

Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 8 (1), Enero-Junio 2020

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





Enero-Junio 2020, Vol. 8 (1)

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

Editora

Olga Patricia Arce Cascante

Comité Editorial

Miguel Baraona Cockerell

Alberto Flores Canet

Federico Sancho Guevara

Luis Diego Lobo Montoya

Melissa Chacón Céspedes

Consejo Editorial

Universidad Nacional

Marybel Soto Ramírez, Presidenta

Érick Álvarez Ramírez

Gabriel Baltodano Román

Shirley Benavides Vindas

Francisco Vargas Gómez

Rector

Alberto Salom Echeverría

Producción Editorial

Alexandra Meléndez

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) 2277-3628

Sitio web: <http://www.ceg.una.ac.cr>

Dirección electrónica: revista.nuevo.humanismo@una.cr



Contenido

“Limón no es solo ‘patty’ y ‘rice and beans’”: Elementos que componen la cultura afrocostarricense	7-34
Carmen Hutchinson Miller	
Catorce principios pedagógicos que dimanán del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo	35-69
David Muñoz, Miguel Baraona y Willy Castro Guzmán	
Neurocomportamiento económico y su abordaje teórico: modelo de neurodemanda de mercado	71-89
Juan Diego Sánchez Sánchez	
El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales	91-108
<i>María Elena Córdoba</i>	
La ley o la vida: derecho formal versus derecho material ..	109-130
<i>José Carlos García Ramírez</i>	
Humanistas en esta edición	131-134
Guía para publicar en la Revista Nuevo Humanismo	135-139



“Limón no es solo ‘patty’ y ‘rice and beans’”: Elementos que componen la cultura afrocostarricense

“Limón Is Not Just Patí and Rice and Beans”. Elements That Make Up the Afro-Costa Rican Culture

Carmen Hutchinson Miller¹
Universidad Nacional
Costa Rica

Resumen

Dentro de la sociedad costarricense existe una visión reducida de la cultura Afro-costarricense limitada a la culinaria del rice and beans, el patty, y la música del llamado calypso. Esta cultura afro en Limón, Costa Rica, constituye una herencia de los inmigrantes afrocaribeños de finales del siglo XIX. La cultura afrocostarricense del siglo XXI ha heredado elementos de estos inmigrantes, particularmente de los jamaicanos. Se pretende con este artículo un acercamiento histórico para alcanzar dos objetivos. El primero es verificar cuántos de estos elementos de la cultura inmigrante se ha mantenido y segundo, contribuir con la declaración de las Naciones Unidas del Decenio de los Afrodescendientes (2015-2024), al realizar investigaciones enfocadas en la comunidad afro. Para ello se utilizan fuentes primarias por medio de la historia oral de dos afro-costarricenses nacidos a mitad del siglo XX, además de información general que brindó un jamaicano mediante el correo electrónico, para una visión más contemporánea de la cultura de ese país. También se revisaron algunos periódicos del siglo XX, además de otras publicaciones relacionadas con el tema. Entre las principales conclusiones que surgen del estudio, se pueden destacar la persistencia de elementos propios de la cultura de

¹ Académica del Estudios Generales, Universidad Nacional. Posee PhD en Historia, University of the West Indies, Barbados. Máster en Historia, University of the West Indies. Maestría en Educación con énfasis en Investigación, Universidad Latina de Costa Rica. Bachiller en Teología, Seminario Nazareno de las Américas, Costa Rica. Correo electrónico: carmen.hutchinson.miller@una.cr



grupos inmigrantes afrocaribeños de finales del siglo XX. Además, queda en evidencia la modificación del aspecto culinario versionado a la sociedad actual y otros elementos culturales heredados, los cuales en la actualidad merecen el reconocimiento de esta cultura afrocostarricense que reviste de importantes elementos culturales que deben ser valorados y preservados.

Palabras clave: Costa Rica; Limón; herencia jamaicana; cultura afrocostarricense, cultura.

Abstract

Within Costa Rican society, a reduced vision of Afro-Costa Rican culture limited it to the culinary of rice and beans, *patí* (an empanada filled with spiced meat), and the so-called Calypso music. This Afro culture in Limón, Costa Rica, is a heritage of Afro-Caribbean immigrants from the late 19th century. The Afro-Costa Rican culture of the 21st century has inherited elements from these immigrants, particularly the Jamaicans. This article aims to provide a historical approach to achieve two objectives: first, to verify how many of these elements of immigrant culture have been preserved; and second, to contribute to the United Nations declaration of the Decade of Afro-descendants (2015-2024) by conducting research focused on the Afro community. For this purpose, primary sources used were the oral history of two Afro-Costa Ricans born in the mid-20 century, and general information a Jamaican provided through e-mails for a more contemporary view of Jamaica's culture. Some 20th-century newspapers were also reviewed, as well as other publications related to the subject. Among the principal conclusions drawn, the study highlighted the persistence of elements typical of Afro-Caribbean immigrant groups' culture in the 20th century's turn. Besides, it is evident the modification of the culinary traditions adapted to the current society, as well as other inherited cultural elements, which currently deserve recognition from this Afro-Costa Rican culture that has important cultural elements that should be appreciated and preserved.

Keywords: Costa Rica; Limón; jamaican heritage; afro-costarican culture, culture.

Introducción

La primera parte del título de esta presentación fue la introducción que hizo el administrador de la casa de la cultura en Limón, el Sr. Jorge Edwards Nicholson, al darles la bienvenida a los estudiantes de 10mo del Colegio Humanístico Omar Dengo de Heredia, en su gira al puerto el 21 de junio del 2018. Implícito en esta afirmación está la suposición de que esta es la región de afrocostarricenses



(Hutchinson, 2015). Este grupo étnico se presenta y se representa por medio del discurso nacional como el grupo protagónico en una región multiétnica que también acuerpa a población indígena, china, mestiza y todas las mezclas entre estas. Como dice Murillo Chaverri (1995), “Puerto Limón, y con él la región Atlántica de Costa Rica, nace y se desarrolló con el rostro de la diversidad cultural” (p. 60). Pero esto sería tema para otra discusión.

También, en esta afirmación, se escucha el eco de una queja por reducir la cultura afrocostarricense a dos aspectos de la culinaria ancestral, el rice and beans y el patty. El descontento del Sr. Edwards Nicholson motivó esta investigación cualitativa que tiene como objetivo principal puntualizar, sin ser exhaustiva, algunos aspectos que conforman lo que hoy conocemos como la cultura afrocostarricense, la cual se desarrolló durante el siglo XX, como una versión de la cultura traída, particularmente de la isla Jamaica, a finales del siglo XIX.

Historiografías sobre los elementos que componen la cultura afrocostarricense son virtualmente escasos. La investigación de Carmen Murillo Chaverri (1999), “Vaivén de arraigos y desarraigos: Identidad afrocaribeña en Costa Rica 1870-1940”, se enfoca en el desarrollo de una afrocentridad de la población inmigrante afrocaribeña durante la construcción del ferrocarril y el siglo XX en Costa Rica. Esta afrocentridad que ella menciona se ve manifestada en el idioma inglés, la educación por parte de inmigrantes, la religión y la toponimia. El estudio de Carlos Meléndez y Quince Duncan (1989), *El negro en Costa Rica*, discute aspectos más puntuales en cuanto a los elementos que constituyen la cultura jamaicana que se desarrolla durante el siglo XX. Dentro de estos aspectos culturales mencionan la vivienda, la alimentación, el menú, el vestido, el arte, la religión y el habla.

Discusiones sobre la música del Mento, versionado al calypso y su inserción en la sociedad costarricense, se encuentra en las investigaciones de Manuel Monestel (2013), “Negritud, resistencia cultural en letras del calypso limonense”, y Quillermo Navarro Alvarado (2015), “Contradicciones de la inclusión y la especulación del calypso limonense en la cultura hegemónica de costarricense para posibles marcos de análisis”.

El estudio de Meléndez y Duncan es el que mejor desarrolla muchos de los elementos que van a constituir la cultura afrocostarricense del siglo XXI. Es la intención de esta investigación verificar la existencia de estos hoy, y los cambios ocurridos después de que legalmente se les reconociera como ciudadanía costarricense (el 2019 marca 140 años de esta inmigración).



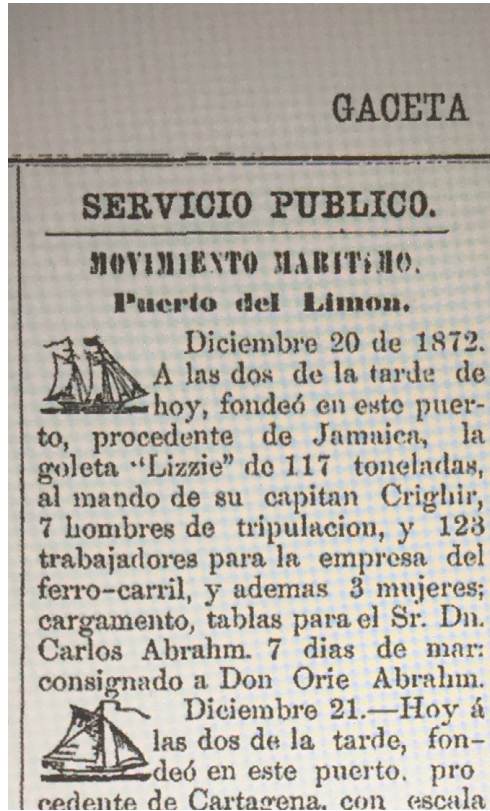


Figura 1: Primera entrada oficial de personas afrocaribeñas a Costa Rica.

Fuente: Gaceta Oficial, 15 enero 1873, p. 4.

Segunda oleada de personas afrodescendientes a Costa Rica

De acuerdo con Meléndez y Duncan (1989), la segunda oleada de personas afros en Costa Rica se dio a finales del siglo XIX, con la llegada de inmigrantes para el gran proyecto del General Tomas Guardia, la construcción del ferrocarril al Atlántico como se le refería a la región en ese entonces. La imagen siguiente encontrada en la Gaceta (1873) reporta la primera entrada oficial de personas afrocaribeñas al territorio nacional, en diciembre de 1872.²

2 Existe suficiente historiografía de la llegada de personas afrocaribeñas para la construcción del ferrocarril; por lo tanto, no nos vamos a detener en esa discusión en esta oportunidad (Harpelle, 2001; Hutchinson, 2015; Rosario, 2015; Senior, 2011). Existen videos didácticos relacionados con el tema, en plataformas como Youtube videos: “Construyendo nuestra nación- ¼- Migraciones 21: 28”, “Building our nation-2/4-labour and Education 23: 38”, “Construyendo nuestra nación- ¾- Cultura e identidad 23:45”, “Construyendo



Lo que sí es de relevancia recalcar es el hecho de que estos sujetos eran considerados los indeseables en la Costa Rica postindependentista, lo que contribuiría a que su cultura se arraigara dentro del territorio nacional.

Asentamiento de personas afros en Costa Rica

Alrededor del segundo año de iniciarse la construcción del ferrocarril, la empresa sufre un revés económico que obligó al despido de muchos trabajadores. En el informe de Guillermo Nane para marzo de 1874, se ven las medidas tomadas para garantizar mano de obra caribeña para finalizar esta obra nacional en vista de las dificultades de atraer trabajadores en sus inicios. En la Gaceta Oficial (1874) se reporta:

Con el deseo de evitar la salida de los trabajadores que no se pueden ocupar actualmente por la Empresa, y en conformidad con las instrucciones del Señor Presidente Designado, he facultado al Señor Superintendente para dar a cada trabajador que desee fincarse al lado de la línea entre Limón y el Campamento N^o 2, un terreno de 50x50 varas; prometiendo obtener del Supremo Gobierno los respectivos títulos de propiedad cuando llegue el caso. (p. 1)

En el libro de Carmen Murillo Chaverri (1995), *Identidades de hierro y humo: La construcción del ferrocarril al Atlántico 1870-1890*, en su discusión sobre la vida en los campamentos de la línea, indica que estos estaban divididos en cuatro. La cuarta división no tenía campamento. La I división era de Limón al río Pacuare, La II división era del río Pacuare a Angostura, La división III era de Angostura a Cartago y la IV era de Cartago a Alajuela. Es entendible que esta hubiera sido una oferta tentadora para inmigrantes sin trabajo en el país receptor. Esta oportunidad ayudó no solo al asentamiento de esta población en la provincia de Limón, sino también a la preservación y desarrollo de su cultura en suelo extranjero.

La circunstancia de crisis laboral obliga a que se le ofrecieran tierras a los afrocaribeños para garantizar la finalización de la obra, oferta que muchos aceptaron a pesar de que, como lo indican Meléndez y Duncan (1989), "lo que en realidad no sabemos es si alguna vez se llegó a conferir el título de propiedad a quienes se acogieron, en este momento de crisis, al plan de empezar a colonizar las orillas de la vía férrea" (p. 76). La respuesta a esta interrogante es tema interesante para otra investigación. Lo cierto es que el asentamiento ayudó a que se desarrollara la cultura de estos grupos inmigrantes.

nuestra nación 4/4 Participación política y ciudadanía 23: 17".





De acuerdo con el sociólogo Giddens (1997), “cultura se refiere a las formas de vida de los miembros de una sociedad, o grupos dentro una sociedad. Incluye como se visten, sus costumbres matrimoniales, y vidas familiares, sus patrones de trabajo, ceremonias religiosas y la búsqueda de entretenimiento” (p. 18). Esta definición describe a todo grupo social incluidos los inmigrantes afrocaribeños del siglo XIX. El historiador jamaicano Bryan (2000) nos presenta una visión clara del desarrollo de la cultura jamaicana después de la abolición de la esclavitud (4 de agosto de 1834).

Bryan demuestra que, a pesar del control que quería seguir manteniendo la clase dominante inglesa al imponer una cultura hegemónica sobre la mayoría afrodescendiente, esta logró recrear una cultura propia de la región con una mezcla de algunos de los elementos europeos impuestos por medio de la educación postcolonial y la religión, además de la herencia africana.

Al asentarse estos grupos afrocaribeños en la provincia de Limón, empiezan a recrear su cultura, dentro del territorio nacional. En la Costa Rica contemporánea, los elementos de consumo nacional que identificarían a la cultura afrodescendiente se evidencian en la música mento (Monestel 2013; Quillermo, 2015), versionada como el calypso limonense y una parte ínfima de la culinaria el *rice and beans*, y el *patty*, la razón del título de la presentación.

Elementos que componen la cultura afrocostarricense

- Idioma inglés/creole jamaicano

La población africana, trasladada al Caribe por medio de la trata trasatlántica, (se recomienda ver histografía del Caribe de Shepherd y McD [2000] *Beckles Caribbean Slavery in the Atlantic World: A Student Reader*) se vio forzada a hablar el idioma de esclavistas ingleses, en el caso de Jamaica (estas islas también conocidas como el Caribe inglés St. Kitts, Monsterrat, Barbados, Trinidad and Tobago, Bahamas, British Virgin Islands, Anguilla, Antigua, Barbuda). Sus idiomas africanos fueron eliminados dejando solo fragmentos que se escuchan en el vocablo cotidiano.

La folclorista y lingüista jamaicana Louise Bennet trata este tema y recrea el creole jamaicano. Elementos de este inglés criollo jamaicano se mantuvieron y fueron transmitidos a sus descendientes en Costa Rica (se recomienda el trabajo de Perry [2011] “*Mi lengua materna y yo*”). El creole se hablaba en la esfera privada y en la pública en la provincia de Limón del siglo XIX. Radio Casino, a mitad del siglo



XX, contribuyó a que este se propagara con una programación dirigida a la audiencia afro, en donde también presentaba a la renombrada folclorista jamaicana Louise Bennett, quien murió en Inglaterra en el 2006, responsable de legitimar este lenguaje en la isla de Jamaica con su personaje llamado Auntie Roachie.

La importancia de la preservación del idioma inglés se cimentó en el siglo XX, cuando algunos padres enviaban, particularmente a sus hijas a Jamaica para que se educaran como docentes. Al finalizar su preparación, regresaban a Costa Rica para impartir su conocimiento en el idioma. En el video "*La historia tiene color*" de la Universidad Estatal a Distancia (1989) aparece entrevistada una mujer de nombre Esther White, maestra de inglés, quien comenta que a la edad de 21 años su padre la envió a Kingston, Jamaica para que estudiara inglés y, a su regreso, inició su labor docente en 1930 junto con la publicación Hutchinson "El trabajo dignifica: Twentieth Century Afro-Costa Rican Women and Informal Work in Port Limon, Costa Rica", lo cual confirma la participación de las maestras de escuelas de inglés.

Para asegurar una exitosa labor, utilizaban, inclusive, material didáctico de Jamaica. La enfermera Silvia Moss comparte uno de los libros utilizados que tiene en su biblioteca personal desde 1961. Estos materiales eran traídos desde Jamaica y vendidos en la tienda Jack Orane como lo confirma la publicación del Ministerio de Educación Regional Limón (2010). En el siglo XX, el interés por la educación afrocostarricense siguió vigente de acuerdo con el *The Limon Searchlight*, "A New School" (1930) y en el *Atlantic Voice*, "Reopening of the Authorized English Language Schools" (1946). Además, menciona *El Limonense*: "Se estudiarán las posibilidades de ampliar la Escuela de Niñas- Limón". (1959, p. 10); en otra nota detalla: "La Escuela General Tomas Guardia no fue comunicada de la Visita de Sr. Presidente". (*El Limonense*, 1959, p. 11) y continúa con lo siguiente: "Le parece justo que habiendo una escuela con capacidad para 200 y más alumnos y que solo tienen 148 actualmente se justifique la poca matricula?" (1959, pp. 4 -11).

La población, particularmente la afrocostarricense nacida en la provincia de Limón, todavía hoy habla el idioma inglés conocido como el inglés criollo. La iglesia Metodista, además de otras instituciones privadas, todavía imparten clases de inglés a toda la comunidad limonense y no solo a la afro.



