. Correo electrónico: [josecarlosgarcia357@gmail.com](mailto:josecarlosgarcia357@gmail.com)



**Palabras clave:** propiedad privada; subdesarrollo; giro descolonial; buen vivir.

### **Abstract**

Two hundred years after the birth of Karl Marx (1818), the theoretical legacy and the practical challenges of the postulates are still relevant in the 21st century. This article aims to come back to the thought of Marx. The return is not a nostalgic question. It is a responsibility to understand the present moment. The study is divided in four themes. In the first, I discuss the doubts of orthodox economists with respect to ethics. The second sub-theme explains some general considerations about Marx in his life as a journalist and political activist. In the third section, I comment on the criticism made by the philosopher of Trier to private law as an instrument of political and ideological justification of capital. I point out that Marx exercises criticism from the “decolonial turn”. Finally, I propose some analogous guidelines between some categories of Marx and the actual perspective of the originals people of Latin America (Bolivia and Ecuador, principally) who speak of “good living”.

**Key words:** ethics; private property; underdevelopment; decolonial turn; good living.

### **El debate entre economía y ética: ¿se puede sostener una postura humanista de Marx?**

Pocos años antes de la caída del Muro de Berlín en 1989, se publicó el debate entre Maximilien Rubel y los editores del periódico del Socialist Standard of Great Britain, órgano difusor del marxismo-leninismo británico. El tema discutido era saber si resulta válido o no hablar de la ética en Marx. Rubel sostiene que sí es factible hablar de esta siempre y cuando se le entienda como crítica a la ideología burguesa, es decir, considera que la posición ética de Marx por un lado es una postura existencial (“acto ético”) de denuncia-negación de las desigualdades sociales y, por el otro, es un anuncio o proclama reivindicadora de lo deseable: la emancipación de lo humano libre de explotación y dominación. Los editores, inclinados hacia un marxismo ortodoxo, simplemente le replicaron que hablar de “actos éticos” en Marx era algo conservador y reaccionario, propio de curas y predicadores mojigatos.

Los directivos del periódico Socialist Standard of Great Britain, por ignorancia, nunca supieron lo distante que estaban de la arquitectónica conceptual de Marx. Los prejuicios sobre la ética en Marx se derivaban de lecturas sesgadas del *Manifiesto del Partido Comunista*, en donde se dice repetidas veces que en el ideario comunista no cabe la “moral burguesa”. Además, desde la perspectiva del materialismo histórico, todo postulado normativo, moral o axiológico no tiene



sustento científico, es decir, no puede ser fundamento de la crítica a la economía política. Como bien señala Sánchez Vásquez, filósofo español exiliado en 1939 en México, el marxismo ingenuo simplificó, de manera mecanicista y burda, la dialéctica y la historia, al pretender reducir la totalidad de la obra de Marx a la contradicción entre capital y trabajo. Pretensión arrebatada es aquella creencia, la cual sostiene que para entender la totalidad del programa científico de Marx basta con comprender la historia y la lucha de clases desde el economicismo (Sánchez Vásquez, 1982). Pretender tematizar otros horizontes conceptuales más allá del productivismo era una insolencia o un arrebato burgués. Las interpretaciones de Althusser, Hilferding, Kautsky y el actual filósofo norteamericano Allen Wood reducen la obra de Marx al análisis dialéctico entre los dueños de los medios de producción y los poseedores del trabajo (contradicción entre capital y trabajo), explicada desde una visión meramente productivista.

De allí que toda pretensión interpretativa fuera de los cánones de un economicismo estándar a ultranza, simplemente, es catalogado como ideología burguesa carente de sustento científico. Quizás esas interpretaciones de los clásicos del marxismo, con respecto a la desmitificación de los códigos morales y de todo ideario religioso (especialmente el de la cristiandad que justificaba ideológicamente la dominación del Estado prusiano), se deba a la época de exilio de Marx en Bruselas. *La sagrada familia*, *La ideología alemana* y *Miseria de la filosofía* son tres obras lineales de la época bruselense, en las cuales aparecen un conjunto disperso de polémicas con variados matices bien definidos que emprenden la crítica a la alienación humana, a la propiedad privada y al humanismo abstracto e hipócrita del conservadurismo provinciano de las minorías que detentaban el poder en la Europa del siglo XIX (Sperber, 2013).

No olvidemos que en *La ideología alemana* Marx y Engels recurren al concepto de “humanismo real” (preconizado por Feuerbach) para criticar el “idealismo especulativo” de los hermanos Bauer. El debate entre ética y economía, inspirado en el análisis de las obras de Marx, deriva en al menos dos polos: por un lado, aquel que sostiene que el análisis económico está por encima de cualquier otra disciplina científica y, por el otro, aquel que sustenta que para Marx la ciencia no son exclusivamente los criterios epistemológicos de la economía, sino un entramado complejo en el que sobresalen la historia, el derecho, la teología, la biología, la política, la ética, entre otras.

Con respecto a la primera polaridad mencionada, se ha desencadenado una postura empirista, la cual defiende que el criterio de demarcación científica que utiliza Marx se basa en la explicación de los hechos sociohistóricos. Dicho criterio



pretende ser el verdadero. Se deben explicar los procesos productivos de la contradicción entre capital y trabajo, al igual que desmenuzar cómo la mercancía deviene en dinero y este en capital incrementado o plusvalor. El siguiente paso es deducir que, a través de los diversos modos de producción, el capitalismo es el más depredador con respecto al trabajador y que este último está condenado a recibir salarios paupérrimos que para el dueño de los medios de producción se convierten en ganancias. Se concluye, entonces, que la historia tiene que ser la explicación de las paradojas que encierra el paradigma productivista.

Lo importante es comprender por qué algunas regiones son más desarrolladas que otras. La conclusión para algunos marxistas ortodoxos es que el problema por explicar está en la economía. Por eso, según ellos, Marx se ocupó de tal asunto y no perdió tiempo en otras posturas interpretativas hechas sobre sus contribuciones. Hasta aquí los argumentos que pretenden empoderar las interpretaciones economicistas sobre Marx. Sin embargo, Marx diría que eso no es su objetivo estratégico. Es otro hontanar científico que promulga, cuando en la parte final de la siguiente cita textual señala:

Para la economía clásica, el capital es el punto de partida que explica por qué hay que pagar salarios al trabajador, invertir en medios de producción, generar productos para venderlos en el mercado, obtener plusvalor (ya no solo de la clase trabajadora, sino ahora de las naciones dependientes y dominadas por el capital trasnacional), y por qué el capital permite finalmente el desarrollo de las naciones (caso de Inglaterra). Sin embargo, en dicha cita se encuentra que para Marx el fin último es explicar el origen de la pobreza y el demostrar que el trabajo es el punto de partida, es decir, la corporalidad del trabajador como fundamento del capital.

Para Marx la afirmación de la materialidad significa hablar de la vida de las personas, del momento corporal o subjetivo del trabajador cuando se convierte en mercancía de cambio. Hablar de la vida (*das Leben*) es un momento positivo. Es un momento negativo cuando el capital corrompe y logra desmembrar la vida del trabajador al robarle una parte de su vitalidad. Entonces, la ética ya no es solamente lo que supone Rubel cuando dice que esta es un “acto existencial” de protesta contra la explotación, sino que ahora la ética material o de la vida es el criterio desde el cual Marx emprende la crítica a las fuerzas depredadoras del capital para el cual la vida del trabajador vale casi nada.

Hablar de la ética material es para Marx “ponerse de parte” de la vida, pero, en particular, de la vida de las víctimas del capitalismo: los obreros, los desempleados, las mujeres dominadas por el machismo, los jóvenes maltratados por los



adultos, los ancianos despreciados por la edad, los pueblos originarios mancillados por la modernidad tecnológica. Ponerse de lado de las víctimas no es solo una cuestión existencial de observador, sino ser partícipe de aquella subjetividad maltratada: es penetrar en el horizonte práctico de la víctima desde su cotidianidad y militancia, así como ejercer la crítica orgánica del sistema. Por lo tanto, la condición de posibilidad de toda crítica al capital es un giro epistemológico fundamental desde el que se afirma la dignidad de la corporalidad humana o la corporalidad viviente que puede morir de hambre, de frío, por ausencia de trabajo, por enfermedad o por explotación sin límite.

No es difícil deducir de los argumentos desarrollados en los párrafos anteriores la perspectiva de Marx sobre la vida de quienes experimentan en su corporalidad existente las injusticias sociales y la explotación del trabajo. Se puede deducir que en Marx existe cierta tendencia humanística en cuanto a la defensa de la vida de algunos sectores de sociedad capitalista: los pobres, los asalariados, el niño famélico obligado a trabajar en los talleres artesanales londinenses, las mujeres campesinas de los suburbios de Francia (siglo XIX) cuyo destino era la prostitución. Como bien dice Jean Paul Sartre (1992, pp. 15-27), en Marx, el humanismo no necesariamente es una ideología burguesa o un conjunto de ideas abstractas que no asumen responsabilidad alguna por los diversos problemas que le aquejan al ser humano. El humanismo en Marx podría ser catalogado como una ética incipiente, en el sentido de que esta última es el hontanar crítico por excelencia desde el cual se pone en cuestión el sistema capitalista.

Sin embargo, esas intuiciones de tipo humanístico serían las caracterizadas por la necesidad de entender al ser humano desde el ámbito del hombre mismo y por la reivindicación de la dignidad y libertad humanas, a partir de la crítica a la alienación que produce el sistema capitalista. Se debe tener precaución e indicar que Marx nunca elaboró una teoría del “hombre”. La misma pretensión de hablar de “el hombre” en abstracto, sobre el hombre desligado de toda determinación histórico-social, la califica el filósofo de Tréveris como una pretensión absurda carente de sentido.

En esa línea, por lo tanto, Marx nunca desarrolló un estudio sistemático y exclusivo sobre “el humanismo”. Sin embargo, eso no significa que el tema de lo humano haya sido ajeno a su análisis socioeconómico y político-cultural. Así se tendrá en el “joven” Marx que el trabajo, la justicia o simetría social, la apropiación de los medios de producción, las relaciones comunitarias, el tiempo libre, entre otras proyecciones deseables son las directrices reguladoras a través de las cuales se humaniza la vida o se realiza el ser humano. Contrariamente, la



deshumanización viene por la explotación de una clase social que se apropia de los excedentes del trabajo asalariado no pagado, de doctrinas ideológicas que pretenden convencer que la pobreza material es buena para quienes la viven y que la explotación de la naturaleza o del medio ambiente es necesaria para multiplicar las ganancias de minorías rapaces que monopolizan la política y los órganos del Gobierno y del Estado.

Es en su obra de madurez en la que Marx sostiene una postura crítica sobre la defensa de lo humano cuando dice lo siguiente: “El trabajo es ante todo, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en el que el hombre mediatiza, regula y controla su cambio de materia con la naturaleza mediante su propia acción” (Marx, 1988, p. 192). Por eso, en la *Ideología alemana*, le recordará a L. Feuerbach (filósofo idealista y humanista abstracto) que el peor enemigo del humanismo real es el humanismo abstracto (aquel que ingenuamente separa al ser humano de sus condiciones materiales de vida). El humanismo real debería ser aquel que sirve como protesta contra la miseria real (Marx, 2003, p. 102).

## El intelecto, el cuerpo y el activismo

Para Marx existe una división entre el trabajo teórico y el práctico. A temprana edad, comienza a desconfiar del eufemismo hegeliano de que el pensamiento por sí mismo es acción transformadora. En su “carta de un joven al elegir una profesión”, Marx indica que el profesionista que se entrega únicamente a la producción de conceptos abstractos, sin que estos tengan una aplicabilidad socialmente hablando, realiza una tarea insuficiente y pobre. En su adolescencia, Marx, siguiendo la crítica a la razón pura que I. Kant desarrolla, señala que el pensamiento abstracto (las antinomias de la razón teórica kantiana) no es condición suficiente para explicar la totalidad de lo real.

Con la razón práctica el mundo de los medios y los fines (directriz teleológica) o de las relaciones humanas concretas adquiere significado o fundamento. Si para Kant la razón práctica culmina con el imperativo categórico o deber moral como regla universal, al señalar lo siguiente: “Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal” (Kant, 2009, p. 23), de manera distinta, Marx dice que la razón no es una entelequia metafísica predeterminada al margen de la vida real de los seres humanos. Por el contrario, ella es un constructo histórico cuya practicidad está en función de su utilidad social. El conocimiento tiene una faceta práctica y útil que depende del grado de conciencia y de responsabilidad del sujeto quien lo produce.



A través del conocimiento, los individuos privilegiados en tener acceso a una educación o instrucción profesional están obligados, moralmente, a servir a la humanidad. Esa posición de Marx es comprensible, quizás, por la influencia de la tradición rabínica de su padre, quien seguramente marcó su *ethos* familiar (Leopold, 2000, pp. 29-35:). Velar por la felicidad de la otredad es una posición radical de promover el bienestar ajeno que implícitamente genera la satisfacción de aquel que lo posibilita. Estamos frente a una ética de las acciones directas cuyas decisiones se miden por la actitud consciente de trabajar por el bien común.

La oferta que nos propone el joven Marx es la de una actitud comprensiva que plantea el inicio de la fundamentación de ciertos principios con pretensión de universalidad, que son racionalidad práctica y felicidad o bienestar como condiciones necesarias de la vida humana. Al parecer, Marx, como buen conocedor de la filosofía clásica grecolatina, especialmente de Aristóteles, ubica el problema de la racionalidad práctica como aplicación teleológica para arribar al reino de la felicidad. Pero también es deudor de Kant, al considerar que el acto racional de un sujeto está regulado por principios universales.

Contra el particularismo de Richard Rorty, quien considera que las acciones humanas son el correlato de perspectivas particulares contextualizadas culturalmente y de las cuales es imposible inferir postulados universales (Rorty, 1982, pp. 77-79), para el joven Marx fue lo contrario: los postulados universales son ideas compartidas históricamente que regulan el devenir humano y condicionan los actos subjetivos. El universalismo, según los postmodernos, es un metalenguaje tedioso e inútil, que no sirve para resolver problemáticas sociales. Rorty tiene una visión contextualista y neopragmática.

Marx, en contraste, consciente de que la historia se desenvuelve dialécticamente (contextos particulares y generalidades sociales), se inclina por el uso de ciertos postulados universales como condiciones programáticas emancipatorias. El paradigma de la emancipación de lo humano está constituido por ciertas referencias universales dadoras de sentido operativo o crítico-práctico. Un ejemplo de universalismo emancipatorio es cuando Marx dice lo siguiente: “Los sufrimientos universales que destrozan la vida del género humano (...) posibilitan su negación a través de la afirmación del combate universal (...) Si fuéramos animales, podría naturalmente dar la espalda a los sufrimientos de la humanidad para ocuparnos de nuestro propio pellejo” (Marx, 1972a, pp. 541-542).

Durante sus estudios como bachiller, Marx identificó que uno de los problemas de la modernidad es haber escindido y generado perspectivas binarias de la realidad:



lo humano versus naturaleza, cuerpo versus alma, esencia versus materia, mente versus sensibilidad. Marx ubica una primera crisis de la modernidad europea cuando esta postula un dualismo antropológico fundamentado en la hegemonía de la racionalidad como vía legítima de acceso al conocimiento de la realidad.

Marx intenta superar el falso debate entre racionalismo y empirismo, entre idealismo y materialismo, y comienza a postular un hontanar antropológico novedoso, en el cual emerge la complejidad de lo real: la corporalidad humana. El cuerpo humano no es solamente una entidad biológica organizada a partir de órganos y sistemas autorregulados por impulsos bioquímicos que producen estímulos y reacciones. La “corporalidad (*Leiblichkeit*)” es una totalidad orgánica que presupone determinaciones socioculturales: *Unser Körper ist alles* (nuestro cuerpo lo es todo), decía Marx. Y, por ser todo, es el punto de partida para poder hablar de aquello que afecta a la vida humana (Marx, 1974, pp. 12-25). En su tesis doctoral, *Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y Epicuro*, nos indicará que en la estructura de nuestra corporalidad acontece todo: los pensamientos, las emociones, las fantasías, las alegrías, las pesadumbres. Nuestro cuerpo es una totalidad multifuncional e interactiva (Schmied-Kowaezik, 1981, pp. 89, 95-105).

Marx presupuso que la corporalidad es lo que define nuestra personalidad. La persona no es la máscara, ni mucho menos una representación teatral. Por el contrario, ella es la inmediatez fáctica de nuestra existencia. La historia, por tanto, tiene que ver con la historia de los cuerpos reunidos en comunidad. Desde sus años de juventud, a Marx le interesaba reflexionar sobre la corporalidad humana. Posiblemente, se ocupaba de esa temática (aún sin sentido crítico), por pretender desmontar la metafísica platónica y judeocristiana cuya representación del cuerpo humano era negativa por estar compuesta de necesidades, impulsos, emociones y todo lo característico del *sōma*.

Abstraer las dimensiones corporales era una forma de negar el nivel práctico, pulsional, del trabajo corporal humano. Pero también se perfilaba la crítica al idealismo alemán. Marx afirma positivamente la corporalidad sus escritos posteriores cuando recuerda que el aspecto de la corporalidad pertenece a las fuerzas de la naturaleza, como son los brazos y las piernas, la cabeza y las manos (*Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand*).