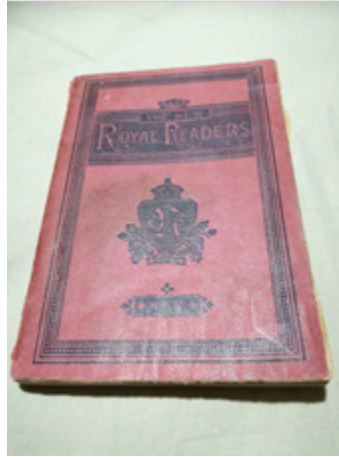


Figura 2: Royal Reader.

Fuente: foto cortesía de Silvia Moss, 2019.

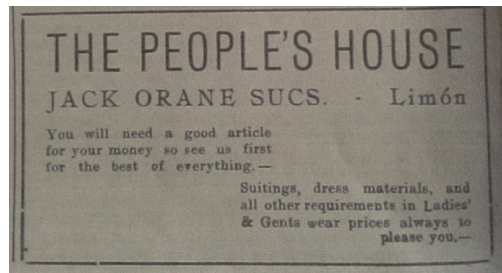


Figura 3: El Atlántico, 26 de Abril, 1950

- Religión protestante/la iglesia

Al ser colonizados por Inglaterra, también se les inculcó la religión anglicana. Otras denominaciones evangélicas incluídas la bautista y la metodista formaron parte de ese proceso de adoctrinamiento religioso en el nuevo mundo. El sincretismo de las religiones impuestas y las que trajeron de África conocidas por los investigadores como el revivalism, pocomania, obeah y rastafarai fueron inevitables y, por tal razón, el sistema opresor demonizó sus prácticas religiosas. Al respecto, se recomienda ver Kofi Boukman Barima (2017) “*Obeah to Rastafari: Jamaica as a Colony of Ridicule, Oppression and Violence 1865-1939*”. Bryan (2000) comenta que en Jamaica, a finales del siglo XIX, la práctica del obeah fue incluída en “las leyes de la vagancia...en 1898” (p. 39), sus practicantes recibieron multas y en algunos casos encarcelamiento.





La situación no fue diferente cuando emigraron a tierras costarricenses. Resulta importante señalar que estos grupos inmigrantes se dividían entre practicantes de las religiones afros como el obeah y el pocomania y practicantes de las religiones protestantes que incluían la anglicana, bautista, la metodista y la adventista.

Los periódicos dirigidos a la comunidad afro del siglo XX, como *The Atlantic Voice*, *The Limon Searchlight*, evidencian las distintas actividades, como bodas, servicios dominicales y sabáticas, escuelas parroquiales que se realizaban en estas distintas denominaciones, lo cual subrayaba su importancia dentro de la comunidad. Esta tensión entre los dos bandos religiosos también los siguió al país receptor en donde todavía recibían noticias que condenaban la práctica del obeah en Jamaica (Limon Weekly News, 1903, p. 2). No es sorprendente que en el periódico *The Nation* (1911) apareciera un encabezado en primera página “Obeah the people’s cry: let loose in Limon” en donde se condenaba la práctica en tierras costarricenses.

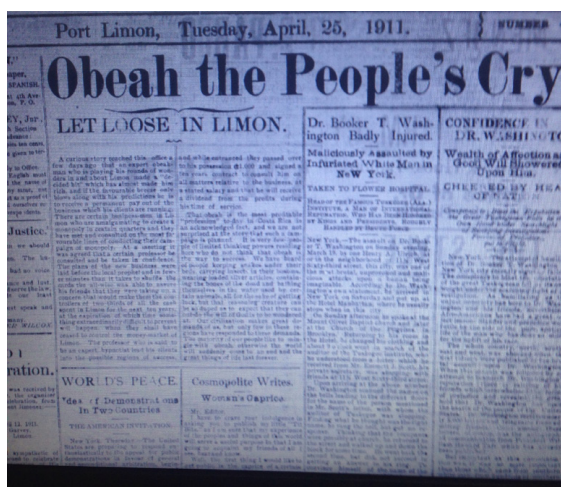


Figura 4: Noticia condenatoria de la práctica del obeah en Limón.

Fuente: *The Nation* April 25, 1911.

Veintisiete años más tarde, entre 1936 y 1938, aparecen noticias que condenan la práctica de la pocomania. En la referencia anterior era solo el comentario de gente de la comunidad que no estaba de acuerdo con las prácticas aun cuando se admitía su prevalencia en la provincia de Limón.

Ya a finales de la década de los treinta se notan acusaciones oficiales serias. En defensa por la práctica y expulsión del país, se encuentra *La Voz del Atlántico* (1936, p. 1) “Defensa del Jefe de la Secta Pocomia Sir Altman Krimbel Dabney”



y la disociación por otras denominaciones. Asimismo, el Diario de Costa Rica (1936), en un extenso comentario titulado “Los sacerdotes del diabólico culto de la cocomia, invaden la zona del Atlántico”, saca a relucir su ignorancia, intolerancia religiosa, percepción estereotipada de la hipersexualidad de la mujer afro y su racismo. En el primer párrafo comenta:

Hace un tiempo en estas mismas columnas una vasta información sobre el hecho que reviste los más curiosos y pintorescos caracteres de crónica amarilla de relato fantástico. Nos referimos a las prácticas de una secta que encubre con apariencias rituales un monstruoso culto de indudable afiliación demoniaca. Tales practicas [sic] han alarmado a los vecinos de esa zona por el creciente número de adeptos que entre la población jamaicana han ido conquistando los sacerdotes de la curiosa y espantable Cocomia, que es el nombre que recibe esta suerte de religión negrera. (p. 5)

Como bien lo indica Alvarado Luna (2016): “... sin embargo, cometen el error de llamarlo: ‘Cocomía’, demostrando el poco o nulo conocimiento que se tenía del mismo” (p. 202). Lo que no es claro en el apartado es si esta persona era un religioso católico o un representante del gobierno. Hay que recordar que durante esta época la iglesia católica y el estado liberal estaban en una fiera lucha ideológica. Por lo tanto, si hubiera sido un seguidor de esta religión, la situación habría sido preocupante, ya que habría que asegurarse de que esta “secta” no era atractiva a su feligresía, lo cual se habría sumado a la lucha con la ideología de los liberales.

Para un mayor sustento de lo anterior, se recomienda: Solano (2011) “*La identificación del desarticulador del mundo católico: el liberalismo, la masonería y el protestantismo en la prensa católica en Costa Rica (1880-1900)*”, también Martínez (2009) su texto “*Conspiradores Políticos*” y “*Sectas Misteriosas*” *Imaginario Sociales sobre la Masonería en Costa Rica (1865-1899)* y Urbina (2015) “*Iglesia, Estado y Control Mental en Costa Rica: El Caso de la prohibición de la enseñanza de la teosofía en el Colegio superior de Señoritas (1922)*”.

El señor Altiman Krimbel Dabney, jefe de la religión pocomania fue maltrato y amenazado y su iglesia fue violentada. En un comunicado al gobierno de La Voz del Atlántico (1936), él se defiende:

Yo vine a este país construí mi iglesia y la inscribí bajo su bandera y sus leyes y pagué la cuota correspondiente a treinta años. El gobierno por haber recibido dinero y falsos reportes de gentes maliciosas, envió sus empleados para que registraran mi iglesia, lo que ocurrió dos veces el 15 de mayo, y la noche del 22 de junio de 1932. Estos señores destruyeron trece banderas





y muchos valiosos objetos de mi iglesia y tocaron el registro de la religión, además de esto me pegaron con sus machetes y me llevaron a la cárcel. (p. 1)

Basado en esta referencia, el señor Altiman tenía al menos tres años de estar practicando su religión en este país de forma legal, lo cual tiene sentido, ya que en 1848 había libertad de culto para atraer las inmigraciones europeas, hecho que beneficiaba a otros grupos inmigrantes.

Este artículo, lo escribe en 1936 a pesar de que estuvo recibiendo problemas desde 1932. Fue escrito en español, lo que nos lleva a interrogar si el señor Altiman tenía excelente dominio del idioma o si alguien se lo escribió. El hecho de que fuera expulsado en 1936 puede deberse al nuevo presidente León Cortes (1936 a 1940), mandato que estuvo fuertemente marcado en contra de los inmigrantes indeseados (González, 2017). Subsecuentemente fue expulsado, no sin antes maldecir al país. La hegemonía fue exitosa en sus esfuerzos por reprimir y suprimir a los practicantes del obeah y el pocomania, no así con las religiones protestantes.

Asimismo, se puede mencionar que, desde muy temprano en la inmigración, estas iglesias se establecieron en la provincia de Limón. El periódico *Limon Weekly News* en su publicación: "Church notices" (1903) aparece un anuncio de la iglesia bautista de las horas y el predicador que estaría en Matina, Madre de Dios, 9 Millas y 12 Millas.

El establecimiento de las iglesias protestantes en el país receptor jugó no solo un papel espiritual sino también un rol social que los acuerpaba y protegía en el país foráneo. Uno de sus roles sociales eran las escuelas parroquiales que también ayudaron en la preservación del idioma inglés, además de ofrecer un currículo muy similar a la que se ofrecía en la isla.

Franklyn Perry (2019) comparte que la iglesia protestante, además de las otras organizaciones, jugó un rol importante en el desarrollo, no solo religioso sino también social de la comunidad afro del siglo XX. Estas organizaciones, incluidas las religiosas, se encargaron de formar especialmente a la juventud en valores que consideraron imprescindibles, como el hablar en público, el debatir y recaudar fondos, entre otros, los cuales, llevados a la sociedad en general, eran pluses que les ayudaban a escalar socialmente, además de dar prestigio.

Perry (comunicación personal, 2019) recuerda:

You learn values in the church, the English school they would teach you values Another thing we used to have, recitations, and those recitations





trataban de inculcar valores. I remember one I had to seh. ‘Politeness is to do and say the kindness things in the kindness way. So let us try to be polite in everything we do, and remember always to say please and not forget thank you’, todas estas cosas traían implícito o a veces bien explícito los valores, entonces, la iglesia contribuyo mucho a ello...

Teníamos oratoria, we used to call it rally. For example the churches, and the lodges and the burial scheme would organize this for example Jadah would represent plantin and Ignacia bread fruit, and they would give you some little bagas and you went out with these little bags and ask as many people as possible and they supposed to put some money in there, and Jadah would have to prepare a very nice speech about plantin. what they were trying to do is teaching young people to express themselves and aside from that to get some money for the school, or for the church, loud laughter. You call it research because you search and search again. usually, your parents will help you, and old books. Usually it would happen on a Sunday.

- Valores

Los grupos inmigrantes afros, muy orgullosos de ser parte de la corona inglesa, se esmeraban de mostrar lo culto que eran con respecto a las prácticas de los del país receptor. Anécdotas de personas mayores cuentan las diferencias. Por ejemplo, consideraban sucio escupir en la calle y menos en el piso de la casa. Cuando construían las casas, el baño estaba atrás, ya que consideraban que mantener los desechos humanos cerca de la casa no era higiénico. Los hombres que usaban sombrero se lo quitaban cuando entraban a una casa o establecimiento público. El respeto a las personas adultas, a las autoridades, el valor al trabajo, el amor al arte y saludar cada vez que entraban a un espacio por primera vez y decir adiós cuando se retiraban eran algunos de los valores inculcados. Perry (comunicación personal, 2019), con respecto a los padres plantea:

When elders around you don’t eggs up, you don’t use bad words around adults, any adult could scold you, había respeto por los educadores. You go to English school and Spanish school. You had to learn some kind of trade women would learn to sew, men would learn, they would go at a tailor, and everyone would learn to play ah instrument. Everybody in Limón could sing.

Dichosamente, mucho de lo que comenta Perry sobre los valores como el respeto a los padres todavía se da dentro de la comunidad. Lo que ha cambiado un poco es la interacción de los padres con los hijos. Hoy en conversaciones de adultos están



involucrados los hijos menores, lo cual muchos adultos mayores no consideran buena idea. Los hijos no dicen malas palabras en compañía de sus padres y si un joven dice malas palabras frente a los adultos no es visto de buena manera y se habla de la pérdida de ese valor.

En cuanto a tener un ‘trade’ que quiere decir en ese contexto una preparación que no sea profesional, se ha perdido con la profesionalización de los afrocostarricenses, a quienes encontramos en todas las disciplinas académicas dentro de la sociedad costarricense. Todavía existen, dentro de la sociedad afrocostarricense del siglo XXI, zapateros, sastres, costureras, reposteros, pero no en la misma cantidad del siglo XX. En los periódicos del siglo XX como *The Atlantic*, *The Limon Searchlight* y *El Atlantico*, aparecen anuncios de sastres, hoteles, bares y panaderías. Entre otros en el puerto de Limón podemos mencionar las panaderías de Mr. Booth, Mr. Patterson, conocido como mista patisin, y, pollo entre otros. Sastrerías tenemos el de Mr. Ranny y el de Mr. Barton, entre otros.

- Vestimenta

Meléndez y Duncan (1989) expresan que “los negros que vinieron a Costa Rica vestían de una manera muy sencilla para el trabajo. Pero a la hora de las ceremonias, sean estas religiosas o sociales, sacaban a relucir su buen gusto por el vestido” (p. 112). Lucetta Miller Blake (mujer afrocostarricense nacida en Siquirres en 1944) confirma lo dicho por Meléndez y Duncan (1989), al describir, de forma detallada, los distintos atuendos usados según de la actividad:

The people used to dress, well, the people used to have their house clothes, they call it their judging clothes, and they had their dressing clothes. The house clothes may be one or two that they have in the house. When they are going out they put on another kind of clothes to go shop or to go and run errands, and then on Sunday you have you dressing clothes... the older people their globes and their white clothes, their hats, the bigger (older) would not go church without their hats and their white dress and their stockings, well dress! When is a party time they will wear long dress. The children will wear them white dress, some will wear cancan, and they would have the bowtie, from the side, to the back. And the smaller ones will have one or two big bows in their hair. Well dress to go to church. to go to party, and Christmas time. But yes, they had three set of clothes, one for the house, one for the everyday going out and one for the church and for dressing. (Lucetta Miller Blake, 2019, comunicación personal)





La población afrocostarricense del siglo XXI todavía “saca a relucir su buen gusto por el vestido”, cuando asisten a la iglesia y a eventos que se consideran de vital importancia, como bodas o eventos oficiales, entre otros. La diferencia en la vestimenta para trabajos que indicaba Meléndez y Duncan era sencilla, dependía del sector laboral en el que se encuentren. Hoy existen gran cantidad de docentes afros que tienen su código de vestido hasta el nivel universitario. Otro cambio también se da en el uso del cancan y los sombreros.

- **Actividades recreativas**

La comunidad afro del siglo XX realizaba muchas actividades recreativas que ayudaban a fortalecer los lazos comunitarios entre los del puerto y los que vivían a lo largo del ‘old lines’. Una revisión de los periódicos de la época nos adentra a ese mundo. Las actividades incluían paseos, cricket, carrera de caballos, atletismo, boxeo, béisbol. Se recomienda para ver sobre actividades recreativas y deportivas *The Limon Weekly News* (1903). Franklyn Perry (comunicación personal, 2019) narra así en cuanto a los deportes:

Bueno, usted sabe que el béisbol, basketball, football no, is very new, más bien es una imposición del valle central. Usted ve Carmen, no hay un buen equipo futbolero en Limón!!! Lo que hay sí, es un buen sembrero. Very good soccer because no hay apoyo and the one man that came them tek him and put hina jail, black cian have money, black cian have success, them must put them dong, and them use plenty a wee to do it.

La única actividad de las previamente mencionadas que no se practica hoy es el juego del cricket, plantea Marta Johnson, exalcaldesa de la provincia, mediante conversaciones sostenidas en el 2019 en una actividad donde se le estaban brindando un reconocimiento por reavivar el cricket en Limón. A esta actividad asistió un equipo femenino de cricket de Inglaterra junto con el equipo de cricket de la provincia de Limón. Lamentablemente no fue de importancia noticiosa. Este sigue siendo el deporte nacional en las islas del Caribe inglés. La UNIA, Branch 300, que es la que se encuentra en la provincia de Limón en su afán de mantener la cultura afro en el siglo XXI, frecuentemente organiza actividades recreativas parecidas a las que se efectuaban durante el siglo XX.

- **La limpieza en el hogar: objetos y actividades domésticas**

La población afrocaribeña ha sido muy creativa al utilizar algunos elementos que provenían de la naturaleza, transformándolas en objetos para ser usados en la labor cotidiana y doméstica. Un ejemplo de estos es el cepillo de coco que se usaba



para darle brillo a los pisos de madera de todas las casas en el Limón de entonces. Se trata de la fruta del coco. Otro ejemplo era el ‘coal pot’ que se utilizaba como carbón para cocinar durante un proceso de quema de ramas y árboles, según lo confirma el Sr. Franklyn Perry.

En el siglo XX la mayoría de las casas de afrocostarricenses eran de madera. Para mantenerlas limpias y brillantes se utilizaba cera para piso y el cepillo de coco, práctica que confirman Meléndez y Duncan (1989) en su discusión sobre la cultura afrocaribeña en el apartado de vivienda donde indican que se “lustraban los pisos con esmero, sacándoles brillo con la cascara del coco” (p. 107). Lucetta Miller Blake (comunicación personal, 2019) nos comparte, de forma detallada, todo el proceso para que los pisos se vieran brillantes, que incluía el tratamiento de la madera raspándola y poniéndole un tinte que se sacaba de los pedazos de cuero que sobraban de los zapateros. Ella explica:

To clean the house first, you always had the front pieza, you had the kitchen and the back pieza , those who had it, and they had the wire, and they scrub that floor with soap and wata, scrub it clean, White, White, the board floor, the back, the kitchen, then the living room and the bed room, maybe the dinning, depending on how the house stay. They will dye the floor. They used to buy this bark where the people cutup the pieces of the leather from the shoe maker. Then set it with tea and I don’t know what else, and make a dye, and that is what they dye the floor wid. That terrible because it stain up you hand, you fingah everything. And then they polish it with a piece a rag shine like a glass! Soh them used to clean the house. they used to make the brush with coconut after they fall off the tree dry, They saw it to a certain dimension...they they dry it and scrape it with something to get the hair come up. some people go down on their knees, some shine with their foot (Comunicación personal, 2019).





Figura 4: Cepillo de coco para darle brillo a los pisos en una casa de familia mestiza.

Nota: Casa en Cieneguita del puerto Limón.

Fuente: Foto cortesía de Reysell Johnson Morgan. Puerto Limón, 2019.

Hoy, en la mayoría de las casas en el puerto de Limón, los pisos son de cerámica, y no solo afrocostarricenses utilizan el cepillo de coco para limpiar su casa, sino cualquier persona que todavía tiene piso de madera.

- Comida y bebida

En cuanto a los elementos que componen la culinaria que se trajo de Jamaica, no hay duda de que muchos hicieron una versión costarricense. Tal vez el *rice and beans* se volvió el plato que identifica a la comunidad afro, porque fue fácil adaptarlo con el consumo de arroz y frijoles popular en la cultura nacional. De igual manera el *patty* y el *plantain tart* entran a la imaginación nacional porque son parecidas a las empanadas dulces y saladas. Basado en el correo electrónico del reverendo jamaicano Daren Evans (2019), todavía se mantiene mucha de la culinaria traída de Jamaica, pero gran cantidad ha evolucionado.



Figuras 5 y 6: Diversas versiones de rice and beans.

Fuente: Foto de Elsa Hutchinson Miller, en restaurante en Puerto Viejo, 2019. (Izquierda)

Fuente: Foto de Carmen Hutchinson Miller, en restaurante las Delicias, Heredia, 2019. (Derecha)

De los platos que todavía se mantienen de Jamaica está el *rice and beans* que es uno de los elementos que identifica a la comunidad afrocostarricense en el presente. Este plato se comía sin falta todos los domingos en sus casas en el siglo XX. Las familias iban a la iglesia y al regreso todos comían su almuerzo, además de los postres que lo acompañaba en la mesa como un queque, pudin de pan o de yuca, cocadas, galletas de jengibre, entre otras. Durante la semana se preparaban distintos platos para cada día.

Lucetta Miller Blake (comunicación personal, 2019) nos detalla lo que se comía para el desayuno, el almuerzo y la cena, además de referirse a algunos de los cambios que se están dando:

In terms of food a lot of change and some still keep like the rice and beans on Sundays, its a tradition, at least in Limon, and many people still keep it up. But the food in general, the style of cooking in general change because black nevah used to be cooking arroz con pollo and all those things, black people was stew beans, beans soup, vegetable soup and bread kind with meat. The food they used to cook down with coconut shoulder stake, breast steak, but now no! The people eat stake and chicken, chicken, chicken!. Chicken was a special dish first time, but now is chicken and all kind of different things. the cooking really change, because colored people talk about picadillo, that is not a colored person dish,; but the people eat it a lot which is good because is vegetable. so our style of cooking has change a lot but still a lot of people still have the porridge... the plantain, or cornmeal or rice, anything like that. The people don't like to make fry cake again, they



will buy it, but they don't make it again. well breakfast what we used to call tea was bread, butter, who had butter and tea with milk, chocolate with milk on Sundays, bush tea during the week, sometimes a egg, sometimes the father will get the egg. Lunch time we used to call dinner, the regular food, whether rice, stew beans, bread kind with meat or soup. you will be sure that one day in the week you sure to have soup, one day in the week you sure to have stew beans, you have the rice and beans on Sunday and the evening you have you tea, some people make chocolate, some people make bush tea and bread. The elderly people who like cafi (coffee) will drink cafi, black cafi, and some people wid drink it with the coconut milk pure. Colored people generally didn't give children cafi, I don't know why but they didn't give us cafi.

La exclusividad de comer *rice and beans* solo los domingos ha desaparecido por la comercialización de este plato, que se puede conseguir en cualquier día de la semana tanto en la provincia de Limón como fuera de ella, por ejemplo, hay restaurantes caribeños en San José y en Heredia. También se sirve en hoteles turísticos fuera de la ciudad de Limón. Muchos de estos restaurantes, en su mayoría, son administrados por limonenses o descendientes limonenses, como es el caso del restaurante Caribbean Delights, administrado por afrolimonenses, cuya chef es Patricia Sawyers. Este restaurante está ubicado en el centro comercial Plaza del Valle en Tibás. Como lo confirma Lucetta, las personas afros del siglo XXI han incorporado muchos elementos de la cocina nacional como el arroz con pollo, el picadillo, entre otros. Aun así, todavía sirven el *rice and beans* como su plato principal los domingos, lo cual es usual tanto por afros como por mestizos. Por otro lado, aunque en la actualidad todavía en Jamaica se cocina el *rice and beans*, este no es el plato nacional. En Jamaica el plato nacional es el *ackee* y el *salt fish* (se conoce en Costa Rica como seso vegetal) y el *salt fish* (el bacalao), plato que también se sigue preparando en la comunidad afrocostarricense.

Los tubérculos, postres y atoles que todavía se consumen en Costa Rica y Jamaica incluyen: el *dumpling*, que se usa en las sopas; el *fry cake*, que llaman *fry dumpling*; el *christmas cake* o queque de negro, menos oscuro y con menos frutas que el de Jamaica; el *sorrel* o agua de Jamaica; el pan de negro, una versión del *hardough bread* en Jamaica; sopa de frijoles rojos; *rundown* que llamamos *rondong*, *stew beans*, *sorrel*, *oxtail*, *bread fruit*, *yam*, *yuca*, *sweet potato*, *green plaintain*. En cuanto a atoles, el hecho con plátano verde y el *cornmeal*.



Figuras 7: Pan Bon

Fuente: Fotos tomadas por Carmen Hutchinson Miller. Parada de Caribeños. Puerto Limón, 2019.



Figura 8: Pan de jengibre.

Fuente: Fotos tomadas por Carmen Hutchinson Miller. Parada de Caribeños. Puerto Limón, 2019.



Figura 9: Cocadas

Fuente: Fotos tomadas por Carmen Hutchinson Miller. Parada de Caribeños. Puerto Limón, 2019.



Figura 10: Galleta de jengibre.

Fuente: Fotos por Carmen Hutchinson Miller. Restaurante Delicias del Caribe, Heredia, 2019 y Restaurante Caribbean Delights, Tibás, 2019.





Figura 11: Plantain tart

Fuente: Fotos por Carmen Hutchinson Miller. Restaurante Delicias del Caribe, Heredia, 2019 y Restaurante Caribbean Delights, Tibás, 2019.



Figura 12: Patty

Fuente: Fotos por Carmen Hutchinson Miller. Restaurante Delicias del Caribe, Heredia, 2019 y Restaurante Caribbean Delights, Tibás, 2019.

La bebida fría del hiel o el mal llamado ‘agua de sapo’ no es traída de Jamaica, como lo indica el Rev Daren (Comunicación personal, 2019): ‘the closest thing we probaly have to that is ginger beer, its the same as the hiel without the lime’.



Algunos afrolimonenses se ofenden que se le llame a la bebida del hiel, ‘agua de sapo’. Lucetta Miller Blake comparte el génesis de esta nominación, la cual nace precisamente en el puerto de Limón en la sodita del señor conocido como Mr. Rob. Esta soda estuvo funcionando entre los años sesenta y setenta, según la señora Miller Blake:

As far as I can remember, Mr. Rob did have a fresco shop, right diagonal ovah the trackline from the cuartel de Limon, and they used to call the police them sapos, (mind you go jail fah this) they used to call them sapos, so when them come ova now, is police from San Jose and from ada places, so them always go by Mr. Rob and him used to make the dulce with the ginger and the lime so them don’t know what it name and them always come and seh dame una de esa agua, deme una de esa agua, so afta word now Mr. Rob when him serving it now him seh este es agua de sapo because him mean to seh that is the sapos them wata because them always she deme una agua de esa, so that’s as far as I understand so the agua sapo start, Hiel, but Him seh because the police them used to buy it and them use to say deme de esa agua. So that’s what I understand. (Miller, 2019, Comunicación personal)

De acuerdo con esta historia, la asignación ‘agua de sapo’ a la bebida se debió a la referencia a los policías que no eran de la provincia, como ‘sapos’. Cuando estos estaban en el puerto de Limón frecuentaban la soda de Mr. Rob, el cual quedaba del lado opuesto de donde todavía se encuentra la comisaría de Limón. Mientras estaban en la comisaría frecuentaban la soda, al no conocer el nombre de la bebida se referían a ella como ‘esa agua’. Por lo tanto, cuando otros mestizos llegaban a pedir la misma agua, Mr. Rob les decía que era ‘agua de sapo’ por ser el término que usaban los policías cada vez que lo visitaban. Según Lucetta, así fue como la hiel, bebida afrocostarricense se popularizó y se cimentó en el imaginario nacional como el ‘agua de sapo’. Interesante relato de la historia afrolimonense que también debe internalizarse en el imaginario nacional.



Figura 13: Hiel

Fuente: Foto de Carmen Hutchinson Miller, restaurante Las Delicias, Heredia, 2019.

Para las bebidas calientes, en el siglo XX usaban todo tipo de yerba para tomar como té y para uso medicinal. La yerba más utilizada es el *cerasee*, la cual es mencionada por Meléndez y Duncan (1989), como ‘sourocy’. Según la *Enciclopedia of Jamaican Heritage* (2003), el nombre científico es (*Momordica charantia*). Es una enredadera o zarcillo vid del pepino y el ayote, muy amargo y de uso medicinal. Esta se sigue usando en Jamaica y entre la comunidad afro, particularmente en la provincia de Limón. Otras hierbas incluyen el diente de león, el zacate de limón, hoja de árbol de aguacate, hoja de árbol de guayaba, la menta, la piel de la naranja, hojas del árbol de limón, hojas del árbol de naranja, entre otras.

Aun cuando se siguen utilizando las yerbas para uso medicinal, hoy, se toma más café, chocolate y té de hierbas en bolsitas.



Figura 14: Cerasee

Fuente: Se usa como té y para curar el catarro. Foto de Carmen Hutchinson Miller, Heredia.



Figura 15: Diente de león

Fuente: Se usa como té y para limpiar la sangre. Foto de Elsa Hutchinson Miller, Puerto Viejo, 2019.





- Música

Con respecto a la música, nos quedó el mento versionado en el calypso limonense. Durante el siglo XX se escuchaba el calypso, especialmente del Mighty Sparrow, quien nació en la isla de Grenada y se mudó a Trinidad de joven, donde vive hasta el día de hoy. También se escuchaba el reggae. Así se mantenían los vínculos no solo con Jamaica, sino con otras islas del Caribe inglés. En la actualidad, la juventud está más incorporada en la sociedad nacional escuchando la música de su preferencia e incluyendo artistas jóvenes del Caribe inglés y español: el *socca* y el *reggeaton*. En la Jamaica de hoy, de acuerdo con el reverendo Evans (Comunicación personal, 2019): “Our predominant music at this time is dancehall, which was evolved from reggae”.

Conclusión

La investigación cualitativa ayuda a concluir que, efectivamente, algunos elementos de la cultura de los grupos inmigrantes afrocaribeños de finales del siglo XX todavía se mantienen dentro de la cultura afrocostarricense del siglo XXI, incluso en el área culinaria el *patty* y el *rice and beans*, más conocidos dentro de la sociedad nacional.

En cuanto a lo culinario, muchos elementos culturales se han versionado a la sociedad actual, manteniendo elementos importantes de esa cultura inmigrante, como es el cocinar el *rice and beans* no solamente los domingos como era en el siglo XX. Aun así, en la provincia de Limón y entre limonenses que emigran a otras provincias dentro del territorio nacional, el plato principal los domingos todavía sigue siendo el *rice and beans*.

Otros elementos culinarios heredados de la cultura jamaicana del siglo XX y que no son populares en el ámbito nacional incluyen el *rundown*, *escovitch fish*, *stew beans*, *dumpling*, *christmas cake*, *fry cake*, pan de negro versionado del *hardough bread*, fruta de pan, yame, yuca, plátano verde, atoles de banano verde y de harina de maíz. En cuanto a los postres, además del conocido *plantain tart*, están las cocadas, pan de jengibre, pan bon, pudín de pan.

En cuanto a las bebidas, están las calientes como las hechas de todo tipo de hierbas, además del té y el café. También están las bebidas frías como el de sorrel, las de limón o cualquier fruta de temporada. Un resultado interesante de la investigación es la historia detrás de la bebida hiel, conocida como ‘agua de sapo’, contada





por la señora Lucetta Miller Blake, lo que nos motiva a seguir investigando sobre este tema.

Otros elementos culturales heredados fueron las buenas costumbres del aseo del hogar, el respeto a las personas adultas, el buen vestir para ocasiones especiales y la música versionada al calypso limonense. Implícito en la queja del señor Edwards Nicholson está el deseo del reconocimiento de esta cultura afrocostarricense que reviste de importantes elementos culturales que deben ser valorados y preservados.

Referencias

- Alvarado, G. A. (2015). Contradicciones de la inclusión y la especulación del calypso limonense en la cultura hegemónica costarricense para posibles marcos de análisis. *Estudios* 31(2), 1-20.
- Angulo, D. S. (2011). *Ciudadanía afrocostarricense: El gran escenario comprendido entre 1927 y 1963*. Editorial Universidad Estatal a Distancia y Editorial Universidad de Costa Rica.
- Atlántico, E. (26 abril, 1950). The People’s House Jack Orane Sucs. *El Atlantico*.
- Atlántico, L. V. (7 de noviembre, 1936). Defensa del jefe de la secta Pocomia Sir Altman Krimbel Dabney ante la agencia. *La Voz del Atlantico*.
- Bryan, P. (2000). *The Jamaican People 1880-1902: Race, Class and Social Control*. The University of the West Indies Press.
- Buckridge, S. O. (2004). *The Language of Dress: Resistance and Accommodation in Jamaica 1760-1890*. University of the West Indies Press.
- Chaverri, C. M. (1995). *Identidades de hierro y humo: La construcción del ferrocarril al Atlántico 1870-1890*. Porvenir.
- Chaverri, C. M. (1999). Vaiven de arraigos y desarraigos: Identidad afrocaribena en Costa Rica 1870-1940. *Revista de Historia*, 187-206.
- Chaves, D. G. (2017). Migración e identidad cultural en Costa Rica (1840-1940). *Revista de Ciencias Sociales*, 131-144.
- Chomsky, A. (1996). *West Indian Workers and the United Fruit Company in Costa Rica, 1870-1940*. Baton Rouge.



- Chomsky, A. (1996). *West Indian Workers and the United Fruit Company in Costa Rica, 1870-1940*. Baton Rouge.
- Diario de Costa Rica, (20 de setiembre, 1936). Los sacerdotes del diabólico culto de la cocomia invaden la zona del Atlántico. *Diario de Costa Rica*, p. 5.
- Duncan, C. M. (1989). *El negro en Costa Rica*. Editorial Costa Rica.
- Esquivel, R. M. (2009). “Conspiradores políticos” y “Sectas misteriosas” Imaginarios Sociales Sobre la Masonería en Costa Rica (1865-1899) . *Revista Estudios*, Universidad de Costa Rica. W 22, 13-32.
- Ferrocarril, E. (1872, abril 27). Inmigracion. *El ferrocarril*, p. 2.
- Gaitán, C. U. (2015). Iglesia, estado y control mental en Costa Rica: el caso de la prohibicion de la ensenanza de la teosofia en el colegio superior de senoritas (1922) . *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 150, 53-61.
- Gaceta. (15 de enero, 1873). Movimiento marítimo puerto del Limón. *Gaceta*, p. 4.
- Giddens, A. (1997). *Sociology third edition*. Polity Press.
- Harpelle, R. (2001). *The West Indians of Costa Rica: Race, Class, and the Integration of an Ethnic Minority*. Ian Randle Publishers.
- Luna, A. A. (2016). Historia de la Pocomia en Limón (Costa Rica) y Bocas del Toro (Panamá) de finales del siglo XIX a la actualidad. *Revista de Estudios Historicos de la REMLAC*, 8(2), 195-221.
- Miller, C. H. (2015). *The Province and Port of Limon: Metaphors for Afro-Costa Rican Black Identity*. Editorial Universidad Nacional.
- Miller, C. H. (2019). ‘El trabajo dignifica’ Twentieth Century Afro-Costa Rican Women and Informant Work in Port Limon, Costa Rica . *Revista Nuevo Humanismo*, 6(2), 1-39.
- Ministerio de Educacion Publica. (2010). *Escuelas amigas de la infancia, experiencia piloto EAI Limón*.
- Monestel, M. (2013). Negritud, resistencia cultural y ciudadanía en letras del calypso limonense. *Istmica*, 16, 69-75.
- Nation, T. (25 abril, 1911). Obeah the people’s cry: let loose in Limon. *The Nation*, p. 1.





- Oficial, G. (21 marzo, 1874). Dirección del Ferrocarril de Costa Rica. *Gaceta Oficial*, p. 1.
- Rosario, R. (2015). *Identidades de la población de origen jamaicano en el Caribe costarricense (segunda mitad del siglo XX)*. Cocolo Editorial.
- Senior, O. (2003). *Encyclopedia of Jamaican Heritage*. St. Andrew Jamaica: Twin Guinep Publishers.
- Shepherd, V. (1999). *Women in Caribbean History: An Introductory Text for Secondary Schools*. Ian Randle.
- Solano, E. S. (2010). La identificación del desarticulador del mundo católico: el liberalismo, la masonería y el protestantismo en la prensa católica en Costa Rica (1880-1900). *Revista Estudios Historicos de la Masoneria Vol. 2, N° 2*, 34-52.
- Solano, J. C. (2015). Aporte de la banda de conciertos de Limón en el rescate y difusión del calypso y el square dance. *Escena Revista de las Artes. Volumen, 74(2)*, 37-45.



Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo

Fourteen Pedagogical Principles Arising From the Three-Dimensional Paradigm (TDP) of the New Humanism

Miguel Baraona¹

Universidad Nacional

Willy Castro Guzmán²

Universidad Nacional

David Muñoz³

Colegio Humanístico Costarricense

Costa Rica

Resumen

Este artículo trata de catorce proposiciones pedagógicas generales que, a nuestro juicio, se desprenden del Paradigma Tri Dimensional (PTD) que hemos venido trabajando un grupo de académicos del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Estos principios están

1. Escritor y antropólogo. Estudió Sociología en Francia en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Posee un Doctorado en Antropología por la Universidad de Texas en Austin. Académico de la Universidad Nacional, donde coordina la Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio. Vicedecano del CEG desde el año 2015. Correo electrónico: miguel.baraona.cockerell@una.cr

2. Posee un Doctorado en Informática y Comunicación Centrada en el Ser Humano, por la Universidad de Aalborg. Máster en Tecnologías de Información y Comunicación con énfasis en Administración de Proyectos de TI. Bachiller en Informática por la Universidad Nacional. Coordinador del Programa UNA Virtual de la UNA del 2007 al 2014. Docente Universitario. Correo electrónico: willy.castro.guzman@una.cr

3. Egresado de la Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de Costa Rica. Egresado de la Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente, Universidad Nacional de Costa Rica. Coordinador general de la Comisión de Cultura, Deportes y Recreación de la FEUNA. Actualmente es integrante de la Cátedra Ibn Jaldún en la Universidad Nacional y docente del Colegio Humanístico Costarricense. Correo electrónico: davomu@gmail.com



solo esbozados de manera preliminar en este artículo y requieren de un mayor análisis y profundización en los años venideros. Están basados en lo que llamamos el PTD, que fuera desarrollado en el contexto de la *Cátedra Rolando García de humanismo, complejidad e interdisciplina*, y que ha sido presentado en numerosos artículos y en un libro publicado en 2017, titulado *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. Por parte, esta propuesta pedagógica se basa también en una visión crítica de la evolución de las principales escuelas de pensamiento e investigación al respecto, aunque se reconoce en consonancia con algunas de ellas, en especial con el constructivismo piagetiano, y las proposiciones del gran pedagogo Paulo Freire. Los principios aquí presentados están concebidos en tanto mediaciones pedagógicas entre el PTD ya mencionado y el trabajo áulico regular, y en tanto docentes universitarios y las personas estudiantes. Todos esos 14 principios pedagógicos apuntan a estimular desde el punto de vista metodológico-práctico la participación protagónica creciente de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, todos ellos confluyen hacia un mismo objetivo esencial, que es el desarrollo autónomo de los estudiantes para expandir su capacidad de pensar críticamente su propia realidad interna y el mundo circundante. Esta capacidad para ejercer el pensamiento crítico nace del desarrollo conjugado de siete atributos indispensables (estrechamente asociados a los 14 principios pedagógicos de marras) que discutimos en las conclusiones de este artículo: integridad, objetividad, empatía, racionalidad, autonomía, justicia e introspección.

Palabras clave: Nuevo Humanismo; paradigma tri-dimensional; principios pedagógicos; protagonismo estudiantil; pensamiento crítico.

Abstract

This article is about fourteen general pedagogical propositions that, in our opinion, arose from the Three-Dimensional Paradigm (TDP) that a group of scholars from the Center for General Studies (CEG) of the National University (UNA) of Costa Rica has been working on. These principles are merely preliminarily outlined in this article and require further analysis and deepening in the coming years. They are based upon what we have termed as the TDP, conceived within the context of the Rolando García Chair of Humanism, Complexity, and Interdiscipline, and addressed in numerous articles and a book published in 2017 titled *Towards an Epistemology of New Humanism*. On the other hand, this pedagogical proposal is also founded upon a critical vision of the evolution of the main schools of thought and research on this subject, although it recognizes to agree with some of them, especially with Piagetian constructivism and the great educator Paulo Freire's proposals. University teachers and students, themselves, conceived the principles addressed here; they were developed as pedagogical mediations between the TDP already mentioned and the regular classroom work. All these fourteen pedagogical principles aim at stimulating, from a methodological and practical point of view, the increasing participation of students



in the teaching-learning process. In turn, all of them flow towards the same essential goal, which is the autonomous development of students to expand their capacity to think critically about their internal reality and the surrounding world. This capacity to exercise critical thinking arises from the combined development of seven essential attributes (closely associated with the fourteen pedagogical principles) discussed in the conclusions of this article: integrity, objectivity, empathy, rationality, autonomy, justice, and introspection.

Keywords: New Humanism; three-dimensional paradigm; pedagogical principles; student protagonism; critical thinking.

El pensamiento lleva al conocimiento. Una persona puede ver y escuchar, leer y aprender cuanto desee; pero nunca será verdadero conocimiento sino aquello que ha pensado con detenimiento y que mediante ese proceso se ha vuelto una propiedad de su mente.

¿Es entonces afirmar demasiado cuando digo que el ser humano solo pensando se vuelve realmente humano?

Quitad el pensamiento de la vida del ser humano, ¿y qué es lo que queda?

Johann Heinrich Pestalozzi

I. Introducción

¿Qué dudas pueden haber acerca de la tarea de la docencia como una de las más nobles, indispensables, y difíciles de ejercer, de todos los oficios que existen desde que surgieron como labores imperativas de las sociedades complejas hace miles de años atrás? Esto, reconociendo que no sabemos con exactitud cómo se llevaba a cabo de manera más o menos formal e institucionalizada en muchas civilizaciones que han aparecido y desaparecido a lo largo de los últimos 10 mil años, desde que, según todo lo que sabemos al respecto, las mujeres inventaron la agricultura en la alta Mesopotamia donde hoy se encuentra Turquía.⁴ Pero la educación no solo ha existido en las sociedades complejas. Todos los pueblos, todas las culturas y todos los millares de formas de organización de la vida social que han existido y existen aún hoy, desde que nuestra especie apareciera por evolución natural en las estepas africanas hace circa 280 000 años atrás hasta nuestros días, han tenido mecanismos y tradiciones orientadas a la transmisión de saberes acumulados de una generación a otra. Se trata, por tanto, de una instancia decisiva en la sobrevivencia de nuestra especie y en la evolución sociocultural de la humanidad, desde sus orígenes hasta el presente. Pero, ¿cuáles han sido las

4 Una invención crucial para el desarrollo de las sociedades complejas, y que ya Federico Engels (1884) había señalado en su obra clásica, y que muchos trabajos posteriores han corroborado. Ver: Adovasio, Soffer y Page (2007).





modalidades más efectivas de transmisión de conocimientos entre generaciones? ¿Cuáles son los rasgos universales básicos de dicho proceso? ¿Cuáles también sus modalidades a través del tiempo y las culturas? Imposible saberlo por ahora, pero imaginamos que, en esencia, hay dos principios inescapables que debemos considerar como un mínimo común denominador: 1. Que esa transferencia de saberes de los sujetos mayores a los más jóvenes de un determinado grupo social debe ser, de alguna forma, un proceso efectivo y de impacto duradero y positivo. 2. Que debe ser una experiencia plenamente aceptada y gratificante para los recipientes; que debe dejar espacio para que se formulen nuevas ideas, y que nuevos conocimientos puedan ser incorporados al patrimonio cultural vivo de la colectividad.

Como ya nos enseñaron a comprenderlo quienes se dedican a la ciencia de la ecología, una de las primeras disciplinas más o menos nuevas completamente basadas en la aplicación de la teoría de sistemas y en métodos derivados de esta perspectiva epistemológica, toda organización o estructura intrincada requiere de flujos constantes de materiales, energía e información para sostenerse en el tiempo, y adaptarse a entornos cambiantes y, a menudo, desafiantes. En otras palabras y en lo tocante a nuestra especie y sus sistemas sociales complejos: transferencia exitosa de conocimientos y estímulo a la creatividad y al descubrimiento (Spirkin, 1983). En muchas épocas de la evolución sociocultural de la humanidad estos dos requisitos, de seguro, eran cuestión de vida o muerte, cuando se vivía al límite de la sobrevivencia. Saber manejar la vida individual y colectiva dentro de ciertos parámetros inescapables, para no incurrir en conductas autodestructivas conducentes a la extinción grupal, es de importancia decisiva.

Ahora bien, en nuestra época, ¿qué se puede esperar y desear de una educación apropiada para confrontar tanto los problemas societales que nos aquejan como para mirar hacia un porvenir que no esté amenazado por la espada de Damocles con un desastre de proporciones apocalípticas? Esa es la interrogante central que, de forma muy sucinta, se intenta responder desde el ángulo de una pedagogía nuevo humanista, en este trabajo.

Las nociones de nuevo humanismo propuestas en varios trabajos publicados a la fecha (Baraona, 2011, 2014, 2015, 2017a, 2017b) no pretenden ser una doctrina monolítica labrada en piedra, sino que constituyen, apenas, una propuesta germinal no excluyente de muchas otras que podrían ser también formuladas. En los años venideros esperamos avanzar en dirección a una formulación más acabada de lo que entendemos por nuevo humanismo.





El trabajo colectivo e individual que se ha desplegado en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica en los últimos años, en torno al nuevo humanismo, se ha concentrado especialmente en establecer lineamientos prácticos, con una buena fundamentación teórica y metodológica, para el desarrollo de nuestra labor académica en el terreno de la docencia y de la investigación. Uno de esos esfuerzos ha estado constituido por la *Cátedra Rolando García de humanismo, complejidad e interdisciplina* (2016-2017), de donde salieron un artículo y un libro colectivo, y dos algoritmos para la elaboración de cursos e investigaciones interdisciplinarias.

De modo que el presente trabajo intenta alcanzar dos metas esenciales: 1. Establecer las bases de una pedagogía apropiada para el trabajo interdisciplinario en docencia. 2. Darle al PTD del nuevo humanismo un asidero pedagógico más concreto y mejor definido.

II. El paradigma tridimensional (PTD) del nuevo humanismo

El humanismo se puede definir desde dos ángulos, el primero está asociado a la capacidad innata del ser humano para formular lenguaje complejo que, gracias al proceso de hominización y evolución del neo-cortex, se basa en una compleja red neuronal que permite el surgimiento de las habilidades lingüísticas y de representación simbólica, de donde deviene el proceso más importante para nuestros fines analíticos: La capacidad de autorreferencia⁵ y el potencial narrativo⁶. Nuestra naturaleza ha estado condicionada por nuestros procesos imaginativos, la cognición y las narrativas colectivas sobre nuestro propio origen y ontogénesis que representaría la posibilidad de universos simbólicos, cosmovisiones, espiritualidad, pensamiento mágico-religioso y, en resumidas cuentas, la cultura como producto de la construcción colectiva de la realidad. A este aspecto esencial del ser humano lo reconocemos como el *sentido lato del humanismo*: La capacidad innata del ser humano para elaborar narrativas que guían la búsqueda incesante e inacabada de su esencia, siempre desde una determinada perspectiva cultural. La redefinición de aquello que se considera “lo humano”, o al menos aquello que es deseable en tanto expresión superior de su naturaleza.

5 Refiere a la capacidad del ser humano para poder pensarse y representarse a sí mismo, lo cual deviene de la capacidad de inferir los mismos procesos cognitivos en los otros elementos de la especie.

6 Es producto de la consciencia auto-referencial colectiva de donde parten las explicaciones sobre el origen y el destino común de la especie representadas por alguna perspectiva cultural, una cosmovisión y el universo simbólico que es base de la cultura, la etnicidad y la religiosidad.





La segunda dimensión comprende los discursos explícitos cuya centralidad es lo estrictamente humano. Son narrativas cada vez más alejadas de la divinidad que se consolidaron en la condición humana como corpus teórico-filosófico, en los cuales se agrupan reflexiones explícitas y abordajes de problemas ontológicos. Estas definiciones se desarrollaron como brotes históricos, a saber: Greco-Romano, Edad de Oro islámica, renacentista y el liberal, conformando el *sentido estricto del humanismo*, la doctrina o postura ético-filosófica sobre el lugar del ser humano en el universo y, sobre todo, su rumbo.

La base de estas doctrinas es la capacidad del ser humano para autoemanciparse de los procesos que oprimen su condición y la capacidad para forjar su destino. Anudado con el sentido lato, los orígenes de estas formulaciones están en la capacidad de autorreferenciarse arraigada a nuestra constitución cerebral y es el argumento de la existencia concreta de una esencia humana compartida que nos hace tendientes a la autoemancipación.

Frente a nuestra definición, surgen cuestionamientos recurrentes sobre la propuesta de un nuevo humanismo, tal como si: ¿Es esta propuesta el reconocimiento de un nuevo periodo o brote humanista? ¿Pretende recuperar los valores de algún brote histórico en especial para su aplicación en el contexto del siglo XXI? Las respuestas son negativas, pues esta propuesta, si bien se basa en la tesis de la tendencia de los grupos humanos a la emancipación propia, representa, sobre todo, una forma distinta de producir y fundamentar el conocimiento humano para los fines de una nueva ética de la vida social, por medio de la investigación de los fenómenos complejos e hipercomplejos: una epistemología.

De los humanismos precedentes, se recogen cinco principios que distinguen cualquier doctrina de un genuino postulado humanista: *Naturalismo*, que señala el comienzo de una búsqueda más racional sobre las causas y consecuencias de los fenómenos de la naturaleza (incluyendo al ser humano). *Protagonismo*, como la concepción prometeica en la que nuestra especie es concebida como forjadora de su propio destino, al rechazar la idea de ser determinados por fuerzas sobrenaturales. *Perfectibilidad*, es el perfeccionamiento posible del ser humano en su entorno: vida social e individual. *Individualismo*, en tanto todo ser humano merece de manera individual los mismos derechos inherentes a su condición y, en íntima relación, el *Esencialismo*, que propone que los seres humanos más allá de la clase, etnia, género, religión o nación poseen una esencia común e inalienable (Baraona y Mora). A estos principios, el PTD-NH agrega otros tres que no solo incorporan y resignifican en un conjunto sistémico conceptual los otros anteriores, sino que aportan una forma distinta de asociar el papel del conocimiento





científico, la relación del ser humano con el ambiente y la necesidad de transformación del marco económico-social, de lo cual resultan tres dimensiones:

Dimensión sociocultural: de la competencia a la solidaridad

La industrialización, la división social del trabajo y la migración del campo a los centros metropolitanos formaron parte de la configuración económica, cultural y política del sistema mundo en los albores del capitalismo industrial. La promesa de la ilustración, basada en las libertades individuales, la secularidad y los derechos inalienables, fueron bases de su contenido originalmente emancipatorio para formar parte de la estructura cultural e ideológica de dominación de las masas en beneficio de la clase dominante emergente, de la justificación de conflictos entre potencias centrales y periféricas, de la expansión económica imperialista y de la modernización del modelo productivo. Lo valores del liberalismo tornaron en una suerte de darwinismo social⁷, donde la competencia medía las posibilidades de realización y sobrevivencia de amplios y distintos sectores de la sociedad global que conformaron una clase subalterna, mientras se producía la concentración de riquezas más grande de la historia de la humanidad en el siglo XIX, en manos de reducidos grupos de poder que fueron consolidándose en el siglo XX. La globalización, como un macroproceso de expansión de capitales, no solo modificó los marcos geopolíticos, sino que propició una corriente homogenizadora de valores y narrativas que, apegada al evolucionismo social (González, 1984) y al individualismo egoísta (Baraona y Mora, 2017) orientaron la praxis social hegemónica.

Lejos de entender el humanismo liberal como el motor ideológico del capitalismo moderno, se reconocen en la tergiversación de sus principios esenciales, la naturalización de los procesos de expansión del capitalismo global: la formación de un ciudadano libre de consumir según su capacidad y su escogencia, protegido por una democracia del consumo en el mercado, enajenado, con un visible deterioro de su vida colectiva e interior (reflexibilidad y criticidad) y una serie de características que aproximan a entender la vivencia del ser humano en la hipermodernidad como un anti-humanismo propiciado por la competencia como dogma, el consumo como espejismo de “participación popular” y la competencia como el individualismo funcional, engranaje esencial de la meta-cultura del

7 Es la ideología política que concibe la sociedad como un gran organismo que responde a las leyes evolutivas de la biología, donde el nivel de adaptabilidad a las condiciones ambientales es lo que determina la sobrevivencia de una configuración genética sobre otra menos oportuna para los fines de preservar la especie. El darwinismo social, según Gonzalez Vicén (1984), es una ideología, más no una filosofía o una sociología de la organización social, puesto que funge únicamente como un justificante seudocientífico de la estructura social de división de clases.





capital.⁸ El nuevo humanismo no es una postura meramente ético-filosófica, sino que es base intelectual para la praxis humanista. En este sentido, el paso de la competencia a la solidaridad se materializa en la conformación de procesos colectivos guiados por el altruismo, acciones concentradas y decisiones consensuadas: Los movimientos sociales.

Dimensión ético-filosófica: del antropocentrismo al antropoholismo

La concepción del ser humano frente al universo (entiéndase naturaleza) ha sido un eje cardinal de la formulación ético-filosófica. El antropocentrismo se proponía como una doctrina que postulaba, con desdén, la superioridad de la racionalidad humana por encima de los procesos políticos, religiosos y bélicos. Esta concepción antropocéntrica nace, entonces, revestida del mito prometéico⁹ que en la Ilustración se interpreta como privilegio a la dimensión cognitiva del ser humano, siempre en búsqueda intelectual, autonomía del pensamiento científico y, por ende, de buscar las explicaciones de los fenómenos en el mundo natural (naturalismo). Desde la emergencia del sistema económico capitalista y las configuraciones socioculturales que supone, esta centralidad en lo humano fue constituyéndose en un antropocentrismo radical con graves carencias éticas cada vez más agudas. El antropocentrismo radical, sumado al individualismo egoísta, resultaron no solo en esta superación, sino que avanzó hacia una visión mesiánica de dominación de la naturaleza y sometimiento de las culturas precapitalistas. El resultado, en el siglo XXI, es una naturaleza reducida a recursos para la producción industrial a escala global (materia prima) y una situación ambiental que en su deterioro continuo anuncia la inminente desaparición de las condiciones naturales necesarias para la subsistencia de la vida humana.

Frente a los embates de este proceso, la ecología como una disciplina de enfoque híbrido conformada por las llamadas “ciencias de la tierra” comienza la primera parte de su desarrollo sin incluir al ser humano y su actividad dentro del estudio de la vida natural, hasta que, en 1921, la inclusión parcial del papel humano conformaría una ecología reduccionista donde aún los procesos sociales no serían

8 Este término explica un proceso que trasciende las esferas culturales específicas y las reúne bajo los principios homogenizadores que regulan su marco existencial.