Al desarrollar la crítica al capital, dirá que el sistema de producción capitalista es violento en esencia, ya que, entre otras cosas, la forma capitalista de producir se monta de manera agresiva (proceso de subsunción) sobre la corporalidad humana en cuanto forma natural de la vida (Marx, 1981, pp. 192-213). La cruzada contra



el “cuerpo humano y el no reconocimiento de sus necesidades, fue una forma de omitir u ocultar las demandas del cuerpo social” (Friedenthal, 1981, p. 69). Por tal motivo, el ideario kantiano del reino del deber y de la paz perpetua fue necesario en la Alemania prusiana, pues representó el instrumento ideal para ocultar las contradicciones sociales y perseguir, reprimir y torturar los cuerpos de los disidentes (especialmente simpatizantes de la Revolución francesa y los jóvenes de la izquierda hegeliana) críticos del *statu quo*; también para explotar violentamente la condición corporal del trabajador, a partir del valor que se valoriza (o sea, el capital).

Marx se enfrenta al cinismo de aquellos que piensan que el humanismo *sui generis* equivale al orden monárquico. Logra ubicar uno de los problemas de la modernidad: la deshumanización. En el “Fragmento al apéndice de la tesis doctoral” de 1841 indica que las sociedades modernas han desvirtuado sus lazos de reciprocidad. Las cosas y el deseo por poseerlas conllevan al extravío de la emancipación humana. Y lo peor es que se han edificado instrumentos jurídicos y esquemas epistemológicos que justifican el acto de posesión de un conjunto de individuos sobre ciertos bienes materiales. La posesión de los bienes terrenales y el control de las corporalidades se convirtieron en uno de los negocios más redituables en la historia moderna. Marx entendía muy bien cómo el tráfico de esclavos negros, la explotación de indios y el saqueo de las riquezas en las colonias de América constituyeron uno de los orígenes del desarrollo de las metrópolis de Europa. De ahí que el pensador no haya tenido en buena estima a John Locke, el filósofo de la libertad, quien era accionista de la Royal African Company, dedicada a la compra-venta de esclavos (Yolton, 1969, pp. 38-41).

## **Propiedad privada, acumulación originaria y el giro descolonial**

En los primeros meses de 1843, Marx comienza a explorar las categorías político-ideológicas con las que analiza la problemática de la corporalidad y, por primera vez, utiliza la categoría de “derechos de las personas” que posteriormente definirá como “derechos humanos” y, de manera más concreta, “derechos del trabajador”. Para esas fechas, insiste en dos cosas importantes: por un lado, señala que por encima del derecho a las cosas o el derecho a la propiedad privada (postura central de la filosofía del derecho de Hegel) debe estar el derecho de las personas, que no es otra cosa sino el “derecho al goce humano en toda su corporalidad viviente” (Marx, 1974, p. 47), por otro lado, apunta a que la formalización jurídica de la propiedad privada es el primer mecanismo histórico de despojo de los bienes materiales para usufructo de una minoría.



El derecho de propiedad privada implica que quienes son despojados de las propiedades comunales comiencen a soportar las injusticias de un sistema jurídico que pone por encima la voluntad del poderoso y pondera el sistema de propiedad privada. Gracias a la recepción del pensamiento jurídico de Burke en la Universidad de Göttingen y Berlín, Marx comienza lo que hoy se denomina descolonización —utilizando la terminología de Orlando Fals Borda— del derecho. Contra la idea del derecho positivo o formal, Marx indica que las formas jurídicas deben estar al servicio desde, por y para las necesidades materiales del pueblo despojado que también es una parte de la humanidad. Eso nos hace pensar que, según Marx, la ley es para el ser humano y no el ser humano es para la ley. Por tal motivo, nos recuerda lo siguiente: “Que el ser humano viva en la naturaleza quiere decir que la naturaleza es su corporalidad con la cual ha de mantenerse en proceso continuo para no morir. La actividad vital, la vida productiva misma, aparece ante el ser humano como medio para la satisfacción individual” (Marx, 1987, p. 45).

En abril de 1843, es suprimida la Gaceta Renana y, junto con sus colegas Ruge y Herweg, Marx busca dar continuidad a la Gaceta en Zurich bajo un nuevo título. De ese proyecto de edición aparecen *Los anales franco-alemanes* (publicados en París). Desde el exilio en París, Marx comienza a trabajar sus apuntes sobre la “Crítica a la filosofía del Estado de Hegel”. Para los últimos meses de ese año, nuestro joven de Tréveris encara a la intelectualidad dominante que solo se ocupaba del desarrollo pseudocientífico de las ideas (legitimadoras de la opresión terrenal) y a los miembros de la Dieta comprometidos con la privatización de los recursos naturales.

Es en la *Ideología alemana* (Marx, 1978, págs. 40-70) en la cual Marx nos dirá que el derecho privado ha evolucionado históricamente con el desarrollo de la propiedad privada y con la disolución de la comunidad: “*Das Privatrecht entwickelt sich zu gleicher Zeit mit dem Privateigentum aus der Auflösung des naturwüchsigen Gemeinwesens*” (el derecho privado con el paso del tiempo se ha convertido en un privilegio de unos cuantos por encima de la disolución natural de la comunidad). Exiliado en París entre 1843 y 1844, Marx siguió trabajando sobre la base del humanismo abstracto de Feuerbach (criticando la religión y la filosofía especulativa).

Por su parte, Engels convenció a Marx de la importancia de profundizar en los estudios económicos. Junto al hegeliano Arnold Ruge, Marx editó, en 1844, el *Deutsch-Französische Jahrbücher* (*Anuario Alemán-Francés o Anales franco-alemanes*), que incluía dos extensos artículos suyos: “La cuestión judía” y “La filosofía hegeliana del derecho”. Fue durante ese año cuando redactó los famosos



*Manuscritos económico-filosóficos*, que dejó en borrador y no publicó en vida. Sin embargo, independientemente de sus estudios en los años siguientes en economía, política, matemáticas e historia, mantuvo su crítica al derecho subjetivo. En la cuestión judía dirá que “*Alle Emanzipation ist Zurückführung der menschlichen Welt, der Verhältnisse, auf den Menschen selbst*” (Toda emancipación es la consagración del hombre con el mundo, de sus relaciones consigo mismo) (Marx, 1988, pág. 76).

En los *Manuscritos económico-filosóficos*, comienza a desplegar la crítica a la economía política y nos dirá que “*Die Akkumulation der Kapitalien auslösen paupertas*” (La acumulación del capital es el detonante o el gatillo del *paupertas* <empobrecimiento>) (Marx, 1970, p. 101).

## Acumulación originaria

A principios de 1850, se agudiza la situación económica de Marx. La precaria manutención de su familia la va logrando gracias a que el New York Tribune subsidiaba los artículos que escribía sobre temas de las luchas obreras y el comercio internacional en Europa: nunca tuvo buenas relaciones con los banqueros londinenses que, aunque le permitían obtener dinero por anticipado, muchas veces le suspendían los retiros, haciéndole pasar hambre y enfermedad (Sprigge, 1962, p. 84).

El vivir Marx en carne propia la pobreza, el releer a los clásicos del idealismo alemán, especialmente a Hegel, y el examinar metódicamente la propuesta de Adam Smith, referente a la acumulación de riquezas de algunas metrópolis europeas (Inglaterra y Holanda), como epopeya civilizatoria de las fuerzas productivas del mercado, contribuyeron para que el estudioso radicalizara críticamente su discurso sobre la desmitificación del capital, la denuncia del sistema capitalista como enemigo de los derechos humanos y la explicación de la división internacional del trabajo.

Marx realiza una de las críticas más consistentes a la economía política burguesa en sus obras como *Elementos para una crítica de la economía política* (1858), *Para una crítica a la economía política* (1859) y en sus célebres manuscritos titulados *Teoría sobre la plusvalía* (1863), *Salario, precio y ganancia* (1865), *El Capital*, tomo 1 (1867). En esos escritos, problematiza las contradicciones entre capital-trabajo y explica cómo se consolida el capitalismo a partir de su expansión absorbente, caracterizado por su voracidad destructora, incluso, de los mismos componentes que lo fundamentan: el trabajo como “fuente viva del valor



(*lebendige Quelle des Werts*)” y la tierra “*Land/Natur* (tierra/naturaleza)” como origen abastecedor de valores de uso.

En una de sus páginas, Marx nos dice claramente que para que exista capital es necesario partir de la apropiación del trabajo y de la tierra, luego afirmar la propiedad privada y finalmente constituirse el capitalista como una clase social. En *Teoría sobre la plusvalía*, seguirá sosteniendo que el proceso de acumulación del capital e incluso los sistemas de jubilación o pensión son resultado de trabajo acumulado (en tiempo pasado).

El valor agregado en esta parte de los beneficios (incluyendo la jubilación que también quiere subsumir el dueño de los medios de producción. Siempre el capitalista ve el valor en las manos, es decir, busca la manera de sacar ganancias, aun cuando el trabajador se convierte en jubilado pues una parte de sus ingresos estarán invertidos en capital) no se reconvierte en capital: solo del trabajo que acaba de agregar en el último año. El capital es como una especie de Leviatán automatizado que rompe las geografías y que todo lo que toca lo convierte en dinero o miseria. Enloquecido por su afán imperialista, humilla a los pueblos. Su deber no es garantizar la reproducción de la vida del trabajador, sino asegurar la ley de apropiación, acumulación y expansión del sistema capitalista.

La “mala conciencia” representa la moral sacrificial del capital, ya que cree que, al fundar el sistema de salarios, la vida del trabajador es *ipso facto* asegurada y digna. Sin embargo, con la política del salario mínimo, se reduce a los trabajadores (obreros y agrícolas) a “simples bestias de trabajo” que solo mal comen y mal duermen. Pero Marx también vaticina que la vida miserable que ofrece la economía de mercado será mejor en comparación con el incremento de la tasa poblacional y, por tanto, con la multiplicación del desempleo. Las poblaciones sobrantes, es decir, que no están incorporadas a las fuerzas productivas, se convertirán en otro detonante que agudizará las contradicciones del capitalismo.

En su artículo “Teoría moderna del colonialismo”, Marx indica que la economía política burguesa no se detiene a examinar si este o aquel hecho es cierto o falso, sino en saber si es beneficioso o nocivo para el capital. La organización de trabajadores, la defensa por el medio ambiente y los derechos humanos, por ejemplo, son eventualidades nocivas para la reproducción del capital. De ahí que las luchas de resistencia social y la crítica a la economía de mercado sean consideradas por el *statu quo* como acciones agresivas ante las cuales la ley y la represión deben aplicarse de manera invariable. Individuos dóciles, acrílicos y pueblos sumisos son las recomendaciones ideales que formula la economía de mercado. De esa



manera, la factibilidad de la colonización tiende a ser eficiente. Marx señala que la acumulación originaria del capital mercantil inicia en el siglo XVI y se acentúa con la dominación colonial de Inglaterra en África; España, Holanda y Francia, en América durante el siglo XVII.

Sin embargo, considera que el capitalismo moderno inaugurado con la primera Revolución Industrial consagra definitivamente un principio nuevo para el trabajo del ser humano: el trabajo orientado por el interés del crecimiento acumulativo de la productividad laboral. Consecuentemente, los métodos de producción, por primera vez en la historia, pueden ser objeto de un cálculo metódico en el que se incorporan ciertas ciencias (como la física y las experimentales) para contribuir funcionalmente en la racionalización del capitalismo.

La inevitabilidad del sistema capitalista consiste en procrear, muchas veces no intencionalmente, contradicciones entre desarrollo y subdesarrollo. Por su automatismo imparabile, produce estructuras más o menos estables, donde se ubican los bastiones de desarrollo económico-tecnológico; pero, concomitantemente posibilita desequilibrios regionales en los cuales se asientan las economías periféricas y dependientes.

La economía de mercado, según Marx, produce desarrollo desigual entre quienes poseen el monopolio de capital financiero, comercial, industrial y de tecnología especializada, y quienes se caracterizan por utilizar métodos de producción tradicionales. Estos últimos terminan por importar más de lo que exportan, también acumulan desempleo o subempleo, salarios bajos, déficits productivos y, muchas veces, Estados-Nación dependientes, susceptibles de corrupción. Las tendencias de los Estados con economías dependientes terminan promoviendo la aniquilación del Estado (el concepto de “Estado mínimo” difundido actualmente por Nozick, (1988), el fortalecimiento de las empresas transnacionales y, finalmente, la consolidación de relaciones de poder político basadas en esquemas autoritarios.

## **El giro descolonial: la resistencia civil**

El concepto reciente de “giro descolonial” no solo es una crítica a los mecanismos de poder político y económico de una región sobre otra, sino también es una interpelación frontal contra las formas coloniales en las que se producen los conocimientos y las estrategias lingüísticas que se construyen para justificar el poder hegemónico o de sistema (Maldonado, 2008). Desmitificar la producción de las teorías funcionales o instrumentales en las que se apoya el sistema capitalista, así como de los recursos pedagógicos y de lenguaje propios de los discursos



mercadotécnicos empresariales que permean los sistemas de educación universitaria, por ejemplo, es una tarea fundamental que han emprendido sociólogos, historiadores, lingüistas, pedagogos, filósofos, a partir de lo que se denomina “descolonización epistemológica” (Dussel, 2015).

El “giro descolonial” es una práctica discursiva y metodológica que invierte el discurso colonial o de dominación, para generar nuevos sentidos hermenéuticos, narrativas creativas y estrategias críticas denunciando de poderes alienantes y represivos.

Hablar de Marx y pretender añadir la categoría de “giro descolonial” no es una labor de hipóstasis, como tampoco se pretende suponer cosas de las que nunca habló el filósofo de Tréveris. Lo que pretendo es mirar con “ojos críticos” algunos postulados de Marx, clarificar sus posturas ante la vida cotidiana y remarcar su posición “ético-existencial”, para inferir que la programática crítica de Marx fue un claro ejercicio de lo que hoy en día podríamos denominar “descolonización epistemológica del capital”.

En un artículo titulado “Siete tesis sobre la descolonización de los derechos humanos en Karl Marx: Un diagnóstico popular para evaluar la calidad de la democracia en América Latina”, me di a la tarea de señalar siete postulados de Marx sobre los cuales desmanteló el concepto idealista burgués de “derechos humanos”, para emprender un giro distinto y proponer la categoría de “derechos humanos del trabajador” (García, 2009).

Ahora la importancia es que, de la afirmación de los derechos humanos de la clase trabajadora, se deriva el término de resistencia. Si en un primer momento Marx afirma que los trabajadores tienen derecho a la vida y a satisfacer sus necesidades fundamentales (como son el comer, vestir, alojarse en un lugar digno, educarse y tener acceso a la salud), eso solamente se podrá lograr a partir de las luchas sociales en sus diferentes grados de confrontación política. Una colectividad solo puede aspirar a una vida digna si asume su responsabilidad histórica organizativa y defiende sus derechos hasta sus últimas consecuencias. Esa praxis transformadora comienza no solo con la toma de conciencia, sino también con las acciones de resistencia contra los poderes “coloniales” o de sujeción. Las categorías político-estratégicas de la arquitectónica de Marx no son únicamente la “revolución” o “transformación”, igualmente lo es la “resistencia”.

Aunque las voces expertas del marxismo de corte leninista han querido hegemonizar el método revolucionario como vía única de transformación social, no han problematizado suficientemente la cuestión de la resistencia civil. A pesar de que Marx no le haya dedicado una minuciosa reflexión, es un presupuesto básico de



sus planteamientos en su crítica a la política, al derecho y a la economía. La resistencia es el hontanar desde el que se edificará la praxis revolucionaria (vía armada o vía democrática). Para una lectura desde la descolonización (especialmente en América Latina), volver a Marx significa deconstruir algunos conceptos inoperantes y revitalizar otros que pueden ayudar a redimensionar ciertas prácticas sociales y desafíos políticos.

Marx utiliza el sustantivo “*Widerstand* (resistencia)” para referirse a las acciones sociales de oponerse o combatir un régimen despótico y dominador. Con el desarrollo de las contradicciones sociales, esa acepción será desplazada por tres términos: “*revolutionäre Aktivität* (actividad revolucionaria)”, “*Bürgerkrieg* (guerra civil)” y “*Bürgergehorsam* (desobediencia civil)”, que utilizará en los textos de la *Ideología alemana* (Marx, 1978, p. 69, 76, 139-142), *La guerra civil de Francia* (Marx, 2003, p. 14, 53, 83) y en *El 18 brumario de Luis Bonaparte* (Marx, 1972b, p. 34, 43, 52-54). Sin embargo, el tema de la resistencia estará implícito en la argumentación sobre el de la revolución democrática, una especie de suspiro que alentaba a Marx a seguir direccionando otras formas de pensar y hacer economía política.