9 La tragedia del poeta griego Esquilo (siglo IV a. C.), “Prometeo encadenado”, narra el castigo al titán Prometeo, otorgado por Zeus, padre de los dioses del Olimpo, en mérito de haberle robado la fuente de donde emana el fuego a Efeso, para entregársela a la humanidad en símbolo de desafío a la tiranía de los dioses. Un mito que representa uno de los primeros testimonios de la noción de autoemancipación como tendencia esencial y justificada del ser humano.





tomados en cuenta. Posteriormente, Murray Bookchin (1995) cimenta las bases de la *ecología social*, la cual comienza a reconocer al ser humano en tanto un ente biológico de una importancia equiparable a la del resto de especies. En contraste con este papel periférico de los procesos humanos en la ciencia natural, algunas posturas ecologistas, que podríamos reconocer como radicales, han planteado en el marco de los movimientos sociales una corriente ética que considera oportunas, para la conservación del ambiente, otras formas de vida al mismo nivel de los grupos humanos e, incluso, postular la necesidad de su desaparición como especie.¹⁰

El reduccionismo positivista es el principal objeto de crítica en el nuevo humanismo, puesto que no contempla la influencia de los procesos sociales, los sistemas de poder y la dominación como directamente relacionados al extractivismo ecológico capitalista. El *antropoholismo* entiende al ser humano como un ente biológico de un rol preponderante para la conservación del planeta, pues en la relación cultura-natura es donde las contradicciones sociales se proyectan en la relación con el sistema ecológico.

Dimensión cognoscitiva: del mecanicismo a los modelos de análisis complejos

Toda narrativa explícita sobre las consignas emancipadoras que debe asumir la humanidad han dado paso a nuevas perspectivas cognoscitivas, lo cual ha supuesto la conformación de centralidades epistemológicas que responden a las necesidades de la ciencia, de la orientación cognitiva y de los procesos sociales, lo que García (2006) denomina: un marco epistémico, un conjunto de ideas provenientes del sistema de conocimiento científico que toman sentido predominante solo con respecto a determinado momento histórico social; es decir, la conjunción de lo científico, lo psicocognitivo y lo sociocultural, diferenciándose así este concepto del “paradigma” de Thomas Kuhn (1971) que, según Jean Piaget (1982), explica el progreso científico desde la sociología de la ciencia, sin tomar en cuenta los elementos y mecanismos racionales que operan en esta evolución en tanto una teoría *ex post facto*.

10 Podría mencionarse al movimiento por la extinción humana voluntaria (VHEMT, por sus siglas en inglés) como uno de la primera organización que desde el 2008 agrupa a personas, principalmente de Estados Unidos, que apuestan por el control estricto de la natalidad para la disminución procesual de los elementos que conforman la especie humana en aras de que el planeta recupere sus características esenciales. Esta propuesta puede revisarse de manera detallada en ensayos como el de Knight (2015).





En el siglo XXI, la necesidad de un modelo integrado de análisis de los fenómenos sociales y naturales deviene de la crisis del positivismo que, en el siglo pasado, demostró que el mecanicismo científico puede seguir dando respuestas delimitadas y efectivas de fenómenos de estabilidades, que pueden parecer aislados, pero que, al momento de avanzar hacia las interacciones con los procesos sociales, pierde toda posibilidad de predictibilidad, cuantificación y determinación. Desde el estructuralismo sistémico de Jean Piaget (1974), la corriente de la complejidad de Edgar Morín y los aportes sustanciales de orden teórico-metodológico de los sistemas complejos de Rolando García, la epistemología de la complejidad ha ofrecido una ruta para la construcción de metodologías meta-disciplinarias. La complejidad y sus procesos de aprehensión del mundo pueden definirse como una propiedad inherente a la realidad objetiva ajena a nuestra comprensión, que solo mediante la conceptualización de sus elementos en forma de subsistemas de interacción y flujo, como *propiedades o condiciones de contorno*, pueden ser descritos mediante al rastreo de la lógica evolutiva de estas totalidades y subtotalidades organizadas. Los fenómenos naturales y sociales se encuentran relacionados (*complectere*), y entretejidos (*complexus*) de manera indivisible, por lo cual es inviable un análisis segmentario y atomista de sus partes (Morin, 1990).

Para el nuevo humanismo como propuesta epistemológica, se hace necesaria una metodología que genere recortes arbitrarios de la realidad para su estudio, es decir, sistemas complejos conceptuales, que sirvan para investigar las propiedades emergentes y la composición sistémico del conjunto que, por su interdefinibilidad estructurante¹¹, solo pueden abordarse desde la interdisciplina, un nivel de integración epistemológica superior a la simple sumatoria de aportes disciplinares (multidisciplina) y guiada por teorías que trascienden el orden disciplinar mediante una explicación general de los macro-procesos (transdisciplina)¹². La interdisciplina y los sistemas complejos son dos caras de la misma moneda, y la única forma de atender las urgentes problemáticas que en los albores del siglo XXI amenazan, de las formas más agresivas, la supervivencia del ser humano

11 La *interdefinibilidad* es un concepto usado por autores de la teoría de la complejidad, entre ellos Humberto Maturana y Francisco Varela (1972). La definición explica la relación que existe entre los elementos de un sistema no descomponible (complejo), en donde el flujo constante de los subsistemas es lo que compone el sistema, superando así los conceptos de interacción e interrelación.

12 Estos tres conceptos nos resultan esenciales en tanto conforman la base de la nueva metodología aquí propuesta, ya que los fenómenos reclaman la interdisciplina debido a la complejidad (indivisibilidad) y la imposibilidad de estudiarlos de manera fragmentada. A su vez, para lograr el marco epistémico propuesto por García (2006), es indispensable acudir a las teorías transdisciplinarias, entre las cuales se puede mencionar al *estructuralismo*, el *materialismo histórico*, la *teoría general de los sistemas*, el *PTD del nuevo humanismo*, entre otros marcos teórico-conceptuales que trascienden las disciplinas y le dan a los investigadores las bases comunes para la comunicación entre distintos sistemas del conocimiento.





y su entorno. Solo la humanidad puede salvar a la humanidad por medio de una nueva forma de conocer el mundo.

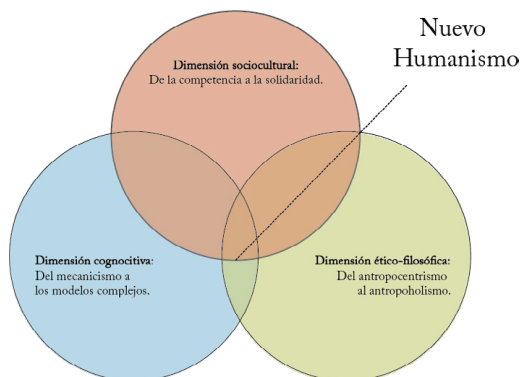


Figura 1: El paradigma tridimensional del nuevo humanismo.

Fuente: Baraona y Mata (2016).

El nuevo humanismo se materializa en el conjunto de procedimientos organizados para la construcción de conocimiento complejo-interdisciplinario y con fundamento ético-filosófico como, a nuestro juicio, tienen otras propuestas pedagógicas; pero, sobre todo, se basa de manera estricta en sólidos principios epistemológicos que propician un cambio necesario en la forma de hacer ciencia para la autoemancipación de los seres humanos mediante la educación: Ciencia con consciencia para una pedagogía del resistente en el siglo XXI.

III. ¿Por qué una pedagogía nuevo humanista?

La aspiración de una praxis social nuevo humanista, comprendida como una concepción tripartita de convivencia entre los seres humanos en donde confluyen las dimensiones cognoscitiva, socio-cultural y ético-filosófica, debe surgir desde los momentos iniciales del ser humano y permanecer durante su transitar en la vida. Una educación nuevo humanista requiere, entonces, de una pedagogía consecuente, que atienda el desafío más que teórico, al de la puesta en ejercicio del nuevo humanismo. Una propuesta de pedagogía nuevo humanista debe remitirnos a su comprensión epistemológica de las formas en cómo esta comprensión incide en los elementos que componen una pedagogía coherente, cómo se comunica y se hace realidad en los procesos educativos, pero también, cómo estos procesos educativos la reconstruyen en un continuo. Una epistemología del nuevo humanismo es, en sí misma, una invitación a una nueva forma de conocer, de aprender, de enseñar; para una nueva forma de ser, de convivir.



Para una pedagogía del nuevo humanismo partimos de reconocer que existe una relación en doble vía entre las sociedades y las construcciones pedagógicas. Así, tanto incide el avance de las sociedades en la evolución de las propuestas pedagógicas, como estas inciden o buscan incidir en la reconfiguración de los procesos sociales como de su organización estructural. Hemos de comprender una pedagogía del nuevo humanismo desde una posición transformadora de la sociedad y no como un factor fundamental para la preservación del poder que la estructura.

La comprensión de los principios generales que caracterizan una pedagogía nuevo humanista se apoya en un breve recorrido por algunos de los enfoques pedagógicos más influyentes. En este recorrido se pretende dar una mirada a sus postulados fundamentales y sus características.

Solano (2019, p. 124) reconoce la pedagogía como la reflexión sobre la práctica educativa. Esta reflexión se ha dado desde diferentes perspectivas científicas como la neurobiología, la psicología y la teoría del conocimiento, lo que abre un espectro más amplio de análisis del ejercicio pedagógico. Es de nuestro interés que una pedagogía nuevo humanista extienda las visiones actuales y sea origen de reflexiones y nuevas formas de la práctica educativa en la búsqueda de un tipo de sociedad que comulgue con el nuevo humanismo.

Enfoques pedagógicos modernos

Solano (2019) resalta, en su ensayo, tres enfoques pedagógicos como dominantes en el siglo XX: El enfoque pedagógico tradicional, el conductismo y el constructivismo. A estos que serán objeto de nuestro análisis se añade el enfoque pedagógico de Paulo Freire y de las ideas de Edgar Morín, el pensamiento complejo y el paradigma nuevo humanista.

El enfoque tradicional

Con una base fundamental en la escolástica, el enfoque de una pedagogía tradicional está basada en la tradición y en la transmisión de conocimientos de generación en generación. Su perfeccionamiento ha llevado a generar orientaciones pedagógicas (Solano, 2019). Esta configuración de la pedagogía basada en una forma de ver el mundo y de una organización social de naturaleza autoritaria se reflejaba en una pedagogía unidireccional, rígida y sin creatividad (Ocaña, 2017), o en la promoción de esta. Cavazos (2013) resalta la predominancia del método expositivo, de formas de evaluación basadas en la reproducción de los conocimientos adquiridos mediante el método expositivo y repetitivo, cuyo énfasis es



el resultado. Este enfoque se caracteriza, también, por una relación vertical y autoritaria entre docente y estudiante. El docente como sujeto es concebido como agente transmisor de conocimiento, dissociado de la experiencia del estudiante, a quien se define, ante la existencia de alguien que transmite, como el actor que recibe, con poco o ningún espacio para cuestionar, para disentir, para expresar sus interpretaciones y para promover reinterpretaciones.

En términos educativos, posterior al enfoque tradicional el cual es más cercano a un paradigma positivista, la evolución hacia paradigmas como el constructivismo, el paradigma transformativo e, incluso, el pragmático (MacKenzie y Knipe, 2006) dan origen a nuevas formas de comprender el mundo, la construcción del conocimiento y, por supuesto, la educación. Generan teorías de aprendizaje congruentes con dichos paradigmas e incluso consideradas en algunos casos paradigmas educativos. El ingreso y avance de la psicología en el estudio del conocimiento humano conllevó un viraje en las formas pedagógicas tradicionales, al acercar la ciencia al paradigma del conductismo como una forma de comprender la conducta humana.

El conductismo

Una de las ideas elementales del conductismo se basa en la relación horizontal de la forma estímulo-respuesta como explicación del desarrollo de aprendizajes en el ser humano, a partir de sus comportamientos o conductas resultantes como un elemento observable. En esta relación estímulo-respuesta, el comportamiento resultante está completamente determinado por el refuerzo positivo o negativo (Tomic, 1993). De acuerdo con el mismo Tomic (1993), el conductismo considera que el ser humano, tal como los animales, es una “*tabula rasa*” y su intención es describir, explicar e incidir en el comportamiento.

En términos del proceso educativo, el conductismo como teoría de aprendizaje responde a esta intención de incidir en el comportamiento. Es posible aquí identificar, en términos de la praxis educativa, elementos del enfoque tradicional en relación con la repetición del estímulo como un método clave para reforzar o asumir conductas, las cuales podrían determinar aprendizajes. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la prueba o examen copan el escenario y son utilizados para demostrar el éxito del aprendizaje. En este sentido, la prueba mide aprendizajes memorísticos obtenidos bien de la lectura o del experto docente. La calificación obtenida como resultado de la prueba es un factor motivante o desmotivante para el estudiante, según si se recibe recompensa o castigo. Este enfoque supone, en ambos, una forma de aprender; en el primero de los casos se





busca reforzar e incrementar el comportamiento determinado como adecuado y, en el segundo, reducir o eliminar el comportamiento definido como inadecuado.

El desarrollo de la psicología y de la ciencia hacia paradigmas con una mirada más fenomenológica, interpretivista, social e histórica llevó también al desarrollo de paradigmas educativos congruentes, como el constructivismo y socio-constructivismo. Desde la perspectiva de la psicología (Goldsmith y Laks, 2018) se ubica como un punto de inflexión para el éxito de esta misma, el hecho de retomar conceptos relacionados con la mente para explicar los datos observables desde el conductismo. Es quizás aquí en donde el conductismo cede el protagonismo a la revolución cognitiva en psicología (Goldsmith y Laks, 2018), la cual tendrá claramente incidencia en los paradigmas educativos.

El cognitivismo

Su origen ha sido situado entre los años de 1950 y 1960 y, en relación con los estudios de la mente, fue el paso siguiente después del conductismo. Ese tiempo es posicionado en la historia de la psicología como la revolución cognitiva, la cual abrió el estudio de la psicología hacia la necesidad subyacente de los conceptos mentales esenciales para explicar los datos obtenidos en las observaciones de la conducta, donde dio relevancia a los procesos cognitivos y abrió, a la vez, espacio para el estudio de procesos mentales como la memoria, el desarrollo de nuevo conocimiento y la resolución de problemas, lo cual, sin duda, tendrá un efecto en la educación y en la pedagogía. Las teorías de aprendizaje derivadas de un paradigma de la construcción de aprendizajes con fundamentos en lo cognitivo ponen el énfasis en los procesos de aprendizaje del estudiantado y atienden el cómo se recibe la información, cómo se organiza, se almacena y cómo es recuperada por la mente (Ertmer y Newby 1993). Con el cognitivismo inicia el desarrollo de un rol más activo del estudiantado, pues deja de ser un recipiente receptor de estímulos y emisor de respuestas, para desarrollar actividades como la codificación y transformación de la información. Es posible considerar los avances en el cognitivismo como una puerta de entrada al constructivismo, un fuerte paradigma de aprendizaje que en décadas recientes ha incidido en la educación

El constructivismo

Bada (2015) reconoce al constructivismo como una de las grandes ideas en educación. Lo consideramos un paradigma, pues atiende la forma diferente de comprender la mente humana y el aprendizaje, al que concibe como construido por





el ser humano, quien construye sus propios conocimientos y significados sobre el mundo que le rodea, desde su experiencia y desde las reflexiones sobre esa experiencia (Bereiter, 2007). Este principio contrasta con la idea del conocimiento como resultado de la transmisión de información, derivado de un fenómeno del tipo estímulo-respuesta (Von Glasersfeld, 1995). El constructivismo desarrolla aún más la concepción de que el aprendizaje es activo más que pasivo, idea que ya se visualizaba en el paradigma cognoscitivo.

Dos grandes teóricos del constructivismo lo fueron Jean Piaget y Lev Vygotsky. Para Piaget, el niño adquiere conocimientos a través de sus acciones y pasa por etapas, como la asimilación, alojamiento y equilibrio, en el proceso de construcción de conocimiento (Dagar y Yadav, 2016). Vygotsky, por su parte, considera que el proceso de construcción de conocimiento es resultado de la interacción social con otros. Uno de los conceptos teóricos del enfoque vigotskiano que mejor representa el aprendizaje social es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el desarrollo actual y el siguiente nivel de desarrollo potencial determinado por la posibilidad de resolver un problema con la guía de otro. Quizás una de las áreas de los estudios pedagógicos que más se ha visto beneficiada del enfoque es la mediación pedagógica, la cual se ha dispuesto a proveer procesos de construcción de conocimiento como experiencias de aprendizaje, aprendizajes emocionales, diversos modos de representación mediante estrategias de aprendizaje como el andamiaje, estudios de caso, juegos de roles, grupos de discusión y aprendizaje basado en problemas; entre otros (Bada, 2015).

El paradigma humanista en la educación

Bada (2015) considera como un principio del constructivismo la relación entre las emociones para el aprendizaje. Este principio parece ser un eslabón que, en el desarrollo del estudio de la cognición humana, se acerca al paradigma humanista que privilegia el estudio de las necesidades humanas y sus intereses al reconocer intenciones y valores previos (Huitt, 2009). Para Cavazos (2013), una pedagogía humanista tiene como propósito la formación de la voluntad y del carácter del educando, con una función de preparación para una vida activa, diligente y esforzada.

En el paradigma humanista el estudio de la persona como un todo es un principio cardinal que tiene como objetivos, entre otros, promover la independencia, ser responsable por lo que se aprende, y desarrollar la creatividad, la curiosidad y un interés por las artes (Huitt, 2009). En términos del currículo, el paradigma humanista plantea mayor flexibilidad y da la oportunidad al estudiante de aprender





lo que quiere y necesita, saber cómo aprender es más importante que el conocimiento disciplinar y la autoevaluación adquiere mayor preponderancia (Berliner y Gage, 1984).