La resistencia civil no solo es la consigna política para confrontar decisiones institucionales que, en sus efectos directos o indirectos, generan inconformidad social porque producen impactos negativos en la vida de los gobernados, sino que, asumida seriamente, ella es la base en toda programática de acción política. Marx descubre, desde sus primeros artículos de crítica social, como por ejemplo “Robo de leña”, que la inconformidad generalizada por un conjunto de sujetos afectados y organizados, de tal forma que cuestionan las disposiciones normativas, deriva en una resistencia civil, la cual puede tener varios momentos evolutivos.

La evolución de la resistencia civil depende de la complejidad del fenómeno por enfrentar o resistir, se puede llegar a equilibrios en las fuerzas políticas contrapuestas o, en su defecto, a emprender acciones violentas. La resistencia civil es el medio, más nunca el fin. La finalidad de cualquier proceso de transformación social es la emancipación de lo humano. Y por esto último Marx entiende la posibilidad real, fáctica, histórica de poder disolver las desigualdades sociales generadoras de pobreza relativa y absoluta. Si bien es cierto que Marx no tematiza ampliamente la categoría de resistencia civil, proporciona relatos de confrontaciones sociales de los revolucionarios franceses (y de América también). Durante los siglos XVIII y XIX, intuirá que, en un primer momento, la resistencia civil fue representada por el incipiente ciudadano (comerciante) organizado que se opuso a la tiranía del monarca y al Estado bonapartista.



Ese ciudadano asentado en los Burgos francos vendrá a ser el sujeto burgués (figura histórica con ciertos méritos que Marx reconoce). La lucha civil en Francia es el mejor testimonio para hablar positivamente de la resistencia civil burguesa. Pero Marx también plantea que las luchas del campesinado alemán o ruso son tan importantes como la emprendida por los ciudadanos burgueses.

## **A modo de conclusión: notas introductorias para el paradigma del buen vivir**

En el 2018 se cumplen 200 años del natalicio de Marx. A juicio del discurso teórico dominante, el programa científico-humanístico (ético) del filósofo y economista de Tréveris es considerado obsoleto y subversivo. Sin embargo, el tiempo actual, con sus contradicciones de clases sociales, el desmantelamiento de los bienes comunales, la violencia y la inseguridad en casi todos los países de América Latina, la destrucción del medio ambiente, el racismo, el machismo, el desempleo y la corrupción escandalosa de los gobiernos autoritarios disfrazados de democracias, así como el aumento de jóvenes sin futuro y la pérdida de valores mínimos necesarios para la convivencia humana hacen, sin duda alguna, que el pensamiento de Marx siga vigente.

Hablar de la razón ética en Marx es hablar a favor de la vida en sus diversas manifestaciones materiales y espirituales. Indudablemente, la ética es el horizonte estratégico desde donde nuestro filósofo puso en tela de juicio el sistema capitalista y sus diferentes estrategias justificadoras de la explotación del trabajo humano y la extracción salvaje de los recursos naturales en favor de los capitales transnacionales y las oligarquías nacionales irresponsables.

Por eso, es necesario pensar y proponer alternativas históricamente posibles, concretamente realizables, las cuales coadyuven a negar o superar las condiciones materiales inhumanas que vive el ochenta por ciento de la población mundial. Esas alternativas pueden nacer, sin duda alguna, de los pueblos originarios, de los saberes populares, los cuales son una posible clave para rehumanizar lo que el sistema vigente ha deshumanizado, por ejemplo, la categoría del modo de vida denominado “el buen vivir”.

Como todos saben, el concepto de buen vivir ha cobrado notoriedad a partir de los debates en América del Sur y, en especial, por sus recientes formulaciones constitucionales. Esto sucede justamente desde la visión de los marginados por la historia, desde los pueblos y nacionalidades indígenas, desde donde se plantea el buen vivir como una oportunidad para construir otra sociedad sustentada en la



convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza, desde el reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en cada país y en el mundo. En Ecuador el concepto de buen vivir se traduce como *Sumak Kawsay*. Mientras que en Bolivia se le denomina “vivir bien”: *suma qamaña* en lengua aymara, o *ñandareko* en guaraní.

Ahora bien y sin pretender realizar un ejercicio brusco o de tensión para relacionar algunos planteamientos de Marx, descritos en las líneas anteriores con el paradigma del buen vivir, me gustaría proponer para investigaciones futuras lo siguiente:

1. Marx menciona su primer constructo intuitivo central cuando habla de *das lebens*, en su *Carta de un joven al elegir una profesión*, en su tesis doctoral, en el artículo “Robo de leña” y en la *Ideología alemana*. La vida es desde donde se funda la totalidad de lo real. La vida es la relación dialéctica entre lo universal y particular, entre la subjetividad y el mundo. El “mundo (*der Welt*)”, es la “base material (*Bass matëriall*)” donde se despliega y reproduce el trabajo humano, lo “natural (*Natur*)” es donde las cosas aparecen para ser transformadas y la “*Umwelt* (naturaleza), se convierte en una extensión del ser humano y éste una extensión de aquella. A ese vínculo indisoluble Marx lo denomina “vida genérica (*generisches Leben*)”. Sin la naturaleza la vida del humano es impensable. Por su parte, para el postulado del “buen vivir”, la vida, el cosmos, la naturaleza, representan lo sagrado, donde los valores de uso de una comunidad sirven para mantener el equilibrio y la conservación. Para Marx la naturaleza está viva. Para la cosmovisión de los pueblos originarios se le llama buen vivir a todo aquello que nace, se desarrolla y trasciende en este globo terráqueo, en esta *pachamama* (según la visión del pueblo Inca) o la madre tierra.
2. La “felicidad (*Glückseligkeit*)” para Marx es una modalidad del buen vivir, pues no solamente implica ausencia de desdicha, sino fundamentalmente desarrollo pleno de las potencialidades humanas en comunidad, donde el género humano logra su emancipación (¿liberación?) consigo mismo y con su entorno. Se trata de un tiempo y “lugar” vital, de reproducción de la vida creativa, libre. Se trata del “reino de la libertad (*Reich der Freiheit*)” o el *Sumak Kawsay* que en lengua quechua significa vida en plenitud.
3. “*Sozialen Beziehungen* (relación social)” versus “*Beziehungen in der Gemeinschaft* (relación en la comunidad)”, es una diferenciación estratégica que establece Marx en sus obras de madurez. La relación social es la jerarquización que establece el capitalismo entre los dueños de los medios de producción y los dueños de la fuerza de trabajo. Es decir, es una relación que implica desigualdad e injusticia social entre los individuos. Por eso dirá que



“sean cuales fueren las formas sociales de la producción, sus factores son siempre los trabajadores y los medios de producción. Pero unos y otros sólo lo son potencialmente si están separados. Para que se produzca en general, deben combinarse.

La forma especial en la que se lleva a cabo esta combinación distingue las diferentes épocas económicas de la estructura social” (Marx, 1998, p. 122). Por su parte, la comunidad para Marx o lo comunal para los pueblos amerindios, es el “randi-randi”, el cual es un concepto cosmogónico fundado en la reciprocidad simétrica de los habitantes del *Abya Yala* (tierras de América).

4. Sin embargo, ya en 1858, en el primer manuscrito del plan de *El capital*, la rigurosidad conceptual del discurso, va tomando mayor cuerpo. En tanto que en los artículos periodísticos del New York Daily Tribune era una condensación de unas características económicas contemporáneas de ciertas regiones de la India o una forma de régimen político contemporáneo en la Rusia zarista y en regiones del Oriente.

Es en el libro de los *Grundrisse* donde las categorías “forma antigua simple de la producción y propiedad comunitaria” o bien, “propiedad comunitaria, producción comunitaria”, tendrán una connotación no sólo de carácter histórico sino como referencias a modos de vida ancestrales deseables (ya que suponía producción y trabajo comunitario donde a cada quien consume según sus necesidades y trabaja según sus capacidades pero, sobre todo porque dichas formas antiguas comunitarias de reproducir la vida permitiría describir el “reino de la libertad”, el cual es un mundo de vida utópico concreto deseable).

El randi-randi, se apoya en las categorías de *ruray*, *maki-maki*, *ushay*, los cuales son estrategias de organización sociopolítica, cultural y familiar que todavía se reproducen en comunidades indígenas de Bolivia, Panamá, Colombia y Ecuador. Esas categorías de los pueblos originarios de América se refieren en esencia al concepto de propiedad comunal.

5. Propiedad y producción comunitaria implicaría un modo de vida basado en la producción y consumo de lo suficiente para la comunidad. El buen vivir apunta, precisamente a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El buen vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye no sólo al ser humano, sino también al aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la *Pachamama* (Tierra), con las energías del Universo.



Para Marx la comunidad ancestral de los pueblos originarios representa una proyección histórica de la propiedad comunal la cual hunde su sabiduría organizativa (económica y culturalmente hablando) en la relación que tenían esos pueblos con la tierra. La comunidad agrícola será una expresión más de la propiedad comunal o de las formas comunitarias ideales o utópicas (Hinkelammert, 2002) por excelencia.

6. Decía Marx (1981, p. 123): “Alle Emanzipation ist Zurückführung der menschlichen Welt, der Verhältnisse, auf den Menschen selbst (Toda emancipación es la consagración del hombre con el mundo, de sus relaciones consigo mismo). La emancipación es el resultado alternativo “poscapitalista” (Bolívar, 2007) predictora de una “nueva civilización transmoderna” (Dussel, 2006) que presupone Marx, vía la resistencia o la actividad revolucionaria. Según los teóricos del buen vivir cuya perspectiva es desde la matriz nativa o de los pueblos originarios, la *Emanzipation* sólo sería posible a partir de la refundación del pasado tradicional indigenista: el *Sumak Kawsay*, sería la utopía concreta donde el humano se reencuentra de manera respetuosa con la naturaleza (Macas, 2014; Maldonado, 2014).
7. Siguiendo la línea de análisis sobre el *Sumak Kawsay*, también sobresale otra postura teórica la cual es relacionada con el socialismo comunitario que implicaría el análisis histórico de las luchas emancipatorias de los pueblos víctimas del sistema capitalista. El buen vivir sólo es alcanzable a través de las luchas sociales transformadoras de las estructuras necrófilas del poder político, económico y cultural del sistema capitalista. Las transformaciones sociales implica introducir el concepto de desarrollo de las diversas formas de las relaciones humanas (comunitarias) y del “medio ambiente” (García-Linera, 2010; Borón, 2010; Houtart, 2010). La idea de *Emanzipation* de Marx, sería entonces la construcción de una especie de socialismo comunitario andino.

Las notas últimas que he enumerado simplemente pretende abrir el diálogo para futuros debates sobre la relación de algunas categorías de Marx con algunos presupuestos cosmogónicos o políticos de los pueblos originarios y la forma en el cual éstos están siendo actualizados por proyectos políticos latinoamericanos antisistémicos y anticoloniales (Grosfoguel, 2006), como es el caso de Bolivia, Ecuador y los movimientos defensores del medio ambiente.



Finalmente, en cuanto a la idea del buen vivir, no se logrará de manera *ex nihilo*, ni tampoco será una concesión armoniosa otorgada por quienes detentan el “poder colonial” o de dominación, ni mucho menos será una carta de compromiso que extiendan las oligarquías nacionales. La resistencia civil tiene que ser una mediación organizativa y combativa desde donde se interpelen las estructuras despóticas del poder. Marx lo entendió muy bien. Agotar las diferentes praxis de resistencia es contemplar derroteros alternos y es pronunciarse a favor de la vida y la emancipación de lo humano.

## Referencias

- Althusser, L. (1969). *Para leer el Capital*. México: Siglo XXI Editores.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la blanquitud. En D. Lizarazo (coord.), *Sociedades icónicas. Historia, ideología e Imagen*. México: Siglo XXI Editores.
- Borón, A. (2010). El socialismo del siglo XXI: notas para su discusión. En *Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito: SENPLADES Ediciones.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI-Crefal.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal/Inter Pares.
- Friedenthal, R. (1981). *Karl Marx. Sein Leben und seine Zeit*. München: Piper Verlag.
- García, Á. (2010). El Socialismo Comunitario. *Revista de Análisis*, 5
- García, J. (2009). Siete tesis sobre la descolonización de los derechos humanos en Karl Marx: Un diagnóstico popular para evaluar la calidad de la democracia en América Latina. *Revista Tabula Rasa*, (11), 253-285.
- García, J. (2013). *Derechos humanos y participación ciudadana en Karl Marx*. México: Ediciones Juan Pablos.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Revista-Tabula Rasa*, (4), 17-48.
- Hilferding, R. (1923). *Marx-Studien. Blätter zur Theorie und Politik des Wissenschaftlichen Sozialismus*. Berlin: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.
- Hinkelammert, F. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao: Desclée.



- Houtart, F. (2010). La crisis del modelo de desarrollo y la filosofía del Sumak Kawsay, En *Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito: SENPLADES Ediciones. Recuperado de: <https://vdocuments.site/socialismo-sumak20-kawsay.html>
- Kant, I. (2009). *Crítica a la razón práctica*. Madrid: Edición Alianza.
- Kautsky, K. (1975). *Las tres fuentes del marxismo: La obra histórica de Marx*. Bogotá: Linotipo.
- Leopold, D. (2000). *The Young Karl Marx. German Philosophy, Modern Politics and Human Flourishing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macas, L. (2014). Sumak Kawsay. La vida en plenitud. En Hidalgo-Capitán, L.; Guillen, A. & Deleq, N (ed.) (2014) *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva-España: FIUCUHU-Huelvay Cuenca. pág 169-177
- Maldonado, L. (2014). El Sumak Kawsay / Buen Vivir / Vivir Bien. En Hidalgo-Capitán, L.; Guillen, A. & Deleq, N (ed.) (2014) *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva-España, FIUCUHU-Huelvay Cuenca. pág. 193-210
- Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Revista Tabula Rasa*, (9), 61-72.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Madrid: Paulinas.
- Marx, K. (1972a). *Crítica al programa de Gotha*. Bogotá: Linotipo. *Kritik des Gothaer Programms*. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1972b). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. México: Ediciones Roca. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. y Engels, F. (1973). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Ediciones Roca. *Manifest der Kommunistischen Partei*. Berlín: Akademie Verlag.
- Marx, K. (1974). *Sobre la filosofía de epicúreos, estoicos y escépticos*. Moscú: Ediciones Progreso. *Differenz der demokratischen und epikureischen Naturphilosophie*, MEW, 15. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. y Engels, F. (1978). *La Ideología alemana*. México: FCE. *Die deutsche Ideologie*. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1979). *Las luchas de clase en Francia de 1848-1850*. México: Ediciones Roca. *Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848-50*, MEW, 47. Berlín: Dietz Verlag.



- Marx, K. (1981). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, 3 tomos. México: Siglo XXI. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1986). *El Capital. Crítica de la Economía Política*, México: FCE. Theorien über den Mehrwert. En *Ökonomisches Manuskript, 1861-1863*. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. y Engels, F. (1982). Reflexiones de un joven al elegir profesión. En *Obras Fundamentales*. México: FCE. *Reflexionen eines jungen Mannes, wenn Beruf gewählt wird*, MEW, 2, Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. y Engels, F. (1982a). Carta del 30 de abril de 1867. En *Obras Fundamentales*. México: FCE. *Brief vom 30. April 1867*, MEW, 2. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. y Engels, F. (1982b). Carta al Padre. En *Obras Fundamentales*. México: FCE. *Brief an Vater*, MEW, 2. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1987). *Introducción a la filosofía del derecho de Hegel*. México: Juan Pablos. *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW, 17. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1988). *La cuestión judía*. Bogotá: Linotipo. *Zur Judenfrage*, MEW, 16. Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (2003). *La guerra civil en Francia*. Madrid: Fundación Federico Engels. *Der Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW, 17, 1. Berlín: Dietz Verlag.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1982). *Consequences and Pragmatism (Essays: 1972-1980)*. Brighton: The Harvester Press.
- Rubel, M. (2008). La ética en K. Marx. Recuperado: <https://bataillesocialiste.files.wordpress.com/2008/07/rubel-spgb2.pdf>
- Sánchez, A. (1982). *Filosofía y economía en el joven Marx. Los manuscritos de 1844*. México: Grijalbo.
- Sartre, J. (1992). *Situaciones VI: Problemas del marxismo* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Schöt, R. (1991). *Das Leben des jungen Mar*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmied-Kowarzik, W. (1981). *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie*. Freiburg/München: Alber Verlag.
- Sperber, J. (2013). *Karl Marx. Una vida decimonónica*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.



---

Sprigge, C. (1962). *Karl Marx. The personal life of the founder of modern Communism*. Nueva York: Collier Books.

Wood, A. (2004). *Karl Marx*. London: London Press; Routledge & Kegan Paul plc.

Yolton, J. (1969). *John Locke: Problems and Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.