IV. Catorce principios pedagógicos

Estos principios pedagógicos constituyen, en realidad, una serie de mediaciones cognoscitivas¹³ fundadas en las tres dimensiones en las que se proyecta y, al mismo tiempo, se sustenta el nuevo humanismo. Por cuestiones meramente prácticas y sin que la numeración propuesta a continuación represente algún tipo de orden jerárquico de importancia, daremos un dígito a cada una de las tres dimensiones del PTD: 1. *Dimensión socio-cultural (D1)*; 2. *Dimensión ético-filosófica (D2)*; 3. *Dimensión cognoscitiva (D3)*. A medida que vayamos presentando los principios pedagógicos que dimanan del PTD, señalaremos también con cuál o cuáles de las tres dimensiones se relaciona de manera más estrecha. El orden en que aparecen los 14 principios tampoco pone de manifiesto un determinado orden de importancia.

1. Practicar de forma permanente la empatía circular (D1 y D2)

En un artículo reciente y aún en vías de ser publicado y al que nos referimos aquí con autorización explícita de su autora Susanne Müller-Usig, (2018), se pone de manifiesto la enorme trascendencia evolutiva e histórica positiva que la empatía ha desempeñado en el desarrollo de la humanidad; y, en especial, el significado que para la teoría psicopedagógica y la práctica docente tendría el fenómeno afectivo y cognitivo que constituye la “empatía”. A diferencia de la simpatía, que pone el acento en la capacidad para identificarse de manera positiva, pero externa con otra persona o grupo de personas, o con seres no humanos, como pueden ser animales e incluso plantas y entidades físicas carentes de vida propia (“simpatizo con el mundo y todas sus criaturas y creaciones”), la empatía es una capacidad más profunda para sentir “en carne propia” los sufrimientos y alegrías, o todos los estados de ánimo interiores de otro ser humano o grupo de seres humanos y poder, de alguna forma, replicar de manera endógena lo que en principio es un fenómeno humano externo, pero que haya eco en sentimientos, pensamientos y experiencias propias de quien o quienes sienten empatía por otras personas.

13 Ver en otra parte de este artículo la distinción propuesta entre “cognoscitivo” y “cognitivo”.





Y aquí hay que agregar una consideración e imperativo adicional, que nos parece de importancia crucial: la empatía debe ser circular, o mejor dicho, como una suerte de espiral que, en forma constante, asciende a partir de la actitud positiva inicial del docente, hacia formas de interacción grupal cada vez más sinérgica.

Este principio dimana de las dos dimensiones del PTD nuevo humanismo: la dimensión 1 (D1) sociocultural y la dimensión 2 (D2) ético-filosófica. En la D1, que enfatiza la solidaridad y el altruismo por encima del egoísmo y el individualismo, la relación es obvia. Y en la D2, tampoco hay mucho que elaborar al respecto: el humanismo es, por definición, una perspectiva ético-filosófica que considera el bien común de la especie como un valor autoevidente y que dispensa de mayor justificación. La empatía circular se funda, en última instancia, en un sentido innato de unidad colectiva, y de intereses universales y comunes aplicados a la convivencia interpersonal y social en general.

2. Trabajar desde la afectividad (D1 y D3)

El vínculo entre la afectividad (emociones, sentimientos, afecto, cariño, intimidad en los sentimientos, etc.), los procesos de aprendizaje y la cognición son estrechos, poderosos, e indisolubles (Hilgard, 1980). Por mucho tiempo y en forma predominante, el proceso educativo y el aprendizaje han sido abordados e impulsados por quienes se preocupan por su renovación y transformación constante, en función, casi exclusivamente, del desarrollo de aptitudes y capacidades cognitivas intelectuales fundadas en las habilidades innatas del cerebro humano, y en la ampliación de éstas mediante modalidades de interacción pedagógica apropiadas. Pero ahora, se comienza a vislumbrar, cada vez con mayor claridad, el poder de la vida afectiva sobre el desarrollo tanto del cerebro como del cuerpo en general, de forma que sea, a su vez, provechosa, satisfactoria, saludable y armoniosa. Y no se trata de crear una atmósfera afectuosa entre educandos y educadores, sino también de fomentar la amistad entre educandos, reforzándola de manera incremental mediante la aplicación del primer principio que ya hemos reseñado.

En cuanto a las dimensiones del PTD que nos parecen de especial relevancia para la formulación de este principio pedagógico estaría primero (D1), estrechamente vinculada con (D3), puesto que la trascendencia de una afectuosidad positiva en el proceso de aprendizaje debe ser concebida dentro del contexto sociocultural prevalente en una sociedad determinada (Rogoff, 1990), y esto quizá se consiga solo mediante la experiencia acumulada, y a través del método más simple de todos los que dicta el sentido común: prueba y error.





3. Reforzar y elevar la autoestima individual y colectiva (D1 y D3)

Todo proceso de interacción educativa y de aprendizaje, en un aula o curso determinado, nace desde un punto inicial de trabajo en el que un grupo variado de individuos se reúne o confluye (sobre todo si se trata de educación virtual) en un lugar (ya sea físico o virtual) y en un tiempo acordado de antemano; y esto da comienzo a un ciclo que se desenvuelve en un período cronológico correspondiente a una fase educativa preestablecida. Cada una de esas personas que configuran así un grupo (mejor deberíamos caracterizarlo como un equipo en el marco pedagógico del nuevo humanismo), se incorpora con niveles variados y a veces muy contrastantes de conocimientos y desarrollo intelectual; pero, sobre todo, con sentimiento individuales de valía personal e intelectual dispares (y esto incluye, obviamente, a los docentes involucrados).¹⁴

Nos parece que este principio se remite en forma muy directa y enfática a las dos dimensiones (D1) y (D3), ya que generar una ambiente que facilite la elevación individual y colectiva de la autoestima es de una importancia sociocultural sobresaliente, no solo por específicas razones pedagógicas que tienen que ver con el proceso de enseñanza/aprendizaje que ya hemos explicado, sino, de manera muy trascendental y general, como forma de contención y resistencia ante las poderosas fuerzas que impulsan una abanico de formas de alienación en nuestra era. Y de forma también casi autoevidente, todo muestra que la relación positiva entre afectividad, autoestima y desarrollo intelectual es intensa, estrecha y constituye, por así decirlo, un círculo virtuoso conducente a un buen desarrollo intelectual.

4. Aprender aprendiendo a aprender (D1, D2 y D3)

En una de sus frases más celebradas, Noam Chomsky ha dicho que “el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos [*sic*]. El otro concepto es adoctrinamiento”. Esta reflexión pone en evidencia, a nuestro parecer, un principio importante del nuevo humanismo aplicado a la esfera particular de la pedagogía y la práctica docente: que la idea simplista y mecánica de que los educadores podemos “enseñar”, entendido este proceso como la transmisión

¹⁴ Y en relación con esto último, la efectividad (entendida en este contexto como: capacidad de lograr el efecto que se desea) real de un cierto ciclo de enseñanza-aprendizaje jamás podrá medirse solo a partir de la transferencia cuantificable de información (que suele ser lo único que miden los exámenes cuantitativos) de docentes a educandos y de aprovechamiento real en términos de conocimiento por parte de estos últimos, sin entrar a considerar el efecto positivo o negativo sobre el sentimiento de autoestima predominante en la mayoría de las personas involucradas en el proceso, en comparación con el momento de arranque de un cierto ciclo lectivo (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009).





unilateral y unidireccional del conocimiento desde un sujeto “instruido” a otro “ignorante”, ha demostrado ser no solo falsa, sino también un obstáculo para el desarrollo integral de los educandos.

Aprender no es solamente un estadio en el proceso general del desarrollo intelectual de las personas; más bien lo debemos concebir como un fenómeno en desenvolvimiento permanente y combinado de habilidades innatas y adquiridas, a lo largo de toda la vida natural de los individuos (Koizumi, 2004). Consideramos, por ello, que se asocia de manera muy profunda con cada una de las tres dimensiones del PTD. Con la (D1), ya que, como hemos discutido previamente en este mismo trabajo, la transmisión de conocimientos en toda organización social humana es de importancia vital, y hacerlo en forma apropiada,¹⁵ es aún más importante. Con la (D2), dado que si el ser humano aspira a alcanzar su máxima capacidad de autoemancipación,¹⁶ el cultivo de su inteligencia a través de la educación y la adquisición sistemática de diversos conocimientos, es un factor decisivo. Y con la (D3), pues es evidente que dada la plasticidad inherente y las capacidades innatas del cerebro humano, y considerando todos los avances de la neurobiología y la psicología educativa al campo específico de la enseñanza/aprendizaje, ello nos sitúa, de lleno, en la esfera de los procesos cognoscitivos a los que alude esta dimensión del PTD del nuevo humanismo.

5. Protagonismo estudiantil (D1, D2 y D3)

En este fundamento pedagógico planteamos que más que poner en un plano de reciprocidad e igualdad mecánica a educadores y educandos, estos últimos deben ser el verdadero y cada vez más poderoso motor dinámico de la enseñanza, y que el educador debe ser solo un catalizador, un rol modelo, y un sostenedor intelectual del proceso de empoderamiento gradual de los estudiantes. Si los educadores no son capaces de encontrar las formas efectivas de mediación pedagógica como para incitar y despertar un protagonismo estudiantil mayoritario¹⁷ y prolongado durante un cierto ciclo lectivo, entonces, deberán hacer una drástica y honesta revisión crítica de las circunstancias y factores que han impedido el logro de este gran objetivo.

15 Según términos ya examinados en páginas anteriores.

16 Que hemos analizado en forma más extensa en otras obras, señalando que el giro revolucionario y sin dudas contestatario que significa el surgimiento de discursos filosóficos humanistas en la Grecia Clásica, estaba centrado de manera esencial en situar a nuestra especie como protagonista y forjadora de su propio destino individual y colectivo, mediante el uso de la razón y la voluntad autoemancipadora, sin depender, para ello, o estar supeditada en diversos grados de dependencia, a un orden sobrenatural y divino (Baraona y Mora, 2017).

17 Vale decir, que abarque en forma más o menos sostenida a una mayoría de los estudiantes en el aula o en un curso determinado.





El protagonismo estudiantil responde, entonces, a dos imperativos fundamentales: 1. De orden pedagógico; 2. De orden democratizante. Y ambos calzan perfectamente en la (D1) y en la (D3), pero en forma adicional, con un fuerte basamento también en la (D2).

6. Emancipar la mente para emancipar la vida (D1, D2 y D3)

El proceso complejo de individuación combina rasgos genéticos heredados, inherentes y peculiares de la especie¹⁸ y su expresión única en cada persona, con el cúmulo de experiencias e influencias sicoculturales que recibirá y procesará de algún modo a lo largo de su vida¹⁹. Pero lo que más interesa resaltar, aquí, es que no existe proceso de individuación pleno sin una concomitante socialización; lo cual, en este caso, se traduce en la formación de una consciencia social que convierte a cada persona en un sujeto social determinado, que bien o mal se concibe a sí mismo como forjador de su propio devenir y, por ende, como participante voluntario e involuntario en el conjunto de la vida social.

Así, el rol de los educadores no es adoctrinar, no es entregar soluciones prefabricadas, sino brindar información y estimular el pensamiento autónomo en los educandos. Luego, cada quien, en acorde a su consciencia, debe decidir en forma independiente el camino a seguir. De allí que el optimismo y la esperanza brotan de la voluntad de cambiar el estado de cosas, y no de falsas ilusiones y mentiras convenientes que conducen a la mediocridad y al conformismo.

Este principio pedagógico estaría justificado y anclado en la (D1), puesto que se asocia la emancipación de la mente individual con el proceso general de emancipación sociocultural y viceversa. Y esta dialéctica de la liberación, nos parece, debe situarse de manera complementaria en las dimensiones (D2) y (D3).

7. De la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la resistencia (D2, D1 y D3)

Aunque el trabajo de Freire fue notable en su momento –y aún lo sigue siendo hasta cierto punto– se trata de una visión algo obsoleta, por dos razones principales: 1. Desde su época a nuestros días, los movimientos sociales han mostrado que solo la acción proactiva puede alcanzar y sostener justas reivindicaciones emancipadoras. Vale decir, que, en la medida en que los oprimidos disienten y lo manifiestan en luchas reivindicativas urgentes e inescapables, se consigue morigerar,

18 Filogénesis.

19 Epigénesis (Gilbert, 2006).



e incluso acabar, con una miríada de formas de opresión en nuestras sociedades.²⁰ El oprimido deja de serlo desde el momento en que se decide a resistir (no en un sentido reactivo, sino, como hemos dicho, en un sentido proactivo); 2. La educación formal o institucionalizada desempeña un rol en este proceso, pero no debe exagerarse su importancia. No se puede aprender bien solo en las aulas, sino se aprende de la vida misma, y de esta únicamente podemos aprender-aprehender sus grandes lecciones, si nuestra mente está emancipada (capaz de pensar la vida con una perspectiva crítica y autónoma) o en proceso constante de emanciparse.

Así como la mente humana individual solo puede en última instancia aprender movida por sus propias motivaciones, impulsos y experiencias endógenas, la consciencia personal de cada quien responde, al final de cuentas, a un complejo proceso interior que emerge en relación dialéctica con el entorno cultural, y esto no se puede, en realidad, inducir desde “afuera”. Lo que sí puede haber es manipulación de la consciencia individual, mediante el adoctrinamiento y la propaganda, pero no es este fruto espurio del “aprendizaje” al que estamos aludiendo aquí en este trabajo. Este travestismo de un auténtico modelo pedagógico nuevo humanista es un formidable obstáculo que debemos sortear a toda costa, pues de otro modo no haríamos más que reproducir, bajo nuevos ropajes y bajo una nueva retórica demagógica, nuestra función docente y la misión que buscamos llevar a cabo.

Con base en todo lo expuesto hasta aquí, en este punto, con respecto al principio pedagógico 7, terminaremos afirmando que de nuevo vemos una clara y muy poderosa vinculación a la (D2), en segundo lugar y un poco menos intenso, con la (D1) y, obviamente, con la (D3).

8. Aprender a disentir (D3)

Los docentes deben concebirse como facilitadores, y así, en tanto catalizadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, es fundamental que generen una atmósfera de participación libre y democrática, en el aula, a favor del protagonismo estudiantil. Esto, a su vez, supone promover un ambiente de libre discusión, de debate organizado y respetuoso de las diferencias inevitables, así como de parte del educador hacia el estudiantado, y viceversa. Aprender a debatir es esencial para el desarrollo de las capacidades intelectuales críticas de los educandos; pero, sobre todo, aprender a respetar opiniones opuestas, aunque también es válido

20 Pensamos que una de sus últimas obras, Paulo Freire (1992, 1996) comenzaba a formular de manera embrionaria esta propuesta pedagógica.





todo esfuerzo tendente a desmontar argumentaciones que parezcan falaces, no sustentadas en el uso racional de la lógica, carentes de empatía con el resto de la humanidad (y en especial de sus sectores más vulnerables y sufridos), que anteponen la ideología o algún sistema de creencias a los hechos empíricos objetivos y comprobables, o se expresan, con intolerancia y en forma tajante, sin un uso argumentativo de ideas que admita la posibilidad de contraposición y crítica (Roy, 2018). Por consiguiente, (D3) es de esencial importancia aquí.

9. Descubrirse a sí mismo, descubriendo el mundo, y viceversa (D3 y D2)

En acorde con el tercer principio enunciado aquí, el proceso dialéctico de emancipación de la mente/vida únicamente cobra sentido cuando el aprendizaje es un proceso simultáneo de introspección-exospección. Durante largo tiempo, el principio clásico griego de “conócete a ti mismo”, ha sido glorificado en Occidente, y ha alcanzado su apoteosis en nuestra era de individualismo-individualista, y de narcisismo vacío y sostenido por bajos niveles de autoestima. En especial, el siglo XX fue una época en la cual buena parte de las artes, las ciencias sociales y naturales, así como la filosofía exaltaban la introspección egoísta, proponiendo buscar las respuestas existencial del ser humano “a encontrar en nuestro interior” las soluciones o respuestas a los enigmas o problemas más angustiantes de la vida, para así hallar una posible senda a la felicidad individual y colectiva.

En referencia a este principio, pensamos que (D3) es de trascendencia mayor y que (D2) está vinculado en forma muy fuerte también a él, pero en un segundo lugar, de todos modos.

10. De las competencias a las vocaciones y los compromisos (D2 y D1)

Consideramos pertinente abordar en forma crítica el vocablo “competencias”, que ha sido transpuesto de manera, a nuestro juicio, errónea, del ámbito empresarial anglosajón y del inglés al español. A este respecto levantamos dos tipos de objeciones: 1. Crítica semántica: ante todo debemos destacar que la palabra “*competencies*” (*skills*) en inglés es mucho más cercana en nuestro idioma a los vocablos “*habilidades*” o “*destrezas*”, por lo que en realidad es un falso cognado en español en el cual la palabra *competencias* solía referirse (antes de su errada





popularización a partir del vocablo inglés) como competencias de alguna índole; es decir, como “*competitions*” en inglés, o el acto de competir;²¹ 2. Crítica pedagógico-cultural: aunque no haya sido necesariamente con esta intención en todos los casos,²² el uso de este vocablo de manera tan facilista y ampliamente difundida en nuestro particular entorno lingüístico-cultural y educativo latinoamericano, y sin el necesario escrutinio crítico previo, parece legitimar, de un modo quizá oblicuo y engañoso,²³ un mensaje de competencia (“*competition*”) e individualismo.

Entonces, tanto por razones semánticas como semióticas y, por consiguiente, pedagógicas y de honda trascendencia sociocultural,²⁴ debemos promover una educación que estimule un desarrollo integral de los individuos y, también, un desarrollo equitativo a nivel social.

Una educación integral para un ser humano integral es aquella que contribuye a formar ciudadanos responsables; vale decir, conscientes de su realidad social, capaces de autoevaluarse con honestidad y que pueden definir una hoja de ruta vital que a grandes rasgos corresponda a su peculiar noción de lo que es para cada quien la realización existencial y el camino la felicidad. Formar ciudadanos conscientes, que luchan por su felicidad personal, por el bien común y por la felicidad colectiva es, por ende, el gran reto de una educación integral y nuevo humanista para el siglo XXI. Y de este modo, ponemos de relieve el contraste entre el modelo pedagógico que estamos proponiendo, y aquel que solo busca incrementar las “competencias” individuales para preparar sujetos funcionales a las demandas del mercado, y así ayudar también a que alcancen ciertas metas económicas, de consumo y materiales en general, que sean consonantes y funcionales a las demandas cambiantes y transitorias del sistema económico. Por el contrario, se trata de contribuir a que los educandos descubran cuáles son sus vocaciones más profundas y aspiraciones más sentidas, para que a partir de ellas puedan forjar una ruta de vida que esté en consonancia con ellas (González Kodela, 2003).