# El camino humanista de la literatura: una crónica personal

---

## The Humanist Path of Literature: a Personal Chronicle

*Miguel Baraona Cockerell<sup>1</sup>*  
Universidad Nacional  
Costa Rica

### Resumen

Este ensayo trata de la experiencia literaria del propio autor, la forma como esta nació, se gestó y se entrelazó de manera dinámica y profunda con su vida interior. Pero este trabajo no explora solo la manera como la praxis literaria irrumpe en su intimidad, pues esta disquisición que se presenta aquí se sitúa dentro de una discusión más amplia sobre la creación, el humanismo, la condición humana y una propuesta de quehacer narrativo que el autor define como “realismo existencial”, orientada a vivirse como una praxis emancipadora mediante la propia experiencia de escribir ficción. El autor señala que el camino de la literatura es solo una opción muy personal e íntima, una decisión individual de muy hondas ramificaciones y, en general, de consecuencias drásticas y prolongadas sobre aquella persona que decida seguir esa senda imaginaria por el resto de su vida. Es una vía de antemano inexistente que no tiene destino seguro, pues no tiene mapa ni dirección discernible, y está apenas trazada en la red invisible y tenue de la mente de

---

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social, Sociólogo de la École des Hautes Études en Sciences Sociales en París-Francia, Vicedecano del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.  
Correo electrónico: [miguel.baraona.cockerell@una.cr](mailto:miguel.baraona.cockerell@una.cr)



quien decide hacerse escritora o escritor. Presenta esta decisión como aquella que una vez tomada, ya no hay posibilidades de escapar indemne de tal aventura. Desde el punto de vista síquico, dice que es un vicio y que como muchos es acompañado del éxtasis y el dolor, pero cada vez más satisfactorio. Indica dos aspectos aún más importantes y decisivos para el autor: la vocación y el placer. Así se desarrolla el artículo: ¿por qué se escribe?, ¿cómo se escribe?, ¿cómo escribo yo?

**Palabras clave:** humanismo; realismo existencial; realismo multidimensional; creación; praxis literaria; praxis emancipadora.

### **Abstract**

This essay presents the literary experience of its author, the way it started, how it evolved, and the manner in which it became intertwined in a dynamic and profound fashion with its own inner life. However, this work not only explores the way in which the literary praxis irrupts in author's the personal life, because this essay also tries to locate this topic within a larger discussion concerning creativity, humanism, the human condition, and a proposal for a literary perspective which the author defines as "existential realism", geared towards an emancipatory praxis thru the fictional writing experience itself. This essay deals with the literary experience of the author himself, the manner in which this experience was born, produced, and intertwined dynamically and profoundly with his own inner life. However, this work does not only explore the way how the literary praxis breaks into the personal life of the author, but this disquisition presented here is placed within a broader discussion on the creation, humanism, the human condition, and a proposal for a narrative work the author defines as "existential realism." This literary praxis is oriented to be lived as an emancipatory praxis through the experience of writing fiction. The author points out that the way of the literature is only a very personal and intimate option, an individual decision of profound ramifications and, in general, of drastic and prolonged consequences on the person who decides to follow the imaginary path for the rest of his/her life. It is, in advance, a non-existent path that has no sure destination, as it has no map, no discernible direction. It is a path just traced in the invisible and slight web of the mind of whoever decides to become a writer. This decision is presented as one that, once made, there is no chance to escape unscathed from such an adventure. From the psychological point of view, it is considered as a vice and is accompanied with ecstasy and pain, but more and more satisfactory. Two aspects are shown as even more important and decisive for the author: the vocation and pleasure. Thus, the article is developed: Why does someone write?, how writing is carried out?, how do I write?

**Key words:** humanism; existential realism; multidimensional realism; creation; literary praxis; emancipatory praxis.



## Humanismo y literatura: retorno a las fuentes de la ficción

Es mi supuesto de arranque, el pensar que toda literatura de ficción nace y termina en el ser humano y que, en forma implícita o explícita, es en esencia una exploración imaginaria y en clave lingüística de alguna visión o antivisión de la naturaleza y la condición humana. Y es así, en un sentido muy amplio, y al concebir como humanismo toda narrativa sobre la esencia de lo humano, incluso cuando los ropajes idiomáticos encubren con mantos muy espesos la exploración del espíritu. Pero aun en aquellas narrativas en que lo humano parece supeditado a mundos imaginarios muy enrarecidos como los que a veces configura la ciencia ficción (Ray Bradbury nos viene a la mente); o en historias tan horribles como inverosímiles al estilo de *The Gashlycrumb Tinies* (Gorey, 1997), y en los que podemos escuchar solo ecos lejanos de la humanidad tal y como creemos conocerla; o en novelas muy animalísticas como *Mowgli*, en que lo humano emerge a través de otras especies animales dotadas de algunos rasgos psíquicos antropomorfos, incluso en tales casos, todo se relaciona de una manera u otra con el orden humano, real o imaginario. En este sentido muy laxo, humanismo y literatura son apenas dos aspectos de una búsqueda común por entender nuestra naturaleza más profunda e intrincada (Van Bergen, 2007).

Las fuentes de la ficción no son otras, en última instancia, que las mismas de las cuales se nutre la reflexión humanista. En realidad, la literatura no puede sino poner en práctica aquella máxima de Protágoras, según la cual El ser humano es la medida de todas las cosas. La literatura es, por consiguiente, humanista por definición, al menos en este sentido muy suelto y extendido del concepto, y parta de donde parta, y llegue a donde llegue, nace y muere con la condición humana.

El ser humano, su condición esencial, y su desenvolvimiento existencial en el nivel individual como colectivo, son el marco inescapable, la fuente eterna, el tortuoso camino de la narrativa, y la finalidad última y trascendente de la literatura; y, por supuesto, del humanismo (Smiley, 2007). Ambas vertientes del espíritu humano –el humanismo y la literatura– recurren a lenguajes e instrumentos de reflexión muy distintos, pero al final llegan, recorriendo cursos muy contrastantes, al mismo gran océano estético y filosófico formado por los enormes y persistentes enigmas sobre la esencia casi infinitamente estratificada de nuestra especie.

### ¿Por qué escribo?

Pregunta que no es trivial, pues obviamente no es igual a interrogarse sobre las razones por las cuales se respira, o incluso el por qué se deben pagar impuestos,



cuyas respuestas son casi autoevidentes, aunque en el segundo caso cuestionables. En cambio, el camino de la literatura es solo una opción personal e íntima, una decisión individual de hondas ramificaciones, y en general, de consecuencias drásticas y prolongadas sobre aquella persona que decida seguir esa senda imaginaria por el resto de su vida. Es una vía de antemano inexistente que no tiene destino seguro, pues no tiene mapa ni dirección discernible, y está apenas trazada en la red invisible y tenue de la mente de quien decide hacerse escritora o escritor; pero con frecuencia, una vez que uno se interna en esa vía, ya no hay posibilidades de escapar indemne de tal aventura, sobre todo, si se la inició con aquella desmesurada pasión necesaria para forjar una vida en la literatura.

En pleno auge napoleónico, el otrora bello y sofisticado Marqués de Sade, condenado por el propio Napoleón Bonaparte a reclusión forzada en el Hospicio de Charenton, languidece en aislamiento casi total, sometido a los rigores de una vigilancia extrema y sin mayores contemplaciones. Allí escribe a escondidas su *opus máximo*, *Justine* (Donatien Alphonse Francois de Sade, 1787), libro que pasa de inmediato a encabezar el canon negro de las obras que la sociedad culta considera de “muy mal gusto” e “inaceptables”. La novela es secuestrada por los esbirros del régimen, destruida y prohibida su publicación; Sade es condenado a permanecer sin papel, ni pluma, ni tinta, en su habitación-celda, para impedirle así que continúe con la producción y divulgación de su “obra maldita”. Comienza entonces, a escribir con su propia sangre sobre sus camisones blancos de recluso, y prosigue así con su cometido demencial y heroico de entregarlo todo -su reputación, su fortuna, su libertad, su vida personal, y su salud física y mental- por una labor creativa que casi nadie aprecia, que en definitiva, los poderes en turno y la “sociedad bien” consideran repudiable. Sade es despojado a continuación de toda vestimenta, desnudo y enfermo, escribe sin reposo sobre los muros gélidos y ásperos de su cuarto con su sangre y sus excrementos.

Con justa razón, podrá argüirse que esta es una experiencia extrema de la correspondencia entre literatura y vida personal de los literatos, dónde pueden citarse numerosos ejemplos de vidas apacibles, exitosas y carentes de todo dramatismo en las que mujeres y hombres de letras han avanzado por la senda de la literatura sin mayores sobresaltos. Pero, son muchos también los casos contrarios: Dostoyevsky produjo miles de páginas catárticas, para apenas percibir un magro estipendio por cada una de ellas; Edgar Allan Poe, falleció como un indigente en el lodo y el olvido y con muy escaso reconocimiento a su obra (Ackroyd, 2009); Melville, escribió una obra maestra (Melville, 1851) que permaneció largo tiempo en la omisión y fue casi completamente ignorada en su tiempo (Robertson-Lorant, 1998); Solzhenitsin, languideció en campos de trabajo forzado y luego fue



atormentado por el cáncer en un pabellón terminal, mientras su obra zozobraba en el gran lodazal de una historia adversa (Pearce, 2007); y decenas, quizás centenas, de otros casos que ponen de manifiesto esa difícil relación entre el talento, la obra literaria *per se*, el entorno social y cultural inmediato; y su reconocimiento o rechazo mundano al momento de ser generada y entregada a la luz pública.<sup>2</sup>

En todo caso, escribir ficción, al margen de la recepción que la obra de cada autor tenga y las consecuencias de ello sobre su vida personal, la existencia de un escritor es una de miles de horas de navegación solitaria frente a una hoja trémula de papel, o ante la pantalla fría e indiferente de una computadora. Desde el punto de vista más pedestre, es una actividad ingrata que requiere de una postura sedentaria por mucho tiempo en en posiciones bastante fijas, que ejercen una acción taxativa sobre la espalda, los ojos, las piernas y el cuerpo en general. Pero en este aspecto, qué duda cabe que hay muchas otras actividades mucho más erosivas para el bienestar corporal de quien las ejerce, y en esto, el camino de la literatura solo evidencia, de otra manera, lo que los budistas consideran una condición inescapable de nuestra presencia física en el plano espacio-temporal particular de la totalidad cósmica.

Por consiguiente, quizá lo que más realza la importancia de la pregunta “¿Por qué escribo?” reside en el hecho de que quien se lanza por la vía de antemano inexistente, pero casi siempre tortuosa a medida que se desenvuelve a partir de la nada, que constituye la creación literaria, solo sabe que verá aumentar y apilarse de manera prodigiosa las palabras que entrelazadas formarán algún tipo de narrativa, pero jamás podrá predecir si ese esfuerzo llegará a otra consciencia humana, y si será aceptado por su entorno sociocultural, simplemente ignorado en el mejor de los casos, o rechazado con desdén en el peor de los casos. El oficio es como el de aquel náufrago que lanza una botella al mar con un mensaje, a sabiendas que es muy improbable que algún día llegue a buen destino; pero con el agravante, que junto al mensaje y dentro de la botella, va también un trozo significativo de su propia existencia.

## **Entonces, ¿por qué, entonces, al final de cuentas, uno escribe?**

Interrogado al respecto, George Orwell, señaló con franqueza simple y brutal, que él lo hacía porque escribir era como el llanto del bebé, que transmite una

---

2 Algún día alguien deberá escribir la larga crónica-biográfica-literaria de todas y todos aquellos grandes, enormes en realidad, escritores que fueron ignorados en su época y por largo tiempo a pesar de haber producido obras maestras e imperecederas.



necesidad y una angustia existencial de algún tipo, con la esperanza de que alguien escuche ese pequeño clamor y responda a él (George Orwell, 1931-1946). Y creo que no es una mala respuesta. Algo de esa motivación subyace a mi labor como escritor. De hecho, hay un primer párrafo en el Ensayo de Orwell titulado *¿Por qué escribo?* que, sin presunción alguna, podría haberlo escrito yo mismo para describir mi experiencia:

Desde muy temprana edad, tal vez cuando tenía cinco o seis años, supe que al crecer me convertiría en escritor. Entre los dieciséis y los veinticuatro años traté de abandonar esta idea, pero con la conciencia de que traicionaba mi verdadera naturaleza y que, tarde o temprano, tendría que ponerme a escribir. (Orwell, 1940, p. 1)

Pero siento que hay también más que eso, al menos en mi caso. En su magnífico ensayo *Los grafómanos*, Milan Kundera ha mostrado como el escritor es fruto del auge de la riqueza social y pone de manifiesto la posibilidad de la formación de una subclase del ocio y de la estética por la estética (Kundera, 1986). Y una vez que se ingresa a esta subclase, ya sea por la gran puerta real del éxito, o colándose de manera subrepticia por un ventanuco entreabierto en el sótano, uno se torna adicto a una actividad que no es portadora de más significado que el que cada quien desee adjudicarle. No es el fin, ni el porqué, el que explica la entrega a tarea tan solitaria, insegura y laboriosa como la literatura lo que explica su razón de ser, sino simplemente la existencia de un posible nicho de la vida social y cultural que es ocupado necesariamente por individuos que se tornan adictos a su oficio, encontrando su práctica la motivación esencial, más que en sus supuestos fines trascendentes. Se es escritora o escritor, entonces, porque una vez lanzados por esa vía, el tiempo y el esfuerzo invertido en ella nos obliga a seguir reinventando su curso imaginario: así, el medio se convierte en el fin, y el movimiento en sí mismo es más relevante que el objetivo, el cual en forma putativa le adjudicamos a la tarea literaria. Escribimos, pues una vez que comenzamos a hacerlo, no tenemos más remedio que seguir haciéndolo para saciar así nuestra adicción a la escritura. Si se le mira crudamente, el asunto no es otro desde el punto de vista estrictamente síquico, que un vicio, y que como muchos es acompañado del éxtasis y el dolor, pero que a diferencia de muchos, es cada vez más satisfactorio aunque la dosis disminuya en forma gradual, quizás no tanto en número de páginas escritas, sino en la calidad pasajera de la inspiración dorada de un momento en la vida.

Sí, creo también, que hay algo de cierto en esta visión de Kundera. Pero aun así no me siento completamente representado por ella. ¿Por qué escribo?, sigue



siendo para mí una pregunta abierta, o al menos insatisfactoriamente respondida por otros, aunque con méritos innegables.

Para mí hay dos aspectos aún más importantes, y que en mi perspectiva han resultado decisivos: a) la vocación, es decir, ese algo misterioso que en la alquimia secreta de nuestro ser, nos empuja de manera instintiva e irremisible en una dirección particular en la vida; y b) el placer, el gusto íntimo por algo, el disfrute insustituible por una actividad, por muy insegura, demandante, peligrosa e incluso cruel que para nuestro propia persona pueda resultar.

Con respecto a lo primero, deseo señalar que desde muy niño, deseaba tomar lápiz y papel y escribir algo. Era como una extraña pulsión innata que nacía de algún escondrijo de mi mente, y que me empujaba hacia el universo de la palabra escrita. Leía con voracidad creciente, y urdía historias en mi imaginación infantil. Por momentos ese mundo de los libros y de las propias historias parecía ocupar en mi espíritu un lugar mucho más grande, real e incitante que el mundo externo que me rodeaba. Llegar, de este modo, a la literatura como producción personal, era en realidad solo cuestión de tiempo para mí, pues desde muy joven el impulso latía en mi ser, y solo eran necesarios los catalizadores circunstanciales indispensables para que yo me pusiese a escribir ficción. Escribir era desde un muy temprano inicio brumoso e intuitivo, una necesidad existencial imperiosa que acabó por imponerme la hermosa tiranía de las largas horas de soledad ante una hoja de papel o, en forma más contemporánea, ante una pantalla indiferente y fría de computadora.

## **Y ahora la nueva pregunta es: ¿cómo se escribe?**

Bueno, aquí las fórmulas son tantas como hay diferentes literatos que buscan plasmar en blanco y negro algo que parezca una obra literaria.

En extensa carta que data de los últimos meses de 1851, el escritor Ivan Turgenyev escribe a otro famoso literato ruso de su época, León Tolstoy, abordando el delicado tema de la proclividad simplista de este último, a dedicar gran tiempo y energía a la elaboración y defensa de complicados modelos del supuesto buen y apropiado quehacer literario:

Aquellos que se atan a sí mismos a sistemas, son aquellos que son incapaces de abarcar toda la verdad y tratan de atraparla por la cola; pero un sistema es como una lagartija: nos deja su cola entre los dedos y escapa,



sabiendo muy bien que pronto desarrollará una nueva en un abrir y cerrar de ojos. (Troyat, 1967, p. 144)

Aquel sofisticado hombre de mundo, con refinados gustos cosmopolitas que era Turgenev, le señalaba al otro poderoso pero muy rusófilo escritor que era Tolstoy, cuyo intelecto era enorme pero revestido de cierta rusticidad de noble terrateniente que intentaba con sinceridad vivir como un simple labriego, y que sería aclamado con el paso del tiempo como uno de los literatos más notables de todos los tiempos. Por su parte, Turgenev, quien es muy posible que tuviera razón en su admonición a Tolstoy, nunca alcanzó ni la calidad ni la fama extraordinaria del segundo. Lev Tolstoy produciría algunas de las obras literarias más grandiosas y aclamadas en la historia de la literatura, y todo ello, a pesar de sus engorrosos sistemas literarios, que nunca pasaron de ser otra cosa que un divertimento intelectual colateral del gran escritor.