Aquí vemos que en forma descollante, la dimensión (D2) es el punto de partida y, en forma complementaria, por supuesto, estaría la (D1).

11. Promover la inteligencia holística (D3)

21 Distinción que no hacemos en español, idioma en el cual solo tenemos el vocablo “competencias” que puede ser utilizado hoy en ambos sentidos (“competencias” y “competitions”).

22 Y aunque muchos pedagogos y educadores la utilicen con la mejor intención, el aura ideológica neo-colonial que necesariamente acompaña esta transposición mecánica de una palabra y su sustrato semiótico apenas oculto, a nuestro ámbito cultural y educativo latinoamericano, nos parece retrógrado.

23 Y con tintes “legitimadores”seudopedagógicos.

24 Y política, por cierto.





El nuevo humanismo propugna, en una de sus tres dimensiones (la científico-cognoscitiva), la búsqueda de una comprensión interdisciplinaria de fenómenos complejos, que desafía y derrotan a los saberes disciplinarios enclaustrados en su particular especialización académico-intelectual. Aquí no se trata de la noción pedagógica de la “inteligencia emocional” o “las inteligencias múltiples” (Pozo, 2006), conceptos que, a pesar de su fuerte sesgo sicologista encierran algo de verdad y de valor, sino más bien del desarrollo, en los educandos, de una capacidad intelectual de naturaleza multidimensional u holística (Montiel y Bravo, 2003), que les permita ver el mundo no como un agregado de parcelas de saberes y fenómenos (Melgarejo y Rodríguez, 2014), sino como un todo orgánico e intercomunicado: como un todo en que múltiples aspectos de la realidad son solo parte de un sistema infinito de vasos comunicantes (Jarvis y Parker, 2005).

Este principio se relaciona sobre todo con la (D3).

12. Del constructivismo al interaccionismo emancipador (D3)

A nuestro parecer, una pedagogía nuevo humanista debería alejarse algo de las muy valiosas proposiciones del constructivismo educativo, no para rechazarlas; más bien para superarlas. No se trata solo de “construir saberes y conocimientos”; además, es preciso que ese proceso de construcción nazca de la interacción grupal a menudo espontánea y sin un plan demasiado estructurado, orientada a liberar los talentos innatos de nuestra naturaleza humana, sin necesariamente seguir un orden de “construcción” predeterminado, como quien levanta un edificio, piso por piso.

Nuevamente, a nuestro juicio la (D3) es aquí de muy primordial trascendencia.

13. Aprender a soñar para poder ser (D3, D2 y D1)

Siguiendo un largo y continuo hilo conductor esencial del humanismo, desde sus primeras formulaciones explícitas en el siglo V a.C en la Grecia Clásica, nuestra visión pedagógica nuevo humanista se concentra, sobre todo, en el propósito de contribuir a la formación de personas con un desarrollo integral, que puedan autoemanciparse y, en el proceso, contribuir a la autoemancipación de la humanidad. Y, por ello, concebimos una educación que se propone únicamente despertar y promover el pragmatismo-utilitario entre los estudiantes, como un proceso pedagógico completamente alejado de una formación en consonancia con el nuevo humanismo. No pretendemos negar la importancia de una educación que incluya





en forma suplementaria una saludable dosis de pragmatismo-utilitario. Pero convertir este enfoque en el central del proceso y las metas de la acción pedagógica no es solo errado, sino incluso catastrófico para el avance de las personas y la sociedad en su conjunto (Leshem, Zion, y Friedman, 2015).

La dimensión de mayor peso en la formulación de este principio pedagógico del PTD es la (D3), apoyada por las otras dos dimensiones (D2) y (D1).

14. Manos a la práctica (D3)

Hemos decidido, a propósito, dejar al final el enunciado de este principio, y no por ser el de menor significación, sino precisamente por lo contrario: “aprender haciendo” es premisa crucial e ineludible para “aprender a aprender”, que es el segundo fundamento pedagógico abordado en esta secuencia de catorce proposiciones.

Únicamente la práctica directa permite mejorar en cualquier arte, oficio, conocimiento o ciencia, y diremos, por ende, que la relación entre acción y mente, entre cuerpo y cerebro, es tan estrecha, que se trata, apenas, de dicotomías puramente semánticas y conceptuales, pero que, en la realidad misma, todos esos atributos forman una sola e indisoluble unidad. Y siguiendo tal lógica, vemos aquí en acción preponderante a la (D3).

15. Conclusiones muy preliminares

Empezaremos por señalar que avizoramos como una tarea ineludible, en un futuro no muy lejano, la preparación de un pequeño manual de técnicas de trabajo en la sala de clases, que permita llevar a la práctica estos principios pedagógicos que constituyen una suerte de primera mediación pedagógica entre el paradigma tridimensional del nuevo humanismo (PTD), y la labor docente que realizamos en el día tras día. Y debe quedar claramente establecido que el PTD es solo un ordenador conceptual que destaca cuáles son las tres grandes dimensiones cognoscitivas y ético-filosóficas que debe abarcar, de algún modo, cualquier propuesta que busque ajustarse a los fundamentos del nuevo humanismo.

Ahora bien, más allá del PTD, tenemos que volver a remitirnos a los dos grandes axiomas del humanismo y del nuevo humanismo; a saber: la idea central²⁵ postu-

25 Y muy revolucionaria en el momento en que se plantea por primera vez hace circa 2500 años atrás (Baraona y Mora, 2017).





lada por el humanismo²⁶ en el siglo V antes de nuestra era, cuando Protágoras y los sofistas propusieron que el ser humano está dotado de la razón y la voluntad necesarias para forjar su propio destino individual y colectivo. En otras palabras, y para retornar a la terminología con la cual hemos estado condensando y expresando esta noción tan revolucionaria en su momento: el ser humano es capaz de autoemanciparse, de avanzar hacia formas de vida y organización social más “humanas”, entendidas estas en el sentido corriente de tal vocablo. En esta nueva visión, la humanidad dejaba de estar totalmente sujeta a las fuerzas omnímodas del ámbito sobrenatural y divino, y comenzaba a regirse mediante el libre ejercicio de la razón y la voluntad inherente a su condición mundana y natural. Este giro intelectual, que hoy nos podría parecer trivial, era, no obstante, una idea peligrosa y revolucionaria en una civilización dominada por una cosmogonía fatalista y trágica, en la que la vida humana estaba férreamente supeditada a los caprichos de un panteón divino con poderes sobrenaturales, y a la fuerza suprema e inescrutable del destino.

Reconocer y exaltar el lugar esencial, en la condición humana, de la capacidad inherente (e inalienable agregaría la Ilustración) para romper las diversas cadenas que nos agobian –casi todas de nuestra propia creación- y autoemanciparnos, poco a poco, en diversos sentidos; al tiempo que posiblemente nos encadenamos a nuevas formas de opresión, es, en primera y última instancia, el sello distintivo de todo discurso y toda práctica genuinamente humanista. Y todos los grandes avances progresistas de la humanidad, no son más que el fruto de nuestro impulso a liberarnos de aquello que nos limita, coarta, humilla, oprime, empobrece y priva de la posibilidad real o ilusoria de poder alcanzar la felicidad de una forma u otra.

Y el nuevo humanismo, es decir, este nuevo brote de praxis humanista que nos proponemos impulsar –sobre todo en el ámbito educativo y de la investigación universitaria- no es otra cosa que situar esos planteamientos esenciales del humanismo, en el contexto histórico y existencial del siglo XXI. ¿Cómo debemos pensar y apoyar la autoemancipación de la humanidad en las condiciones actuales que dominan la existencia individual y colectiva del ser humano?

26 Que aún no se llamaba como tal, pues ese vocablo no aparece sino hasta el siglo XIV en el Renacimiento europeo. Proviene de la voz *humanus* (humano) y de *-ismos* que en griego se refiere a una escuela, movimiento, tendencia, doctrina, etc. Y dado que es solo en ese siglo que se utiliza de manera explícita la palabra “humanismo”, muchos piensan que es también en esa etapa histórica en que aparecen las nociones fundacionales de la propuesta humanista. No es así, y ese en realidad no es sino el tercer brote de praxis humanista en la historia general del pensamiento humano, precedido por el humanismo greco-romano y por el humanismo de la Edad de Oro islámica, como ya hemos señalado antes en este mismo trabajo (Kristeller, 1982).





Esa es una pregunta, por supuesto, demasiado amplia, pero es el punto de partida, nos parece, para toda disquisición y práctica humanista en el siglo XXI. Y también es obvio que habría que desglosarla en muchas facetas y aspectos diferentes, y esa es tarea que actualmente estamos abordando en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, mediante el trabajo de la *Cátedra Ibn-Jaldún de Nuevo Humanismo, Hipercomplejidad e Intergrnosis*, de cuyos alcances y propósitos no es este el lugar adecuado para explayarse sobre ellos.

Si partimos del PTD para esbozar las conclusiones de este ensayo, tenemos que resaltar algo tan simple como fundamental: para que la razón humana y la formación de nuestra consciencia pueda generar una praxis humanista orientada hacia la autoemancipación en una miríada de aspectos de la vida individual y social, es necesario que el razonamiento se origine a partir de aquello lo que suele denominarse como “pensamiento crítico”;²⁷ es decir, como la capacidad de nuestra mente para entender las circunstancias subjetivas y objetivas de nuestra vida, sopesarlas en forma crítica, y desear un determinado cambio en algún aspecto de ellas que se considere positivo y necesario. Y una vez que se han establecido las bases conscientes resultantes de este escrutinio, crítico en la medida que indica un deseo o necesidad de cambio²⁸, todo dependerá de la volición y de las condiciones favorables o desfavorables²⁹ para intentar una determinada transformación. Por ende, la capacidad de la mente humana de sopesar las circunstancias de nuestra vida nos obliga a situarnos en el contexto social más amplio, que es dentro del cual se gesta, necesariamente, todo pensamiento crítico; pues, en última instancia, toda forma de autoemancipación es un proceso de liberación que se efectúa a lo largo del flujo histórico y dentro de contextos socioculturales más amplios.

Pero, lo que más nos concierne ahora, es la poderosa e ineludible relación entre este postulado general sobre la trascendencia del pensamiento crítico, el humanismo, la autoemancipación y el PTD. O en forma aún más específica, la relación entre pensamiento *crítico-humanismo-autoemancipación-pedagogía*. Los 14 principios pedagógicos que hemos reseñado con anterioridad en este trabajo, intentan, justamente, abarcar, en parte, todas esas mediaciones pedagógicas que

27 Este concepto comienza a aparecer alrededor de mediados del siglo pasado, y desde entonces no ha cesado de cobrar importancia a medida que la ciencia pedagógica se renueva y reinventa en gran medida con visiones más modernas y sofisticadas (Glaser, 1941).

28 Y por ende descontento con algunas de las circunstancias subjetivas u objetivas, ya sea individuales y/o sociales de nuestra vida, y un deseo e impulso para cambiarlas en forma más favorable a nuestros intereses y necesidades.

29 Lo que a su vez dependerá de la forma como estas sean percibidas en forma bastante subjetiva por una persona o una colectividad (que pueden ser grupos sociales enteros) que se concibe con poderosos intereses comunes.





van del nuevo humanismo a la docencia, y su práctica cotidiana y concreta en las aulas reales o virtuales.

¿Pero cómo entendemos este concepto de “pensamiento crítico” tan manido y con frecuencia empleado sin ningún esfuerzo de precisión y definición?

En general, de las numerosas, pero poco diversificadas definiciones que se encuentran en referencia a esta noción, casi todas combinan, en diversa medida y con distintos énfasis, tres elementos básicos: el pensamiento crítico es propio de sociedades abiertas que reconocen la importancia de la diversidad de enfoques, puntos de vista e intereses; valoran la importancia de la racionalidad ética,³⁰ la libre indagación y disquisición, y la libertad de expresión³¹.

Hay cinco aspectos en referencia al “pensamiento crítico” que queremos dejar consignados en forma lo más palpable posible. Pero, además, nosotros consideramos que el pensamiento crítico no puede desarrollarse sin capacidad moral e intelectual de autonomía personal ante modas, opiniones mayoritarias y formas de pensamiento e ideologías hegemónicas, y sin el deseo e impulso motivado por un profundo sentido de justicia. La autonomía, en su visión moral y en su intelecto, es lo que llevó a Galileo a desafiar la poderosa autoridad del Vaticano y a la temible Inquisición, cuando formuló su teoría heliocéntrica. Por consiguiente, no basta simplemente con tener objetividad e integridad intelectual (amor por la verdad), aunque ponga en riesgo incluso nuestra propia integridad física), sino que hay que poseer, además, valor moral e integridad personal. Y el sentido de justicia, diremos que es un imperativo ético, que tiene que ver con la capacidad para asumir una postura crítica ante las injusticias que se observan (e incluso se experimentan en forma directa y personal) en el entorno social, político y cultural.

30 Algo así como lo que Edgar Morin llamó “ciencia con consciencia”.

31 En general, esta noción surge y emerge cada vez con más fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX, con especial presencia en las ciencias de la educación, pero también en otras ciencias sociales y en la filosofía.



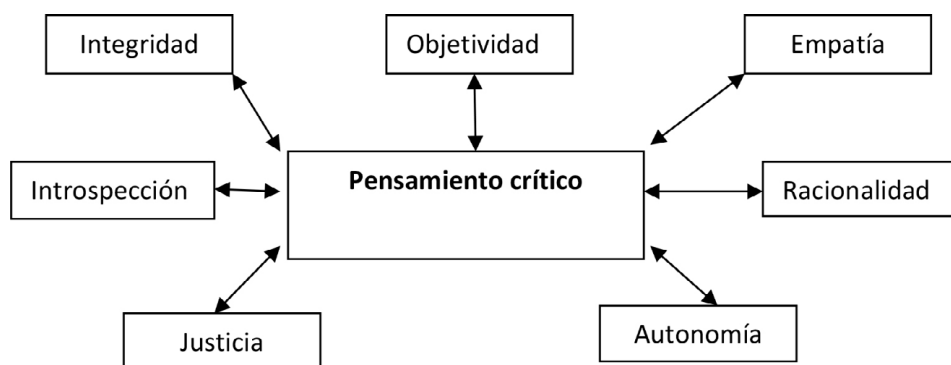


Figura 2: Siete nociones o atributos principales asociados con el pensamiento crítico.

En síntesis, pensar en forma crítica exige un esfuerzo constante por someter a examen objetivo y riguroso cualquier fenómeno, problema, interrogante, dilema, sistema de creencias o conocimientos y suposiciones previas, a la luz de evidencias empíricas e información rigurosa y objetiva que dé sustento a ese abordaje y a escrutinio disidente. Pero ello, supone, a su vez, la habilidad (que se desarrolla con el tiempo y la práctica investigativa) para detectar y definir temas problemáticos que requieran, sugieran o inviten a un escrutinio crítico. Y luego de que este “nudo gordiano” haya sido delineado *grosso-modo*, se requiere tener la capacidad para escoger las herramientas y los caminos apropiados para indagar sobre ese tema en particular, saber acopiar la información y datos empíricos indispensables, ser capaz de detectar discursos y valores subyacentes³² al tópico de interés. También será de esencial importancia poder escoger, entender y utilizar el lenguaje más apropiado; evaluar las evidencias y argumentos; descubrir la existencia (o bien ausencia) de relaciones lógicas entre proposiciones que se han planteado por el sujeto mismo o por otras personas y grupos, y llegar a conclusiones y generalizaciones que pueden ser también puestas a prueba por un pensamiento crítico alternativo.

El pensamiento crítico es, de tal manera, una capacidad que se desarrolla mediante una praxis pedagógica apropiada, y cuya finalidad debe ser central en una amplia gama de materias, aunque posiblemente no en todas. El funcionamiento áulico en el trabajo educativo diario es, sin duda, el factor más decisivo, en última instancia. Podemos estar munidos de las más bellas y elaboradas teorías pedagógicas, pero si en la cotidianidad del trabajo en el aula de clase no se implementan las técnicas y las mediaciones pedagógicas concretas, particulares y apropiadas,

32 Sobre todo cuando lo que se aborda críticamente es una determinada narrativa de carácter ideológico con la cual en principio se discrepa.



la labor docente y discente se verá seriamente menoscabada, y la posibilidad de despertar, incentivar y desarrollar el pensamiento crítico entre los educandos fracasará o, al menos, será muy inferior a la deseada. Y la génesis de esta habilidad, pensamos que se ve grandemente posibilitada, si ponemos en práctica, en forma combinada y dialéctica, los 14 principios pedagógicos que son el núcleo principal de este trabajo; principios que se sitúan y se derivan del PTD que es, también, un basamento conceptual-metodológico para construir el nuevo humanismo; constituye este último en turno un quinto brote de praxis humanista situado en el siglo XXI, y continuidad, al mismo tiempo, de un cambio con respecto a esta tradición ético-filosófica.

En un futuro próximo debemos trabajar en configurar un manual práctico de técnicas y mediaciones pedagógicas de empleo diario a nivel áulico (ya sea en el aula física o virtual), y ese sería, a nuestro juicio, el eslabón final de esta cadena de pasos o etapas en la gestación de una pedagogía nuevo humanista, la cual empieza con una comprensión amplia, pero precisa de la génesis del humanismo, el establecimiento de las bases epistemológicas para pensar el nuevo humanismo, y que culmina con sugerencias muy pragmáticas y simples para desarrollar, en el nivel áulico, nuestra labor educativa (**vease figura 3**).



Figura 3: Concatenación de etapas para desarrollar una pedagogía y una práctica docente nuevo humanista.