Estas incongruencias, parecieran indicar que en realidad los autores, y en general todos los narradores de ficción, así como otros, tales como poetas y ensayistas libres abocados a los diversos oficios de la imaginación y la creación, utilizando la palabra escrita.

Es difícil imaginar algún escritor de ficción desprovisto de toda noción intelectual, general o inclusive teórica de un determinado tipo. Pero ello no significa que necesiten un sistema literario más o menos elaborado, sino que puede bastar con algunos lineamientos muy generales. Hay literatura muy intelectual, en donde uno puede discernir o al menos percibir la existencia tras bambalinas, o subyacente, de cierto universo narrativo, un enfoque bien forjado y un modelo de escritura. En este tipo de narrativas hay una trama que responde a los dictados de una visión o una serie de opiniones que se desean presentar. Aquí la intencionalidad establecida en la mente de la o del autor, se esconde bajo los ropajes a menudo metafóricos, de una historia que no es otra cosa que la expresión más evidente de lo esencial que se desea comunicar.<sup>3</sup>

Al otro extremo de un amplio abanico de matices y opciones casi infinitas se encuentran aquellos grafómanos que son guiados casi exclusivamente por sus intuiciones a menudo subconscientes, y que también suelen rechazar en forma visceral todo intelectualismo superpuesto e impuesto a la praxis literaria creativa. Pero incluso los escritores más intuitivos y menos proclives a tener un plan muy elaborado respecto de la forma y el contenido de su obra, siguen lo quieran o no,

3 A mi parecer, un escritor intelectual-metafórico muy representativo de esta línea narrativa, es José Saramago (1922-2010), y mucho antes que él serían los literatos Julio Cortázar (914-1984) y George Orwell (1903-1950).



lo reconozcan o no, lo sepan o no, determinados estereotipos estilísticos, preferencias estéticas, preocupaciones socioculturales e individuales recurrentes, patrones narrativos y formas de estructurar la trama de sus obras, que los expertos y estudiosos del campo literario pueden descubrir y hacer explícitos. Y es así como para bien o para mal, no puede hacerse literatura sin recurso encubierto o abierto, consciente o inconsciente, involuntario o premeditado, explícito o implícito, a un conjunto de reglas subyacentes que podríamos llamar un “sistema literario”. Este sistema puede, a su vez, estar compuesto de muchos elementos imbricados, complementarios o contradictorios, expresados además en numerosos niveles de distinta sistematización intelectual y lingüística, y cuya racionalidad es compleja de determinar pues pone de manifiesto demasiadas interacciones entre elementos disímiles en la mente específica de cada narrador (Óscar Robles, 2016).

En realidad, lo más común, es que los escritores hagan uso de numerosos sistemas, a menudo imbricados y mezclados en una suerte de eclecticismo que pone de manifiesto las casi infinitas posibilidades expresivas a su disposición. Este eclecticismo poco visible,<sup>4</sup> de ninguna manera distraerá a los lectores de la trama, ni reducirá la calidad y la fuerza de las obras en cuestión, aunque en algunos casos puede dificultar la percepción favorable por parte del gran público —o viceversa— al tiempo que el escritor puede ser aclamado por los críticos literarios y otros estudiosos del tema.<sup>5</sup> De hecho, son pocas las oportunidades en que los iniciados y expertos del oficio literario y su producción, coinciden con en su evaluación de los méritos de una obra con el gran público lector, aficionado simplemente a la “buena lectura”. (Baraona, 2011a)

Pero siempre al final será la calidad y los estándares del gran público lector, o bien, de algunos segmentos específicos de él, lo que determinará los derroteros, el destino comercial y el reconocimiento brindado a una determinada obra o grupo de ellas. Pues será la naturaleza esencial del diálogo propuesto y logrado entre un autor y el público, el factor decisivo en vida o en tiempos póstumos, de un definitivo trabajo literario (Bakhtin, 1982). Pero este proceso dialógico estará necesariamente mediado y mediatizado —y sobre todo en nuestros días de mercantilismo agudo— por todas aquellas industrias culturales —editoriales, críticos y comentaristas literarios, los medios corporativos, las empresas distribuidoras

4 Eclecticismo que a diferencia de otras áreas del conocimiento y la expresión humana (sobre todo en las ciencias y quizá la filosofía), carece de importancia significativa *per se*. (Nota al pie de página del texto citado).

5 Sobre esto último bien vale la pena examinar: “The Semantic Field of Narrative” en el segundo volumen (*Forms and Themes*) de la amplia compilación de Franco Moretti, visible en la correspondiente bibliografía mencionada aquí. (Nota al pie de página del texto citado).



de libros, las universidades y otros establecimientos educativos, las iglesias, los gobiernos, etc.— que intervienen en establecer el impacto y el alcance de una obra en la esfera del consumo.

Y en este punto, debemos admitir que el reconocimiento de una obra nunca ha sido y de seguro tampoco lo es en nuestros días, el resultado de sus méritos literarios intrínsecos,<sup>6</sup> sino de la influencia creciente de la comercialización y la búsqueda de la ganancia en el mundo editorial y empresarial, vinculado de manera más directa con la literatura y la producción y circulación de la ella (Molina Jiménez, 2004. pp. 241-247).<sup>7</sup> De manera que:

Son innumerables las obras de escaso o ningún valor literario que alcanzan gran éxito comercial, mientras obras de muy superior calidad permanecen confinadas a pequeños círculos de conocedores, aplaudidas a veces por críticos literarios, pero marginadas dentro del mercado capitalista. (Baraona, 2011a, p. 285)

En consonancia con todo lo escrito hasta aquí en este artículo, lo que sigue a continuación de ninguna forma debe ser considerado como una propuesta universal para “triunfar” en literatura, o siquiera como una receta infalible para “escribir bien” (Hauser, 1951 y 1975). No es más que un conjunto de criterios, consideraciones, algunas bastante utópicas, que guían única y exclusivamente mi propia producción. Es claro que en última instancia el trabajo creativo en el arte en general y, en la literatura en especial, debe regirse por límites muy elásticos que en cada caso particular estarán definidos por el artista mismo y por su talento, imaginación, disciplina, entrega, e inspiración libre, espontánea, autoregulada, y acorde con los designios personales de cada mente y espíritu entregado a esta noble, incierta e indispensable tarea.

Por ello, un sistema o modelo literario, no debiera ser más que un mapa muy tenue sobre el que se destacan ciertos puntos o regiones claves dentro de una determinada topografía polisémica (Bakhtin, 1982), que se desea recorrer y descubrir, y no un esquema rígido, que “recete” una determinada fórmula estética con pretensiones universales y/o superiores. (Baraona, 2011. p. 286)

6 Una dimensión esencial de la literatura que en nuestros días parece evaporarse ante la vulgaridad materialista y el mercantilismo extremo del mundo del libro actual.

7 Una problemática cada vez más opresiva y generalizada y que parece dominar casi toda la producción literaria de “éxito” en esta segunda década del siglo XXI.



## ¿Cómo intento escribir yo?

Hace algunos años formulé para mi propio uso, un pequeño manifiesto literario proponiendo un enfoque estético general para orientar mi narrativa, al que denominé como realismo existencial. Lo expuse en los siguientes términos en la obra correspondiente que he venido citando en este artículo:

La exploración hacia el realismo existencial que aquí se propone, intenta generar una narrativa en que la realidad sea construida a partir de la subjetividad de los personajes, y no como un relato de acontecimientos “objetivos” en los que está inmersa, o a través de los cuales se desenvuelve, la acción o la historia, ya sea de un cuento o de una novela., pero sobre todo de esta última. Esta perspectiva se diferencia del llamado “psicologismo” en literatura [...] La vía narrativa del realismo existencial es, entonces, una búsqueda orientada a exponer –y a veces sólo a insinuar en forma muy velada- la forma cómo el mundo es construido desde la interioridad de los personajes, y cómo esto desemboca o no en ciertas situaciones o actos concretos, y no sobre la construcción desde afuera hacia adentro del universo existencial de los personajes y de la era en que viven. El realismo existencial no es una descripción del mundo “tal y como es”, sino una reinención literaria de la forma cómo los personajes a su vez lo reinventan a través de su vida y sus percepciones. No es una fotografía de la realidad [...] En este sentido, se trata de una corriente mucho más realista que el realismo vulgar, pues no se remite a la exterioridad sensual de la realidad; a su apariencia visible, tangible y accesible para cualquier percepción espontánea y superficial (...). Lo que existe en la superficie de la existencia humana, y que suele ser el objeto de esa descripción externa en la que incurre el realismo vulgar y que, por consiguiente, suele ser lo que se entiende en léxico común como “realismo”, es nutrida desde lo hondo de la psiquis individual y colectiva por fuerzas subterráneas muy poderosas, aunque no visibles ni tangibles en forma espontánea e inmediata. (Baraona, 2011a, p. 288)

El realismo existencial es, por consiguiente, una transposición narrativa del doble tamiz de la consciencia de los personajes según se desenvuelve la trama de la historia y de la consciencia del autor. Y en este proceso, están involucradas cinco dimensiones existenciales concurrentes y simultáneas: 1. La relación de los personajes consigo mismos: es decir, la forma como ellas/ellos se sitúan en su consciencia dentro del proceso del cual son parte, y la manera como ello se manifiesta en su propia vida interior; 2. La relación con su mundo de origen: todo ser humano se percibe parte de un continuum vital que se origina en algún lugar y de



un cierto modo, que transita por diversas fases, y que posee un destino previsible, confuso quizás, o completamente indiscernible, aunque sea así o no; 3. La correspondencia con el entorno sociocultural y físico cambiante que puede o no puede ser el mundo de origen del personaje en cuestión; 4. La relación con la exterioridad y también con el mundo interior (la consciencia) de otros personajes con los cuales interactúa; 5. Y la relación entre todo este universo narrativo, ficticio en parte y real, posiblemente también de manera parcial, y el desenvolvimiento de la consciencia del autor mismo, cuya vida interior existencia se modifica a medida que se interna en el propio mundo que va forjando con cada nueva página que escribe. Esto, el autor de este artículo, lo planteaba de forma más rudimentaria en el año 2011, pero aún válida en lo esencial, en los siguientes términos:

De manera que no es la realidad que hemos vivido la que nos condiciona, transforma o entumece; es la manera peculiar en que cada uno de nosotros capta, desmenuza, modifica, interpreta, recuerda u olvida, y acumula la experiencia de nuestras vidas, que no son más que un caos azaroso que solo en nuestro espíritu encuentra forma y dirección discernible. Lo importante es el proceso en como la realidad se convierte en ese producto íntimo que es lo realmente vivido; y es así como lo realmente vivido es aquello que en nuestra existencia cotidiana deja huellas significativas, en el filtro subjetivo y al mismo tiempo racional de nuestra consciencia (C.G. Jung, 1981).<sup>8</sup>(Baraona, 2011a, p. 290)

Uno de los más grandes filósofos de todos los tiempos y posiblemente el principal pensador del existencialismo, Jean Paul Sartre, afirmó en uno de sus escritos sobre el humanismo en tanto perspectiva que “la existencia precede a la esencia”. En otras palabras, la naturaleza esencial del ser humano no se revela más que poco a poco; a medida que la vida misma de los individuos y de los grupos humanos se desenvuelve y manifiesta, este devenir va forjando –y es forjado a su vez– por los sueños, los deseos, las aspiraciones, las ambiciones, los logros y fracasos, valores, alternativas voluntarias e involuntarias, prácticas, acciones, pensamientos, instintos, tabúes, bondad, crueldad, generosidad, mezquindad, que ponen de manifiesto los temas existenciales principales que están en juego. Así, ciertos rasgos preponderantes de la esencia de cada quien y de las colectividades, es precedida por la existencia que los descubre y saca a la superficie visible de la vida humana, enfatizando algunos atributos y reprimiendo o suprimiendo otros (Wright, 2000). Es a través de la praxis (unión del pensamiento y la acción) que la

<sup>8</sup> Sin por ello negar la enorme trascendencia de los procesos subconscientes de la mente. (Esta nota al pie de página acompañaba la cita en el texto original).



“esencia secreta” y preexistente se pone en evidencia, al tiempo que se modifica dentro de ciertos parámetros que *a priori* son desconocidos. La existencia es de este modo la esencia en proceso de manifestarse en algunas de sus posibilidades y limitaciones.

Y en el mismo texto al que hemos aludido antes, Sartre afirma: “[...] entendemos por existencialismo una doctrina que hace posible la vida humana y que, por otra parte, declara que toda verdad y toda acción implica un medio y una subjetividad humana” (Sartre, 1945. p. 18).

Esta breve, pero brillante frase de Sartre, nos señala en forma preclara, a mi juicio; que toda pretensión de objetividad-objetiva cuando se trata de transponer estéticamente en nuestra propia consciencia de autores de ficción una fenomenología existencial que es radicalmente subjetiva, aunque se apoye en cierta objetividad indispensable, y que cada personaje individual lo reconstruye en acorde con su experiencia única y peculiar, es simple retórica vacía, sin asidero efectivo dentro las posibilidades reales de la literatura. La intersubjetividad en la que se funda toda relación humana, es al final de cuentas, una exploración subjetiva de la subjetividad y que nunca será plenamente objetiva ni plenamente realista, por lo menos al modo como a veces lo ha pretendido el realismo en el ámbito del arte (Korichi, 2007).

En concordancia con esta perspectiva del realismo existencial, tan distante del realismo vulgar o del llamado realismo socialista y otras yerbas similares, me propuse en el 2009 escribir una “novela total”. Vale decir, una obra de ficción que abarcara las cinco dimensiones fundamentales del realismo existencial, tal y como las señalara con anterioridad en este mismo escrito. Pero antes de explayarme un poco más sobre *Sak’umesh*, la novela pretendidamente total que publiqué en el año 2010, permítaseme autocitarme una vez más, recurriendo para ello al *Ensayo séptimo* de los *Diez ensayos críticos*. Al respecto de la novela total, escribí en el 2011 que:

[La idea de ella] consiste no en cubrir, describir, exponer y narrar la totalidad de la experiencia o existencia humana, algo que sería tan imposible como estéril (John Mullan, 2006). Se trata de algo mucho más modesto y viable: de narrar el mundo, o mejor dicho los mundos de una historia, como si se tratara de un *bricolaje* (Claude Levi-Strauss, 1962)<sup>9</sup> algo caótico de

9 El concepto de bricolaje fue acuñado en forma creativa e interesante en su momento por Claude Levi-Strauss, y me apropió de él para darle un giro algo distinto en este texto. Para este antropólogo el concepto de bricolaje se refería al proceso de adición creativa de mitos para constituir otros nuevos de acuerdo con



forma individuales de existir y luego definir la esencia de cada uno de los personajes de la narración, siguiendo la “lógica” existencial de cada una de sus vidas y su posicionamiento en el universo objetivo que los envuelve. La consciencia precede al mundo y lo construye con los materiales que brinda la praxis existencial de cada individuo. Por ejemplo, en mi novela *Sak’umesh* (Baraona, 2010), uno de los personajes principales, Gabriel Angaros, parte rumbo a una región periférica y casi completamente ignorada por su mundo citadino, que es el único que realmente conoce, y vive un conjunto de experiencias inesperadas que cambian su percepción del mundo—incluido su mundo de origen— en una forma muy radical. Su existencia modifica su esencia personal, hasta el punto que él mismo tiene dificultades en reconocerse en su nueva piel, y en hacerse entender, o en transmitir a los seres significativos para él de su mundo de origen, lo que ahora encierra esa nueva envoltura de su ser. (Baraona, 2011a, p. 290)

El ingreso a otros mundos existenciales y a otras realidades socioculturales, suele ser acompañado de tres posibles reacciones de la mente individual de los protagonistas de esta experiencia: 1. Plena inmersión y aceptación total de la nueva aventura y desafío del espíritu (Gabriel Angaros en *Sak’umesh*); 2. Rechazo bastante acendrado de las nuevas posibilidades existenciales (Eduardo Marín en *Sak’umesh*); 3. Una lenta fase intermedia de aceptación y rechazo (Luciano Cruz en la parte final de *Culpeo*) (Baraona Cockerell, 2016).

Así describí en un prefacio no publicado a *Sak’umesh*, las grandes tensiones y fuerzas que sirven de telón de fondo a la experiencia de Gabriel Angaros:

Esta es una novela sobre el encuentro y desencuentro de los mundos; de todos los mundos que forman un cierto mundo en un momento y espacio determinado: de los mundos de la vida interior e íntima, y de la vida social y colectiva; de los distintos mundos de los géneros, clases y grupos étnicos; de los mundos citadinos y rurales; de la naturaleza y la sociedad; de la espiritualidad y el interés mundano; del poder y la rebelión; del odio y del amor; de la amistad y la traición; pero sobre todo, de la vida y de la muerte, expresiones primera y última de nuestra existencia terrenal, y que son, al final de cuentas, los materiales fundamentales de nuestra condición humana [...] Pero este no es un libro sobre esos mundos en sí, sino sobre las tenues, pero a menudo infranqueables fronteras que los unen y los separan. Se trata

---

una cierta lógica estructural subyacente. Y aquí lo presentamos simplemente como la capacidad de unir en forma novedosa con cualquier elemento anterior que esté al alcance de la mano.



más bien de una novela sobre fronteras; pues es allí, precisamente, en la inter-fase donde los mundos se tocan y a menudo se repelen o fusionan para crear otros mundos nuevos e insospechados, donde se juega a cada instante el destino de todos nosotros. El espíritu humano sólo alcanza su máxima expresión cuando se interna más allá de sus fronteras iniciales para crear otras nuevas, y en el proceso inventa otros mundos. (Baraona, 2011b)

Gabriel Angaros, uno de los personajes principales de *Sak'umesh*, es absorbido de manera gradual pero incontenible, y tanto por voluntad propia como por fuerzas existenciales que lo superan, y que provienen del nuevo mundo circundante pero que son internalizadas por este, dentro de la vorágine de la nueva vida en la que de manera tan inesperada comienza a verse involucrado. En ese proceso de inmersión total –a excepción de sus recuerdos y la nostalgia que por un tiempo le obsesiona hasta que incluso estas emociones y procesos síquicos comienzan a teñirse con los matices de sus nuevas vivencias– Gabriel Angaros es narrado a partir de lo que hemos ya definido como las cinco dimensiones de la literatura, propuestas dentro del marco del realismo existencial; y así mismo, el abordaje a partir de una narrativa que explore la evolución de esas cinco dimensiones existenciales, intenta acercarse a ese modelo de novela que nos interesaba hace algunos años atrás (Baraona Cockerell, 2015).<sup>1011</sup>

Estos son, a mi juicio, los cinco ingredientes o dimensiones fundamentales de lo que aquí llamo, sin ninguna pretensión ni de originalidad o inventiva, la “novela total”. Es claro que lo que yo llamo y defino como novela total, casi de seguro no sería lo que otros escritores de ficción considerarían como una narración de ficción apropiada ni deseable. Pero yo no busco ni me interesa establecer ningún consenso, o una supuesta “regla de oro” literaria, impuesta en realidad como una “ley de hierro” a otros grafómanos. Nada más lejos de mis intenciones: aquí,<sup>12</sup> simplemente, busco sacar a la luz y explayarme un poco sobre mi propia y muy particular manera de concebir mi trabajo literario, así como sus alcances y objetivos principales, en un pasado cercano. Hoy, como ya he señalado en una nota al pie de página anterior, mis afanes literarios se orientan hacia un programa narrativo general que me atrevo a bautizar como “hiperrealismo” o “retrofuturismo”.<sup>13</sup>

10 En la actualidad, nos hemos distanciado cada vez más de ese ideal literario del realismo existencial, para comenzar a investigar las posibilidades narrativas de lo que llamamos “hiperrealismo” o “retrofuturismo”.

11 Elementos que se encuentran desarrollados, aunque con ciertos rasgos y matices diferentes, en algunos de los personajes principales de la novela *El imperio de la espuma*, sobre todo, en el caso de Hilitos Palomares y Diotima, y en *Culpeo*, en el personaje de Luciano Cruz Márquez.

12 Así como en el *Séptimo ensayo* de *Diez ensayos críticos* del año 2011.

13 Perspectiva o plan narrativo en el que se encuadran algunos de mis cuentos en mi libro *Mal de vida*, que está en prensa para el año 2018.



Y que, en esencia, consiste en romper las dicotomías y distancias narrativas de índole espacio-temporales, para describir el mundo tal y como emerge a cada instante en la mente humana: la que se mueve libremente y sin orden ni reglas ni leyes algunas entre el pasado, el presente y el futuro, y que brinca sin restricción de ninguna clase entre espacios múltiples y muy disímiles en cuestión de segundos, si así lo requieren nuestros procesos existenciales y síquicos interiores. Es esa irreverente libertad de la mente y el espíritu humano, la que deseo expresar en mis propios universos literarios.

Y es a esa búsqueda narrativa –de un pasado muy reciente– por abarcar en forma simultánea y entreverada las cinco esferas existenciales poco antes señaladas, lo que me atrevo a llamar “realismo existencial”. En la actualidad, aunque seguiré trabajando mis personajes principales dentro de lo posible en esas cinco dimensiones existenciales, es otro el mapa literario con el que deseo crear y explorar nuevos territorios narrativos que hoy concitan con renovados bríos mis ímpetus creativos.

Sin querer en ningún momento formular un sistema literario, por razones que están de sobra señaladas en este artículo y en nuestros escritos previos, aquí se han esbozado ciertas ideas cardinales a las que he intentado apegarme para darle la profundidad, el sentido, y los efectos a los que aspiro llegar con mi trabajo literario. Estas nociones básicas, no son sino concepciones muy laxas con las cuales construyo la arquitectura elemental de mis novelas (los cuentos suelen estar regidos por otras necesidades narrativas, y aunque pueden escribirse acorde con las mismas ideas fundacionales de una novela, su implementación queda sujeta a la brevedad e intensidad de corto alcance en número de páginas que ellos implican), y que no pasan de ser algo así como el esqueleto que luego se recubre y cobra vida con los detalles de la trama, la diversidad y riqueza de los caracteres que la pueblan.

En mi caso, la praxis literaria y la praxis humanista han ido de la mano ya por varios años, pero hay que destacar que más allá de mi situación y experiencia individual específica, veo en estas dos grandes vertientes del espíritu humano, una preocupación común, aunque expresada en formulaciones distintas, por la condición humana. Ambos, el humanismo y la literatura, por su naturaleza misma, tienen como objeto de sus desvelos intelectuales al ser humano, tomado en su más elemental e incuestionable esencia, en toda su miseria y en toda su gloria, en toda pequeñez y en toda su grandeza, y también, ambas vertientes del pensamiento, se atreven a soñar con la capacidad autoemancipatoria de nuestra especie, en su eterna búsqueda de la libertad que confiere el hecho trascendental de



destruir las cadenas de su propia creación.<sup>14</sup> Incluso, en la literatura más negra y más pesimista, aquella que destila desencanto y amargura por las imperfecciones con que nos tratamos con demasiada frecuencia los unos a los otros en el seno de nuestra propia gran familia humana, esa misma visión narrativa oscura, revela en su escepticismo y desilusión, un ideal de humanidad que ha sido traicionado y pisoteado. Así pues, del mismo modo como el humanismo nunca podrá dejar de ser una temblorosa luz de esperanza en la más negra oscuridad, de igual forma, la literatura, ya sea en su optimismo o en su pesimismo, nunca podrá dejar de nutrirse de algún espléndido ideal de humanidad.

## Referencias

- Ackroyd, P. (2009). *Poe. Una vida truncada*. Barcelona: Edhasa.
- Bakhtin, M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press.
- Baraona, M. (2010). *Sak'umesh*. San José-Costa Rica: Editorial Germinal.
- Baraona, M. (2011a). *Diez ensayos críticos*. San José, Costa Rica: Editorial Germinal.
- Baraona, M. (2011b). *Prefacio no publicado a la novela Sak'umesh*. San José, Costa Rica.
- Baraona, M. (2015). *El imperio de la espuma*. San José, Costa Rica: EUNA.
- Baraona, M. (2016). *Culpeo*. San José, Costa Rica: EUNA.
- De Sade, D. A. F. (2009). *Justine o los infortunios de la virtud*. Argentina: Editorial Fundamentos.
- Gorey, E. (1997). *The Gashlycrumb Tinies*. New York: Pomegranate Calendar & Books.
- Hauser, A. (1951). *Historia social de la literatura y el arte*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hauser, A. (1975). *Sociología del arte*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jung, C. G. (1981). *The Archetypes and The Collective Unconscious*. (Collected Works of C.G. Jung. Vol. 9, Part 1). Princeton: Princeton University Press.
- Korichi, M. (2007). *Notions d'esthétique*. France: Gallimard.

---

14 Hemos sido, somos y seremos siempre Prometeos encadenados, pero no por venganza de los dioses, sino por nuestra propia estulticia, egoísmo y crueldad. Y es así que hemos sido, somos y seremos siempre nosotros mismos, quienes romperemos también las cadenas que en el pasado nuestros ancestros forjaron y nos legaron como fardo opresivo, pero transitorio si así lo queremos.



- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. España: Tusquets.
- Melville, H. (1851). *Moby Dick o la ballena blanca*. México: Clásicos de Bolsillo.
- Molina, I. (2004). *La estela de la pluma: cultura impresa e intelectuales en Centroamérica durante los siglos XIX y XX*. San José, Costa Rica: EUNA.
- Orwell, G. (1931-1946) (2004). *Why I Write?* London: Penguin Books.
- Pearce, J. (2007). *Solzhenitsin. Un alma en el exilio*. España: Ciudadela Libros.
- Robertson-Lorant, L. (1998). *Melville: A Biography*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Robles, Ó. (2016). *La complejidad narrativa y el tema "el paraíso perdido" en "Pedro Páramo" de Juan Rulfo*. Recuperado de <https://roblesoscar6.blogspot.com/2016/04/la-complejidad-narrativa-y-el-tema-de.html>
- Sartre, P. (1945). *El existencialismo es un humanismo*. Bogotá: Editorial Recodo.
- Smiley, J. (2007). *Thirteen Ways of Looking at the Novel*. New York: Knopf.
- Troyat, H. (1967). *Tolstoy*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Van Bergen, J. (2007). *Archetypes for Writers: Using the Power of Your Subconscious*. California: Michael Wiese Productions.
- Wright, E. (2000). *Speaking Desires can be Dangerous: The Poetics of the Unconscious*. San Francisco: Polity.

# Desarrollo de la metodología “What If” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación

Development of the methodology “What If” and its  
impact on knowledge management as a strategy to  
improve quality in education

*Oscar Javier Zambrano Valdivieso*<sup>1</sup>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)  
Colombia

*Orlando Almeida Salinas*<sup>2</sup>  
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)  
Colombia

*Matt Murrie*<sup>3</sup>  
What-If  
Colombia

## Resumen

En el artículo se analiza el impacto que tiene el desarrollo de la metodología *¿What If?* en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación, en la cual se utiliza información específica de un

<sup>1</sup> Maestro en Gerencia de Negocios, académico en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: [ozambranov1@uniminuto.edu.co](mailto:ozambranov1@uniminuto.edu.co)

<sup>2</sup> Psicólogo por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Especialista en Familia por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Académico e investigador del Programa de Psicología en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: [oalmeidasal@uniminuto.edu.co](mailto:oalmeidasal@uniminuto.edu.co)

<sup>3</sup> Educador y desarrollador de productos, conferencista internacional en emprendimiento, ha publicado dos libros de educación del modelo “What-If”. Correo electrónico: [Matt@whatif360.com](mailto:Matt@whatif360.com)



proceso como los Diagramas de Proceso (DFP’s), Diagramas de Tubería e Instrumentación (DTI’s) para generar una especie de preguntas de lista de verificación. La metodología fue propuesta por Matt Murrie (2016), y ha tenido un impacto positivo en el ámbito escolar, al permitir que los docentes y discentes logren cuestionarse sobre la forma o el sentido en que se realizan las actividades diarias. Se invita al docente a convertirse en un facilitador que oriente, diseñe, organice y evalúe los resultados de las estrategias de aprendizaje. Esta metodología abre nuevos canales de comunicación para diferentes sectores que trabajen en gestión del conocimiento.

**Palabras clave:** gestión del conocimiento; calidad; educación; metodología “What If”.

### **Abstract**

The article analyzes the impact of the development of the methodology *What If?* on knowledge management as a strategy to improve the quality of education, in which specific information of a process is used, such as the Process Flow Diagram (PFD), Piping and Instrumentation Diagram (P&TI), to generate a kind of checklist questions. Matt Murrie (2016) proposed the methodology; it has had a positive impact on the school environment when allowing teachers and students to question themselves about the form or the sense in which the daily activities are accomplished. Teachers are invited to become facilitators who guide, design, organize and evaluate the results of the learning strategies. This methodology opens new channels of communication for different sectors working on knowledge management.

**Keywords:** knowledge management; quality; education; methodology “What If”.

### **Introducción**

En el advenimiento del siglo XXI, se ha venido evidenciando que la dinámica de diferentes externalidades, como los ciclos económicos, la geopolítica o el incremento de la población, afectan directa o indirectamente el desarrollo pedagógico de la sociedad; autores como, Forero-Páez y Giraldo (2016) lo confirman al demostrar cómo el sector educativo ha sido uno de los más sensibles a las transformaciones derivadas de esta dinámica, lo que ha requerido acciones permanentes que lo pongan en sintonía con las demandas de la sociedad y el entorno de manera sistémica. Esto ha permitido que el conocimiento generado, mediante el proceso de adaptación de la sociedad a estos nuevos entornos, conlleve a gestionar nuevas y mejores estrategias pedagógicas; igualmente, López y Valenti (2000), citados por Molina (2012), plantean que la sociedad postindustrial avanza inexorablemente hacia la primacía de la inteligencia y el saber, caracterizándose como uno de los factores fundamentales que conllevan al progreso social y económico; se



debe entonces resaltar que la educación no puede ser ajena a este escenario y debe procurar estar en constante proceso de mejora continua, gestionando metodologías de enseñanza-aprendizaje que le permitan al ser humano poder adaptarse rápidamente y con mejores herramientas pedagógicas pensadas acorde con las nuevas condiciones del mundo, ya no solo globalizado, sino también sin fronteras virtuales o tecnológicas.

Entre los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, se debe resaltar la necesidad que tiene el ser humano de adquirir conocimientos teóricos, así como el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan una mejor asimilación de estos conocimientos, al igual que su aplicación práctica y la capacidad de extrapolarlos con mejorasa su entorno, durante el proceso, como lo exponen Da Gloria, Copa, Guerrero, González, Hernández, Arias y Peña (2014), lo que conlleva a interpretar que, para la eficaz conexión entre ellos, la reflexión surge como piedra angular que permite construir un conocimiento pleno y global.

Para Rodríguez y Bolívar (2015), el entorno pedagógico en los últimos años, se ha orientado por un modelo de enseñanza basado en fomentar el aprendizaje constructivista del discente; este proceso se ha mantenido desde que se implantara el Plan Bolonia en las universidades europeas, orientado al proceso, lo que le permita al discente tener un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover su trabajo autónomo mediante un ejercicio de calidad conocido como el ciclo Deming: Planear, Hacer, Verificar y Actuar (PHVA) por parte del profesorado (Deming, 1989).

En la actualidad, toda norma considerada como política pública enfoca su alcance en el logro de los mecanismos necesarios que permitan realmente cambiar las concepciones del profesorado acerca del arte pedagógico de transmitir conocimiento, el cual se ha entendido tradicionalmente como una forma de transmisión de conocimientos del profesorado al alumnado. Sin embargo, realmente debe comprenderse más allá de este sencillo acto de compilar conceptos en un documento y lograr una generación de conocimiento a partir de presaberes e información primaria o secundaria para mejorar los actuales escenarios físicos o virtuales en donde se gestiona el conocimiento.

Para mejorar estos escenarios actuales, es fundamental repensar las estrategias didácticas que permitan garantizar el logro del proceso pedagógico. Según autores como Feo (2010), lo definen como el conjunto de métodos, técnicas y actividades a través de los cuales el docente y discente desarrollan el proceso enseñanza-aprendizaje, buscando cómo adaptarse a las necesidades de los participantes



de manera significativa. Ferreiro (2004) igualmente considera que una estrategia de enseñanza es un conjunto de procedimientos empleados por el docente para hacer posible el aprendizaje del discente; paralelamente, define una estrategia de aprendizaje como los procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprender significativamente.

Dichos procedimientos mentales que el estudiante debe realizar para generar gestión del conocimiento le han permitido a Da Gloria et al. (2014) precisar que la reflexión como forma de proceso mental debe ser entendida como un concepto muy amplio que comprende tanto la consideración de las propias capacidades y hábitos individuales para el aprendizaje, como el análisis de los conceptos tratados en las diferentes materias, su procesamiento, interrelación y aplicación; se considera entonces que, la reflexión que se debe generar desde el escenario académico se encuentra directamente involucrada más allá que el logro del aprendizaje, con el fin de permitir espacios de pensamiento para aprender algo y, sobre todo, para originar una devolución creativa mediante la construcción, transmisión y apropiación del conocimiento.

Este proceso de generación de conocimiento, que se encamina a fortalecer su gestión mediante estrategias pedagógicas, se convierte en el diario actuar de las concepciones que tiene el profesorado acerca de la docencia, sin importar en qué escenario académico se den; además, según Rodríguez y Bolívar (2015), permiten saber cómo se piensa y entiende la enseñanza en la práctica; es decir, se puede determinar si las estrategias pedagógicas que se emplean están de acuerdo con sus concepciones de la enseñanza. Lo anterior conlleva a establecer tendencias educativas generadas de las características de la sociedad contemporánea y que, según García (2010), permiten instaurar el marco del nuevo paradigma educativo de "enseñar a pensar", paradigma mediante el cual se entiende el proceso educativo como la forma en que los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje alcanzan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y cognición. Esto les permite que sean autodidactas, es decir, que logren aprender por sí solos y producir simultáneamente nuevos conocimientos a partir de la resolución de problemas o aplicación de proyectos.

## Desarrollo

Según Forero-Páez y Giraldo (2016), en el ámbito académico existen diversas metodologías que buscan acercar al estudiante a un modelo praxeológico en un entorno dinámico y caótico; una de ellas es el aprendizaje basado en problemas



(ABP), el cual permite en palabras de Fernández y Duarte (2013), centrar el aprendizaje en el estudiante e introducir en la enseñanza problemas abiertos y próximos a su desempeño profesional (ITESM, 2000; Restrepo, 2005).

Para Morán (2011), el ABP es el método de mayor efectividad, ya que permite aprender a solucionar problemas, actuar con eficacia, conceptualizar, diseñar, implementar y operar servicios, productos y procesos que satisfacen necesidades sociales. Este método según, Gómez y Díaz (2003), propone un enfoque problémico, el cual es entendido como un sistema complejo integrado por propósitos educativos para plantear, buscar y dar solución a problemas disciplinares e interdisciplinares; a su vez, es abordado por Álvarez (1999) y (Ortiz, 2009), quienes señalan que la esencia de la enseñanza problémica consiste en que los estudiantes introducen en la búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos bajo la tutoría del profesor y aprendiendo a emplear sus conocimientos en la resolución y desarrollo de habilidades en análisis y búsqueda de información con el fin de proponer soluciones efectivas.

Es a partir de esta estructura que Matthew Murrie (2016) orienta el desarrollo y aplicación de la metodología ¿What if...? en el proceso enseñanza-aprendizaje. Afirmar que esta metodología aplica un método inductivo, para lo cual utiliza información específica de un proceso para generar una serie de preguntas que son pertinentes durante el tiempo de vida de una estrategia o plan, así como cuando se introducen cambios al proceso o a los procedimientos de las organizaciones. No duda en afirmar que esta metodología consiste en definir tendencias, formular preguntas, desarrollar respuestas y evaluarlas, incluida la más amplia gama de consecuencias posibles, y presenta una ventaja absoluta sobre otras al no requerir de métodos cuantitativos especiales o una planeación rigurosa o extensiva.

Como lo explica su creador, la metodología ¿What if...?, utiliza información específica de un proceso como los diagramas de proceso (DFP), Diagramas de Tubería e Instrumentación (DTI) para generar una especie de preguntas de lista de verificación; además, se realiza una lista de planteamientos empleando las preguntas ¿Qué tal sí...? (¿What if...? en inglés), las cuales son contestadas colectivamente por el alumnado y resumidas en forma tabular. Según Murrie, el proceso consiste en transportar las situaciones a futuro, no se trata de predicciones. Explica que su resultado es el "¿cómo se verían las cosas a futuro?", de tal manera que se prepare a los actores involucrados para afrontar las situaciones venideras y, en el momento en que las organizaciones enfrenten ese escenario, se sientan confortables y se familiaricen con la situación y así afrontarla de la mejor manera.



El desarrollo de la metodología “¿What If?” en el aula ha impactado de una forma muy positiva y sobre todo en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación. De acuerdo con Murrie (2016), se debe partir de las premisas de “Que tal si la educación no está construida en un salón donde un profesor se ubica frente a los estudiantes y les dice qué es lo que tienen que aprender”, y “Que tal si creáramos ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes vinieran a la clase y dijeran lo que a ellos les da curiosidad y preguntarán: ¿cómo pueden aprender más sobre esto?”; “¿qué tal si el proceso de aprendizaje nos llevará por caminos que no estuvieran destinados a un examen, sino a lograr que las personas sepan cuál es su lugar en el mundo?”, “¿Qué tal si el punto final de ese aprendizaje no fuera una tarea que hay que entregarle a un profesor, sino una tarea que se va a compartir con el mundo?”. Se concluye con Murrie (2016), que se debe resaltar la necesidad de tener un profesor facilitador en vez de un profesor dictador, un profesor cuyo trabajo no sea decirles a los estudiantes qué tienen que saber, sino escuchar lo que quieren aprender y que entienda su curiosidad en este universo para poder así, en equipo y no en grupo, generar nuevo conocimiento para tomar decisiones en un mundo real, con problemas y proyectos que permitan una integración social y a la vez una inclusión del conocimiento.

Las apreciaciones de Murrie (2016) también habían sido analizadas por Torres y Ruilova (2014), cuando enuncian que el papel del docente debe ser el de facilitador, ya que su labor se orienta a organizar y evaluar el proceso y los resultados, con el fin de diseñar las estrategias metodológicas, que de acuerdo a Valenzuela y Vilorio (2008), comprenden un todo organizado de procedimientos, actividades y recursos que orientan el logro de objetivos y que permiten encontrar vías de mejoramiento en su aplicación, con recursos informáticos académicos como el aula virtual. Entre estos recursos se encuentran los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAS). Las aulas virtuales de enseñanza-aprendizaje que utilizan las universidades e instituciones de educación superior y que se caracterizan como escenarios de la web 1.0, hoy en día web 3.0, se construyen sobre aplicaciones de gestión para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje (los llamados LMS). Aunque supusieron avances y dieron lugar a muchas experiencias innovadoras en el escenario pedagógico han estado siempre preferentemente orientados a la producción y, sobre todo, a la distribución de contenido (Salinas, 2009).

Con la metodología ¿What if...?, la gestión del conocimiento a través de los entornos virtuales de aprendizaje se orienta a un manejo más humano, que permita no solamente transmitir información; sino que conlleve de una forma creativa e innovadora a un relacionamiento más social, que permita condensar esa respuesta a



“¿Qué tal si?” en comunidad. Se logra definir entonces el aprendizaje como construcción de conocimiento en lugar de transmisión. El aprendizaje se convierte en una actividad que principalmente proporciona significados y en la que el estudiante busca construir una representación mental coherente a partir del material presentado, fundamento principal de autores como Salinas, Pérez y De Benito (2008) y Salinas (2009). A partir de la anterior premisa, el diseño de ambientes creativos e innovadores en el aula, acorde con García (2010), se encuentra constituido por un aspecto curricular que promueve la interacción entre la persona que aprende y su entorno, además de las condiciones materiales que facilitan los procesos creativos efectuados por los alumnos y el profesor, como resultado de esta interacción innovadora. Se justificaría decir que estos son los cimientos que permiten abordar a la metodología “¿What if?” como una estrategia pedagógica innovadora.

Es igualmente importante tener en cuenta en el desarrollo de la metodología “¿What if?” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación, revisar su aplicación en los cuatro escenarios planteados por Salinas (2012), que desde 1995 viene aportando al desarrollo del aprendizaje y permiten, según el autor, potencializar los procesos de formación; estos escenarios son el “aprendizaje en el hogar”, “el aprendizaje en el puesto de trabajo”, “el aprendizaje en un centro de recursos de aprendizaje o centro de recursos multimedia” y, por último, “el aprendizaje a partir de las tecnologías móviles”. Precisamente sobre este aprendizaje se debe analizar el aporte explorado en esta investigación. En la década pasada más que nunca los avances tecnológicos y los cambios en los usos sociales de las tecnologías de red han propiciado la diversificación de espacios de comunicación y aprendizaje, hasta el punto de determinar ya el concepto de entorno social de aprendizaje en una evolución hacia la gestión social del aprendizaje, pues permite interactuar el conocimiento desde cualquier parte del mundo sin exigencia de religión, partido político, raza, género o clase social. Aquí parece necesario estudiar el fenómeno en cuanto canaliza variadas formas de aprendizaje no formal y sobre todo informal (Chatti, 2009; Salinas, 2009).

En la gestión del conocimiento ya no se hace una condición *sine qua non* la presencia física o el contacto con el otro ser humano. La proliferación de redes sociales virtuales han conllevado a que cada vez más se incrementen estas redes; pero el *quid* del asunto no se encuentra en el número de redes, sino en la calidad y el *core* de estas. Es así como González (2015), confirma que “desde el punto de vista educativo, las redes sociales permiten el trabajo online de profesores y estudiantes que potencian el desarrollo de competencias tecnológicas, habilidades y aptitudes tales como: socialización, trabajo en equipo o la importancia de



comparti”; pero, sobre todo acorde con Marsick y Watkins (1990), conllevan al crecimiento y mejora de la comunidad orientada hacia la generación de conocimiento participativo, lo cual fomenta de forma colateral el aprendizaje informal, no estructurado y basados en las palabras de Rotter (1954), la experiencia y el aprendizaje en donde el individuo aprende de la comunidad aquellos saberes y conductas que considera potencializan su conocimiento.

El proceso de la metodología “¿What if?”, se debe comprender como la estrategia para generar espacios de reflexión para pensar, en donde se integra el conocimiento y comprensión del contexto en el que surgen los problemas y los proyectos con creatividad e innovación para presentar propuestas novedosas de solución y la racionalidad para confrontar dichas soluciones de impacto con los límites que la realidad impone (Romero, 2012). El equipo de Auditoool (2014), que es la Red Global de Conocimiento y Control Interno, presenta un análisis sobre la técnica estructurada “What If” y afirman que se puede utilizar como herramienta clave para lograr identificar los impactos que pueden tener los docentes y estudiantes en el propósito común de producir cualquier tipo de conocimiento y en cualquier escenario; así, como lo plantea Galeano (1998), ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos por un ratito? Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible ( ), toda alternativa propuesta en el entorno educativo en pro de mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje debe tener una oportunidad; entonces, desde las aulas ya sean físicas o virtuales se debe permitir esta mejora.

Ya en el 2003, Petrides y Nodine daban a conocer al mundo y a la esfera educacional cómo la gestión del conocimiento genera un conjunto de diseños para vincular personas, procesos y tecnologías e igualmente debatir cómo las organizaciones y comunidades pueden promover políticas y prácticas que ayuden a los individuos a compartir y a manejar el conocimiento. En esta evolución del proceso, la gestión del conocimiento, se puede sintetizar en tres etapas (Nonaka y Takeuchi, 1995; Pedraja-Rejas, Rodríguez-Poncey Rodríguez-Ponce, 2006), la primera etapa está orientada a la relación con el proceso de crear conocimiento, esta incluye la exploración, combinación y descubrimiento del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995). La segunda etapa hace referencia al proceso de compartir conocimiento, la cual conoce su *nasciturus* en el momento en que el ser humano permite la transferencia de conocimientos a otros (Grant, 1996; Nonaka y Takeuchi, 1995) y la última etapa está orientada hacia la aplicación del conocimiento, que se convierte así en el proceso final de la gestión del conocimiento, ya que este no solo debe ser creado y compartido, sino que también requiere ser aplicado y se generan partir de esto nuevos productos.



Rodríguez y Bolívar (2015), sostienen que las dimensiones de la gestión del conocimiento, como el crear, el compartir y el aplicar conocimiento, se encuentran estrechamente vinculadas dentro del quehacer de la sociedad. Para asegurar entonces que la gestión del conocimiento actúe como fuente de innovación en cualquier escenario, es necesario permitir el desarrollo de capacidad para realizar procesos de transferencia de manera efectiva. Es así como Nagles (2013) demuestra que elementos como: la adquisición y apropiación de conocimientos, la solución de problemas, la implementación e integración de soluciones, la experimentación y generación de prototipos afectan la transferencia de conocimientos, aspecto fundamental de la gestión del conocimiento.

## **Materiales y métodos**

Se realizó una revisión sistemática de la literatura con el fin de consultar y obtener información necesaria y de interés en la recopilación y construcción del marco teórico requerido para dar respuesta a la siguiente pregunta que guía la investigación: ¿por qué analizar el desarrollo de la metodología “What if” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación? Asimismo, se formuló el objetivo general: analizar el desarrollo de la metodología “What if” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación, desde la revisión literaria.

## **Contexto de la investigación**

### **Tipo de investigación**

La investigación tiene un enfoque de tipo documental cualitativo, pues el planteamiento del problema y el reporte de resultados se encuentran soportados en la revisión teórica. Los resultados del estudio se presentan a manera de hipótesis de trabajo, sin que esto implique probar hipótesis estadísticamente. La recolección de datos consiste en obtener descripciones detalladas acerca de las estrategias de mejora continua en el proceso del desarrollo de la metodología “What if” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación.

Los investigadores llevaron a cabo una revisión sistemática documental, con el fin de contextualizar y conceptualizar los principales aspectos relacionados con el objeto de estudio, acorde con lo referido por Hernández, Fernández & Baptista (2014). El alcance de la investigación es descriptivo, fundamentado en la descripción, especificación y detalle de las características y propiedades relacionadas con



el análisis del desarrollo de la metodología “What if” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación. De igual forma la revisión documental descriptiva se realizó de acuerdo con lo propuesto por Merino-Trujillo (2011), quien proporciona al lector una actualización de conceptos útiles en áreas en constante evolución, lo cual es de gran utilidad en diversos campos de la enseñanza, como fue el objeto de la presente investigación.

El proceso de revisión documental se encuentra caracterizado por realizar abstracciones de corte científico a partir de la selección, recolección y utilización de documentos, lo cual redundará en la construcción de nuevo conocimiento. Igualmente, Merino-Trujillo (2011), brindan apoyo a este tipo de artículos de revisión, al afirmar que son “un estudio detallado, selectivo y crítico que examina la bibliografía publicada y la sitúa en cierta perspectiva”, resaltan también que “no es una publicación original y su finalidad es realizar una investigación sobre un tema determinado, en la que se reúnen, analizan y discuten información relevante y necesaria que concierne al problema de investigación abordado”. El diseño de esta investigación se encuentra basado en la teoría fundamentada, donde se considera a Hernández, Fernández y Baptista, (2014), quienes utilizan procedimientos cualitativos para explicar de manera conceptual una acción. Este tipo de diseño también permite explicar temas que son de difícil comprensión o reestructurar fundamentos considerados como desactualizados o poco utilizados.

## Conclusiones, discusiones y recomendaciones

Las teorías propuestas acerca de la gestión del conocimiento se encuentran en concordancia con los fundamentos que plantea la metodología *¿What If?* propuesta por Murrie (2016), ya que ambos pretenden la apropiación y asimilación del conocimiento por parte del alumno (discente), y lo encaminan al ser autónomo y ejercer su proceso formativo de forma responsable y reflexiva.

Lo anterior implica un mayor compromiso de los gestores del conocimiento, pues son ellos los encargados de facilitar ambientes de aprendizaje conducentes al desarrollo de competencias y habilidades críticas frente a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto surge la necesidad de realizar a futuro reflexiones teórico-prácticas frente a los procesos que vienen adelantando tanto agentes públicos como privados responsables de la gestión del conocimiento en el ámbito nacional.

Asimismo, se recomienda para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje orientar los entornos pedagógicos hacia el desarrollo de un modelo constructivista, de



tal manera que permitan al discente adquirir un rol activo y autónomo organizado y planificado acorde con lo propuesto por Rodríguez y Bolívar (2015). Esto implica en el discente la transformación de la información a través de la reflexión, el análisis, procesamiento, aplicación, devolución creativa y apropiación del conocimiento. Este proceso metacognitivo integral permite un acompañamiento y *feedback* continuo, el cual favorecerá la gestión del conocimiento.

En cuanto a la metodología ¿What If...?, en el proceso enseñanza-aprendizaje se recomienda aplicar un método inductivo-deductivo, puesto que su enfoque y metodología se expresan desde lo particular a lo general, lo cual permite la reflexión a partir de la formulación de preguntas y sus posibles opciones de respuesta positivas o negativas. Así el discente puede cuestionarse sobre aspectos reales de su situación personal, familiar, laboral y en términos generales de la vida cotidiana. Este aspecto es aceptado positivamente por la comunidad académica, ya que permite desarrollar estrategias y habilidades de afrontamiento asertivas frente a la resolución de situaciones problemáticas y su comprensión del contexto, demostradas efectivamente en las pruebas *in situ* y en los resultados y casos de estudio aplicados en diversos ambientes educativos.

Para analizar el desarrollo de la metodología “What If” y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación, se encontró que esta cuenta con aspectos positivos encaminados a potenciar y fortalecer el aprendizaje autónomo, ya que está basada en la creatividad e innovación, pues parte desde la curiosidad y lleva a los participantes a apropiarse de forma activa y responsable hacia el afrontamiento de sus problemáticas. Es un proceso colaborativo con parcialidad hacia las acciones colaborativas, abre nuevos canales de comunicación para diferentes sectores y generaciones. Su diseño, además, permite establecer una mejor comunicación entre las personalidades introvertidas y extrovertidas, ya que las acciones han sido autogeneradas por los participantes, lo cual garantiza el logro de resultados sostenibles al no seguir directrices preestablecidas.

## Referencias

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Didáctica.
- Chatti, M. (2009). PLE: un marco conceptual para entornos personales de aprendizaje. *Learning Technology Newsletter*, 11(3), 36-37.



- Da Gloria Quintanilla, M., Copa-Patiño, J., Guerrero, A., González-Santander, M., Hernández, N., Arias, M. y Peña, M. (2014). Implementación crítica de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 8(2), 394-402.
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220-236.
- Fernández, F. y Duarte, J. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 6, 29-38.
- Ferreiro, R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Forero-Páez, Y. y Giraldo, J. (2016). Simulación de un proceso de fabricación de bicicletas: didáctica en la Enseñanza de la Ingeniería Industrial. *Formación universitaria*, 9(3), 39-50.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- García, J. (2010). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Revista educación y pedagogía*, 10(21), 145-173.
- Gómez, V. y Díaz, M. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. Serie Calidad de la Educación Superior n.º 9. MEN-ICFES.
- González, C. (201). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40).
- Grant, R. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 109-122.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL Educación.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>.
- Marsick, V. y Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Recuperado de: <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697597/>



- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17(1-2), 36-40.
- Molina, A. (2012). *Didáctica de la Ingeniería: fundamentos teóricos y metodológicos*. La Habana: Editorial Universitaria Cubana.
- Morán, C. (2011). *Estrategias de incorporación del aprendizaje basado en proyectos en las instituciones de educación superior en Ingeniería*. Conacyt. Recuperado de: [http://www.ai.org.mx/ai/images/sitio/edodelarte/2011/3.\\_estrategia\\_de\\_incorporacion\\_del\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos\\_en\\_las\\_ies\\_en\\_ingenieria.pdf](http://www.ai.org.mx/ai/images/sitio/edodelarte/2011/3._estrategia_de_incorporacion_del_aprendizaje_basado_en_proyectos_en_las_ies_en_ingenieria.pdf).
- Murrie, M. (2016). El modelo- What If. *Élite Empresarial*. Recuperado de: <http://elitenews.co/2016/08/11/el-modelo-what-if/>
- Nagles, N. (2013). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista EAN*, 61, 97-102.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. USA: Oxford University Press.
- Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadoras y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá: Ediciones Litoral
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2006). Leadership and strategic decisions: an integrative perspective. *Interciencia*, 31(8), 577-582.
- Petrides L. y Nodine T. (2003). Knowledge Management for School Leaders: an ecological framework for thinking schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1702-1717.
- Red Global de Conocimiento en Auditoría y Control Interno (Auditool). (2014). Técnica de evaluación de Riesgo. Técnica estructurada What If. Recuperado de: <https://www.auditool.org/blog/control-interno/2597>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19
- Rodríguez, K. y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Romero, C. (2012). *Design thinking, creatividad y realismo para resolver problemas*. Recuperado de: <http://estebanromero.com/2012/09/design-thinking-creatividad-y-realismo-para-resolver-problemas/>
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nueva York: Prentice Hall.



- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis, Madrid.
- Salinas, J. (2009). Hacia nuevas formas metodológicas en e-learning. *Formación XXI. Revista de Formación y empleo*, 12. Recuperado de: [http://formacionxxi.com/por-qualMagazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/Hacia\\_nuevas\\_formas\\_metodologicas\\_en\\_e\\_learning.xml.html](http://formacionxxi.com/por-qualMagazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/Hacia_nuevas_formas_metodologicas_en_e_learning.xml.html).
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32.
- Torres, A. C. y Ruilova, J. C. (2014). Uso de recursos tecnológicos aplicando estrategias metodológicas para mejorar la calidad de la educación. *FCSHOPINA*, 58.
- Valenzuela, T. y Vilorio, N.. (2008). Estrategias metodológicas para la enseñanza del patrimonio cultural local en el área de educación para el trabajo. Caso: unidad educativa “Juan Bautista Dalla Costa” del municipio Boconó del Estado Trujillo. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 251-280

## Humanistas en esta edición

---



**Melissa María Chacón Céspedes.**  
*melissa.chacon.cespedes@una.cr*

Máster en Pedagogía con énfasis en Diversidad de Procesos Educativos. Licenciada en Artes Escénicas y Publicidad. Es académica del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Ha realizado investigaciones sobre el teatro como transformación social, la comunicación artística y reflexiones sobre los procesos de mediación docente desde el arte.



**Guillermo Flores Flores**  
*guillermo.flores@ulatina.net*

Licenciado en Derecho y Máster en Legislación Ambiental. Actualmente labora como Abogado Asociado en el Bufete Nassar Abogados y es profesor de Derecho de la Universidad Latina de Costa Rica. Se ha desempeñado como Director Ejecutivo de la Cámara Nacional de Armadores y Agentes de Vapores de Costa Rica y como abogado asociado del Bufete Arias & Muñoz. Ha sido miembro del Comité Ambiental de AmCham. Es miembro del Colegio de Abogados y Abogadas de Costa Rica y de la Asociación Costarricense de Profesionales en Turismo.



	<p><b>Juan Diego Sánchez Sánchez</b> <i>juan.sanchez6@ulatina.net</i></p> <p>Doctor en Ciencias Empresariales, MBA en Finanzas, MBA en Mercado, Maestría en Gerencia Tributaria, post grado en Educación Virtual, Licenciado en Administración con énfasis en Comercio Internacional y Licenciado en Administración con énfasis en Finanzas. Bachiller en Administración con énfasis en Comercio Internacional y graduado en Derecho. Profesor universitario en grados y posgrados en instituciones públicas y privadas. Escritor de artículos científicos y libros, conferencista nacional e internacional. Experiencia de más de 16 años en gerencia y asesoría en empresas nacionales y transnacionales e integrante de juntas directivas.</p>
	<p><b>Kateryn Fernández Hidalgo</b> <i>kfernandez.h@hotmail.com</i></p> <p>Bachiller en Género y Desarrollo del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional Estudiante de primer año de Licenciatura en Género y Desarrollo. Estudiante Asistente en el Centro de Acopio Institucional de la Universidad Nacional.</p>
	<p><b>Julián Rojas Vargas</b> <i>julian.rojas.vargas@una.cr</i></p> <p>Licenciado en Manejo de Recursos Naturales. Bachiller en Biología Tropical. Académico-investigador-extensionista en UNA Campus Sostenible y académico del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.</p>



	<p><b>José Carlos García Ramírez</b>  <i>josecarlosgarcia357@gmail.com</i>  <i>direccion@teschi.edu.mx</i></p> <p>Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana,. Maestro y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue profesor invitado por la Philosophische Fakultät und Abteilung Politische Wissenschaft, de la Universidad de Heidelberg, Alemania a impartir el curso titulado „Nord-Süd-Dialog: Reflexionen über Karl Marx/Lateinamerika, Philosophie und Menschenrechte“. Es profesor del Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán, Estado de México.</p>
	<p><b>Miguel Baraona Cockerell</b>  <i>miguel.baraona.cockerell@una.cr</i></p> <p>Doctor en Antropología Social en la University of Texas at Austin. Sociólogo de la École des Hautes Études en Sciences Sociales en París-Francia. Ha trabajado como académico en México, EE.UU. y Costa Rica. Vicedecano del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, Costa Rica.</p>



**Oscar Javier Zambrano Valdivieso**

*ozambranov1@uniminuto.edu.co*

Economista y Administrador de Empresas por la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA), con estudios avanzados en Derecho. Especialista en Gerencia de Negocios por la Universidad Industrial de Santander (UIS). Especialista en Derecho Empresarial por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Maestro en Gerencia de Negocios por la Universidad Industrial de Santander (UIS). Coordinador de Investigación-Académico de Tiempo Completo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO - Centro Regional Bucaramanga-Santander-Colombia. Miembro de la Red Latinoamericana en Administración y Negocios “RELAYN”. Miembro de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación “RedCOLSI”. Miembro de la Red de Investigadores de AS-COLFA Capitulo Oriente “RedRIACO”. Miembro de la Red Latinoamericana de Innovación y Emprendimiento. Posición de Voluntario con el Project Management Institute “PMI” Capítulo México y Capítulo Panamá.



	<p><b>Orlando Almeida Salinas</b>  <a href="mailto:oalmeidasal@uniminuto.edu.co">oalmeidasal@uniminuto.edu.co</a></p> <p>Psicólogo por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Especialista en Familia por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Docente investigador del Programa de Psicología. Académico en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Centro Regional Bucaramanga - Santander (Colombia). Líder del semillero de Investigación del programa Psicología. Auditor interno en sistemas de gestión ISO 14001:2004 “OSHAS 18001:2007 por el Instituto Latinoamericano de Calidad INLAC “ Colombia. Adscrito a la Red Latinoamericana en Administración y Negocios “RELAYN”, Red Colombiana de Semilleros de Investigación “RedCOLSI”.</p>
	<p><b>Matt Murrie</b>  <a href="mailto:matt@whatif360.com">matt@whatif360.com</a></p> <p>Educador, desarrollador de productos, conferencista internacional en emprendimiento, destructor del <i>statu quo</i>, escritor y minero del pensamiento. Ha sido educador en todos los niveles académicos formales e informales, viajero del mundo, voluntario de los cuerpos de paz en Macedonia, educador ambiental en Honduras. Ha publicado dos libros de educación y del modelo What-If considerados favoritos en Amazon.com</p> <p>Algunas de las firmas que han sido clientes y usuarios del modelo What-If en el mundo: Cisco, Facebook, Fundación Bill &amp; Melinda Gates, Universidad de Missouri, Downtown Las Vegas, 4H, StorageMart, SENA (Colombia).</p>



## Nueva guía para publicar en

---



La *Revista Nuevo Humanismo* del **Centro de Estudios Generales** de la Universidad Nacional publica trabajos originales con el objetivo de difundir conocimientos en diferentes áreas del saber y de la problemática de la sociedad y de la relación de esta con la naturaleza, que sean de relevancia para el desarrollo del pensamiento humanista en nuestra era. El Centro de Estudios Generales es una facultad que por definición y esencia es humanista y que desde hace algunos años se encuentra abocada a la definición teórica y práctica de una original perspectiva ético-filosófica concebida como **Nuevo Humanismo**. Para ello, en esta guía se aclaran algunas nociones que han debido diferenciarse y que serán de gran utilidad para los interesados en publicar en la *Revista Nuevo Humanismo*. Específicamente se hace la distinción entre Humanismo, Humanidades, Humanístico. El primer concepto se refiere a toda perspectiva ético-filosófica referida a la naturaleza humana y la condición humana. El segundo es relativo a las disciplinas clásicas que configuran las llamadas humanidades –historia, literatura y filosofía– y que en el Renacimiento desplazaron a la retórica, la teología y la escolástica, para enfatizar el estudio centrado en el ser humano y no en la divinidad. Y por último, el tercero, es una praxis que busca la confluencia de algún tipo de humanismo con las humanidades. Aquí es donde se presenta una gran discrepancia entre esta noción y el *Paradigma Tri Dimensional* (PTD) del Nuevo Humanismo que propone el Centro de Estudios, donde la visión ético-filosófica y las humanidades se unen en una síntesis superadora junto con las ciencias sociales y las ciencias naturales. Es decir, el Nuevo Humanismo no es humanístico, pues no se remite solo a las humanidades, sino que abarca el conjunto de los saberes y disciplinas del conocimiento humano, entre los cuales se incluye obviamente la ciencia así como muchos saberes populares y de nuestros pueblos ancestrales. Precisamente esta visión, que es novedosa y transformativa, se debe reflejar en los artículos que se publican en la *Revista Nuevo Humanismo*, como base de su línea editorial a partir del 2018.

La *Revista Nuevo Humanismo* podrá contener los siguientes aportes intelectuales:



- **Artículos:** textos que contengan análisis, deliberaciones y conclusiones sobre temas académicos o profesionales o científicos, expresados en un lenguaje claro, relacionados con el Nuevo Humanismo, según la nueva perspectiva del CEG.
- **Relatos de experiencias:** descripción de actividades realizadas por el Centro de Estudios Generales, especialmente, cuya divulgación pueda contribuir a un mejor conocimiento de los trabajos innovadores y de investigación que realizan los autores, como contribución al abanico de temas de humanistas. Estos textos deben explicar, aunque sea de manera muy breve, las razones por las cuales el tema tratado se enmarca dentro del Nuevo Humanismo y por qué es relevante para el pensamiento humanista contemporáneo.
- **Comunicaciones cortas:** relatos breves con resultados de investigación en progreso, que sean relevantes y que ameriten una divulgación oportuna, así como su significado para el desarrollo de una praxis humanista.
- **Presentaciones artísticas:** exposiciones de pintura, escultura, fotografía, entre otros, así como poemarios, cuentos y otras producciones literarias en que la condición y la existencia humana se vean reflejadas de alguna manera.

## Orientaciones generales

- a) La revista se publica dos veces al año en idioma español e inglés, aunque se aceptan en otros idiomas con el aval del Comité Editorial.
- b) Los manuscritos deben tener el resumen y palabras clave en español, en inglés y en otros idiomas en caso de ser necesario.
- c) Los manuscritos deben incluir mediación en cuanto a títulos, subtítulos, viñetas, entre otros, hasta donde el tema lo permita, como aporte a la visualización adecuada de la lectura. Es decir, se deben evitar los manuscritos donde solo se presenta el texto seguido. En todo caso, si el artículo no presenta una adecuada delimitación de apartados, los revisores le harán las sugerencias respectivas, así como el Comité Editorial.
- d) Los trabajos originales serán sometidos a la aprobación de evaluadores, especialistas reconocidos en los temas tratados. Las sugerencias se discutirán entre el Comité Editorial de la Revista y los autores, donde se procurará la mayor objetividad.
- e) Los autores para la *Revista Nuevo Humanismo* serán académicos o investigadores en temas humanísticos de la Universidad Nacional o de otras universidades nacionales o internacionales, así como colaboradores externos que deseen presentar sus publicaciones.



- f) En vista de que los manuscritos sufren un riguroso proceso editorial, es común que a los autores se les solicite información adicional o clarificaciones.
- g) Los manuscritos publicados en la revista pueden ser reimpresos, total o parcialmente, con la autorización del Comité Editorial, siempre que se indique la fuente original de la publicación.
- h) Las opiniones emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.
- i) La revista es leída por académicos, estudiantes interesados en quehacer humanístico, por lo que se espera que los artículos se logren encuadrar en este ámbito, aunque los temas de profundidad sean de diversas áreas del saber.
- j) El Comité Editorial se reserva el derecho de no aceptar para publicación los manuscritos que no se ajusten a las normas establecidas.
- k) Una vez aceptado un trabajo para publicación, no puede ser publicado en otro medio de difusión sin la autorización previa del Comité Editorial de la Revista.

## Requisitos para la presentación de manuscritos

- **Entrega.** Debe enviarse el texto en su versión final al correo electrónico revista.nuevo.humanismo@una.cr o ser subida por el propio autor al sistema Open Journal System (OJS) que se encuentra en el Portal de Revistas en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo>
- **Formato.** Los artículos deben presentarse en un formato digital de procesador de texto en formato la versión digital MS Word para Windows, dos pulgadas en márgenes superior, inferior, izquierda, derecha; tipo de letra arial, tamaño 12; doble espacio entre líneas, doble espacio entre párrafos, sin sangría.
- **Extensión.** Variable, no más de 15 páginas.
- **Orden de presentación del artículo:**
  - a) Autor
  - b) Título
  - c) Resumen (español e inglés)
  - d) Palabras clave (español e inglés)
  - e) Referencias (APA, 6ta edición)
- **Figuras, gráficos y cuadros.** El tamaño debe ajustarse a los márgenes citados, legibles Toda figura, fotografía, gráfico o cuadro deberá venir adecuadamente numerado y con la respectiva fuente (APA). Estos datos deben



venir desarrollados y completados en la sección de referencias. Los textos incluidos en cuadros, figuras o cuadros deben venir en formato editable, preferiblemente, de manera que puedan ser modificados según el programa en que fueron elaborados.

- **Fotografías.** En caso de que el autor prefiera alguna fotografía en particular, esta debe contar con la autorización de uso y tener alta resolución.
- **Información del autor.** Nombre completo, lugar de trabajo, resumen de su formación académica (4 a 5 líneas) y dirección electrónica (preferiblemente institucional) y fotografía tamaño pasaporte con alta resolución (sin fondo negro).
- Palabras clave. No más de cinco utilizando vocabulario controlado, en inglés y español.
- **Resumen.** Un texto que refleje el contenido del manuscrito (presentación del tema, objetivos principales, metodología conclusiones), de 200 a 300 palabras, en inglés y español.
- **Notas.** Se utilizan notas al pie de página en vez de notas finales, solo para aclarar temas, en caso de entrevistas. No se presentan citas textuales en las notas al pie de página.
- **Referencias.** Debe presentarse de acuerdo con las normas del Manual APA. Para la elaboración de citas y referencias, se deben utilizar estas normas consistentemente. Solo se referencian la bibliografía citada en el artículo.

Además, de conformidad con los requisitos generales de calidad establecidos por **Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)**, los artículos por publicar serán evaluados a partir de los siguientes criterios:

1. El tratamiento del tema y su contenido debe ser de interés para el pensamiento humanista contemporáneo.
2. El trabajo debe mostrar el debido rigor académico en el abordaje metodológico, en el uso de información pertinente y en la precisión del objeto de análisis.



3. Se dará preferencia a los trabajos interdisciplinarios, de interés para un amplio público y el Humanismo acorde con las definiciones presentadas al inicio de esta guía.
4. El trabajo debe ser inédito y novedoso.
5. La redacción deberá ser precisa y correcta, sin empleo abusivo del vocabulario especializado propio de un campo específico.

Esta revista se imprimió en el 2018 en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional, consta de un tiraje de 180 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.

E-59-18-PUNA