Referencias

- Adovasio, J. M., Soffer, O. y Page, J. (2007). *The Invisible Sex: Uncovering the True Roles of Women in Prehistory*. Routledge.
- Árraga de Montiel, M. y Añez de Bravo, A. (2003). Aprendizaje, enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento. *Encuentro Educativo*, 10(1), 23-37.
- Bada, Steve O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education I*, 5(6), 66–70. doi: <https://doi.org/10.9790/7388-05616670>
- Baraona, M. (2011). *Diez ensayos críticos*. Editorial Germinal.
- Baraona, M. (Enero, 2014). Para un humanismo del siglo XXI: Desafíos y propuestas. *Revista de Nuevo Humanismo*, 1(1). 11-21.
- Baraona, M y Herra, E. (2016). *Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. Arlekin.
- Baraona, M. y Mata, E. (2015). Los estudios generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina. *Revista de Nuevo Humanismo*, 3(1), 39-53.
- Baraona, M. y Mora, J. (2017). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.
- Berliner, D. C., Gage, N. L. (1984). *Educational psychology*. Houghton Mifflin Co.
- Cavazos, J. R. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36–45. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagogía_tradicional__y_humanista.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. Recuperado de: https://books.google.co.cr/books?id=4uB76IC_pOQC
- Dagar, V. y Yadav, J. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts and Social Sciences Journal* 7: 200. doi: <https://doi.org/10.4172/2151-6200.1000200>



- Engels, F. (1884/1998). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. MIA.
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M. y Melipillán Aranedo, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Editorial Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación*. Editorial Gedisa.
- Gilbert, S. F. (2006). *Developmental Biology*. Sinauer Associates, Inc.
- Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Columbia University Press.
- Glaserfeld, E. Von. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In L. P. Steffe & J. Gale, *Constructivism in education*. Erlbaum-Hillsdale.
- Goldsmith, J. A. y Laks, B. (2018). Battle in the Mind Fields. En *Battle in the Mind Fields*. doi: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226550947.001.0001>
- González, F. (1984). *Hábitos saludables en estudiantes universitarios*. Editorial de la Universidad de Valladolid, España.
- González, K. M. (2003). Investigación y consolidación de la vocación en el proceso de aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 4(4), 59-60.





- González Vicén, F. (1984). Sistema. *Revista de Ciencias Sociales*, 63. 37-58.
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Hilgard, E. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection and Conation. *The Journal of the History of the Behavioral Sciences*. April.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy ? *Education and Pedagogy*, 35(1), 31-46.
- Huitt, W. (2009). Humanism and open education. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University. doi: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
- Jarvis, P. y Parker, S. (2005). *Human Learning: An Holistic Approach*. Taylor and Francis.
- Koizumi, H. (2004). The Concept of ‘Developing the Brain’: A New Natural Science for Learning and Education. *Elsevier*, 26(7), 434-441.
- Knight, Les U. (2015). *La espiral del silencio: Densidad demográfica humana*. Paidós.
- Kristeller, P. O. (1982). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. FCE.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Leshem, S., Zion, N. y Friedman, A. (2010). *A Dream of a School: Student Teacher Envision Their Ideal School*. SAGE.
- Mackenzie, N. y Knipe, S. (2006). Research Dilemmas: Paradigms, Methods and Methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 1–10. doi: <https://doi.org/>Retrieved from ERIC.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972) Mechanism and biological explanation. *Philosophy of Science*, 39(3), 378-382.
- Melgarejo Moreno, I. y Rodríguez Rosell, M. M. (2014). El nuevo entorno educativo de Bolonia: Ágoras transformadas por el esquema tecno-holista. *RIU-CAM Repositorio Institucional*. UCAM.
- Mertens, D. M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. *Research and*



Evaluation in Education and Psychology Integrating Diversity with Quantitative Qualitative and Mixed Methods. Sage Publications.

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI editores.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Edición Morata.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Roy, C. (2018). The Transformative Power of Creative Dissent. In Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, Mary Ann O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. Springer Nature.
- Solano, J. (2019). *Pedagogía: Itinerario y desafíos*. Letra Maya.
- Spirkin, A. (1983). *Dialectical Materialism*. Progress Publishers.
- Thornton, D. L. (2010). The downside of quantitative easing . *Federal Reserve Bank of St. Louis Economic Synopses*, 34.
- Tomic, W. (1993). Behaviorism and cognitivism in education. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 30(3-4), 38-46.



Neurocomportamiento económico y su abordaje teórico: Modelo de neurodemanda de mercado

Neuro-Economic Behavior and Its Theoretical Approach: Neuro-Demand Market Model

Juan Diego Sánchez Sánchez¹
Universidad Latina de Costa Rica
Costa Rica

Resumen

El artículo realiza un análisis teórico y hermenéutico, basado en una revisión de literatura que aborda la conducta neural del individuo. Se estudian aspectos como los hemisferios cerebrales, la teoría de los tres cerebros, los procesos sinápticos y la neuro-motivación, ligados a conducta de la persona, temas que permiten estructurar los fundamentos teóricos y que sustentan el concepto de la neuro-conducta. Posteriormente se hace una exégesis ligada a los conceptos generales de la neuro-economía, donde se analiza el comportamiento neural de los individuos. El análisis se realiza desde los dos principales enfoques económicos: la izquierda y la derecha, a partir de lo cual se logra estructurar el concepto de la neuro-demanda. Finalmente, con base en el análisis realizado se realiza el planteamiento de un modelo matemático y gráfico de gestión neuro-económico de la demanda y su respectiva ecuación.

Palabras clave: economía; neuro-economía; enfoques económicos; neuro-conducta; comportamiento neural.

1 Doctor en Ciencias Empresariales de la universidad Fidélitas, MBA en Finanzas, MBA en Mercado, MBA con mención en Gerencia Tributaria de la Universidad Latina, post grado en Educación Virtual en la Universidad Técnica Nacional, Licenciado en Comercio Internacional de la Universidad Interamericana, Licenciado en Finanzas de la Universidad Latina. Bachiller en Administración en la Universidad Interamericana, Licenciado en Derecho por la Universidad Latina de Costa Rica y Abogado. Profesor e investigador universitario. Correo electrónico: *juan.sanchez6@ulatina.net*



Abstract

The article conducts a theoretical and hermeneutic analysis based on a literature review that addresses the individual's neural behavior. The cerebral hemispheres, the theory of the three brains, the synaptic processes, and neuro-motivation, linked to the person's behavior, are the aspects studied. These aspects allow structuring the theoretical foundations and support the concept of neuro-behavior. Later, an exegesis linked to the general concepts of neuro-economics is conducted, where the individuals' neural behavior is analyzed. The analysis is performed from the two main economic approaches: the left and the right ones, from which the concept of neuro-demand is structured. Finally, based on the analysis done, a mathematical and graphic model of neuro-economic demand management and its respective equation is proposed.

Keywords: Economics; neuroeconomics; economic approaches; neurobehavior; neural behavior.

Metodología

El trabajo presenta los conceptos atinentes a la conducta neural de la persona y su ligamen al comportamiento económico, para finalizar con la presentación del modelo sugerido referente a la demanda neural de mercado. Este análisis es hecho en tres vías; primeramente se abordan los temas atinentes al referente neural, es decir, a la definición de los principales elementos ligados a la neuroconducta de las personas. Posteriormente se analizan los aspectos generales dados para la neuroeconomía, al que se ligan los aspectos neurales de conducta que pueden observarse en los dos principales enfoques económicos existentes, entendiéndose la izquierda y la derecha.

Una vez que se han abarcado los temas antes señalados, procede a estructurarse un modelo gráfico y matemático, enfocado en la observancia del comportamiento de la neurodemanda de mercado en consideración directa sobre los aspectos emotivos y racionales de la conducta de las personas. Este modelo es sustentando, a su vez, en una propuesta de ecuación de la demanda neural en cuestión.

Se señala que el método dialéctico es utilizado en el trabajo. Esto, mediante la revisión bibliográfica y la reflexión sobre ambas teorías por medio del uso de una investigación documenta, tanto en términos de los conceptos de neuroconducta como de la neuroeconomía, para, posteriormente, presentar una especie de síntesis en la que se propone el modelo sugerido.



Referente neural

En primer lugar se detallan los elementos de corte neural de mayor relevancia para el trabajo, haciendo hincapié en los temas ligados a las regiones cerebrales y a los elementos de activación cerebral que definen las conductas de las personas.

Hemisferios cerebrales

La teoría hace referencia al funcionamiento cerebral; en ésta, y según detalla Sutil (2013), el cerebro humano está dividido en dos hemisferios: el derecho y el izquierdo. El primero controla la parte creativa, asimétrica y referente a los colores, lo cual puede ligarse a aspectos más de corte creativo y emotivo; mientras que el izquierdo se asocia más a la simetría, datos y uso de razón.

En general, el hemisferio izquierdo procesa las cosas más en partes y de modo secuencial. Pero los músicos procesan la música en su hemisferio izquierdo, no en el derecho, como hará una persona novata. Entre las personas zurdas, casi la mitad utilizan su hemisferio derecho para el lenguaje. Los matemáticos de nivel superior, las personas que resuelven problemas y los jugadores de ajedrez activan más el hemisferio derecho durante la ejecución de dichas tareas, mientras que los principiantes en esas actividades generalmente tienen actividad en el hemisferio izquierdo. (Jensen, 2004, p. 22)

Adicionalmente, se ha logrado determinar que ambos hemisferios no actúan de forma individual, sino que son ligados por el cuerpo calloso, el cual se encarga de balancear ambos (Braidot, 2009). Puede determinarse, así, que los discursos económicos de corte emocional y enfocados en la generación de altibajos sensacionalistas parecen ligarse más a una generación de actividad en el hemisferio derecho, mientras que aquellos que se enfocan en datos y en ideas positivistas, más que normativistas (Krugman, Wells y Olney, 2008), pudiesen ser más enfocados en el hemisferio izquierdo

Adicionalmente, resulta importante explicar acá el **lóbulo frontal**, el cual, y según detallan Renvoisé y Morín (2006), se encarga de controlar el sentido común, la lógica y la generación de ideas complejas asociadas al comportamiento social. Este lóbulo puede asociarse también a la creación de riqueza económica (Rothbard, 2009).





Teoría de los tres cerebros

Se torna preciso plantear la división cerebral dada por la teoría de los tres cerebros.

Las emociones incluyen a menudo lo que llamamos instinto o intuición. A pesar de que muchos de nosotros hemos sido enseñados a seguir nuestra cabeza, dominada por la lógica de la parte izquierda del cerebro, las investigaciones han demostrado que estamos más inclinados a seguir nuestro corazón. Existe una fuerte conexión entre la parte derecha de nuestro cerebro, emociones y el impacto que recibe el CEREBRO PRIMITIVO. (Renvoisé y Morín, 2006 p. 154)

Puede determinarse que los sistemas involucrados en esta dinámica cerebral son señalados por el cerebro instintivo (reptiliano), encargado de controlar los instintos más básicos del ser humano; el cerebro límbico, definidor de los sentimientos y de la actividad química emocional, y, finalmente, el neocórtex, generador del pensamiento complejo y analítico (Sánchez, 2015).

Las corrientes económicas que señalen y utilicen palabras ligadas a las emociones, claramente son generadores de actividad en el cerebro límbico; mientras que las teorías que señalen un enfoque más analítico (quizás más positivistas) parecen enfocarse más en el neocórtex. Así mismo, los enfoques económicos, que señalen el trabajo y la generación de propiedad privada por medios productivos propios, parecen activar más el cerebro instintivo, pues es la persona la que debe valerse por sí misma en la producción de riqueza. Estos aspectos pueden observarse, en parte, en lo planteado por Mateu, Monzani y Muñoz (2017):

Las personas dedicadas a los negocios tienden a definirse a sí mismas según los beneficios que obtienen, reciben una descarga de dopamina cuando una transacción resulta rentable. Así pues, como diría Gordon Gekko (protagonista de los films Wall Street 1 y 2), parece que «la codicia es buena», ya que cuando percibimos ganancia monetaria, el sistema de recompensa se activa mediante la liberación de dopamina en el núcleo accumbens y aporta una sensación de gratificación (Breiter, Aharon, Kahneman, Dale y Shizgal, 2001). De hecho, percibir beneficios no solamente activa el núcleo accumbens, sino también otras áreas como la amígdala y el hipotálamo, el centro neurológico del sistema endocrino. Esta zona libera testosterona como resultado del llamado «efecto del ganador» y, en consecuencia, la posición en la escala social del individuo aumenta. (parr. 14)



Sinapsis neural y neuroquímicos

Otros dos elementos fundamentales del comportamiento neural humano son la sinapsis y los neuroquímicos. La primera hace mención al contacto cerebral dado entre neuronas, proceso generador del pensamiento complejo e ideas estructuradas (Anderson, 2008); mientras que los segundos son los encargados de la generación de emociones, asociados de forma directa a la activación del cerebro límbico.

Se observa claramente la existencia de tres capas cerebrales, que y según Sutil (2013), controlan las diferentes relaciones neurales, donde el cerebro reptiliano, siendo el más primitivo del ser humano controla subsecuente los instintos, mientras que el límbico administra las emociones, así como el flujo de sus respectivos neurotransmisores que generan dicha emotividad y, por último, el cerebro córtex o neocórtex, maneja la racionalidad y los procesos analíticos en la persona, siendo la región cerebral que permite gestionar los procesos del conocimiento en el ser humano. (Sánchez, 2015, p.10)

Cabe señalar que las ideas complejas, en términos de la generación de análisis profundo, conllevan la activación de conexiones neurales, las cuales pueden definirse en tres estadios: la presinapsis, la sinapsis y la postsinapsis. La primera es dada solamente para primeras impresiones, la segunda para una comprensión media, y la última para la estructuración del pensamiento complejo (Anderson, 2008), en especial cuando esto se relaciona con un enjambre sináptico, procesos dados, principalmente, en la corteza prefrontal.

Por otra parte, la generación de neuroquímicos se presenta en el cerebro límbico, accionando particularmente la amígdala y el núcleo accumbens, regiones cerebrales encargadas de las respuestas emocionales y la recompensa (Heilman, 2000). Resaltan acá la dopamina (deseo), serotonina (satisfacción), adrenalina (aceleración corporal), oxitócica (cariño y temor), noradrenalina (enojo y miedo), cortisol (estrés), entre otros.

Puede así determinarse que las actividades económicas que requieran la creación de pensamientos complejos y estructurados, que muestren y permitan generar la acumulación de riqueza individual, parecen asociarse a procesos postsinápticos, mientras que las situaciones en las que la riqueza sea repartida, sin importar la magnitud del trabajo de cada persona, parecen asociarse más a la generación de químicos, particularmente a aquellos que conllevan la satisfacción inmediata (serotonina) (Reeve, 2003).





Circuito DAS motivacional

El circuito neural referente a la motivación plantea el denominado funcionamiento neural DAS, que por sus siglas hace referencia a la generación de los neuroquímicos que componen el funcionamiento motivacional, los cuales, en el orden respectivo, son la dopamina, la adrenalina y la serotonina (Heilman, 2000).

Este concepto, según detalla Sprenger (2005), hace mención al comportamiento de una curva motivacional neural, la cual da inicio con un deseo que genera la dopamina y, posteriormente, repercute en una acción humana que busca la consecución de dicho deseo, lo cual genera la adrenalina y, por último, si el deseo es alcanzado, procede a obtenerse la recompensa dada por la satisfacción o serotonina.

Estos temas son observables en lo planteado por Elvira (2012, p. 2):

La motivación es el acto de impulsar y mantener una conducta orientada a las metas desde un punto de vista cognoscitivo (metas y acciones). Diversos modelos teóricos aportan sus propias explicaciones del fenómeno motivacional. Entre ellos, destacan el modelo de pulsión (impulsos como fuerzas internas), el del condicionamiento (definido en términos de E-R), la congruencia cognoscitiva (interacción entre cognición y conducta) y la teoría humanista (desarrollo de todo el potencial personal hacia la autorrealización).

Cabe señalar que, en términos económicos, la consecución final de la motivación y su recompensa parecen ser dadas por el aumento y acumulación de la riqueza individual (Smith, 2011), donde puede observarse que, en un enfoque derechista, esta neuro satisfacción es dada por el logro y apropiación de la riqueza que se derivan del esfuerzo y el trabajo propio; mientras que, en un enfoque económico izquierdista, esta generación de serotonina es más asociada a una especie de neuroconformismo, en el cual es el Estado quien reparte la riqueza entre todas las unidades productivas (Lenin, 2009), sin considerar el aporte productivo individual.

Explicados los aspectos neurales de interés para la comprensión de la conducta humana, al menos desde una aproximación neural inductiva (Sánchez, 2015), proceden a ligarse estos elementos con las corrientes de pensamiento económicos predominantes en la sociedad, abordadas de igual forma, desde un punto de vista neuroconductual.



Referente económico

Aunque la teoría económica es vasta y conlleva consigo diversas áreas de estudio, para efectos del trabajo detallado, interesan las concepciones de sus enfoques ideológicos. Para estos efectos, primeramente es necesaria la definición de economía como tal, la cual hace mención al problema económico de la escasez, observable al indicarse que: "... una sociedad no puede dar a todos y cada uno de los individuos el máximo nivel de vida al que aspiran. La Economía es el estudio del modo en que la sociedad gestiona sus recursos escasos e intenta responder" (Mankiw y Taylor, 2014, p. 4).

Puede observarse que el concepto señala la división de factores productivos que son escasos o agotables entre las necesidades humanas, ilimitadas, tema que sin duda conlleva un problema de corte productivo, el cual repercute en la clara importancia de maximizar el uso de estos recursos (Krugman, Wells y Olney, 2008).

La economía como ciencia es dividida en dos enfoques o formas: la positiva y la normativa. La primera se enfoca en estudiar las cosas tal y como son, sin emitir criterio y básicamente observando los comportamientos económicos desde un punto de vista objetivo, sin la emisión de opinión alguna (Mankiw y Taylor, 2014). La segunda se basa en la generación de ideas y opiniones, es decir, estudia los comportamientos económicos desde la premisa de lo que debería ser, y no desde un análisis objetivo, sino más bien subjetivo (entendiendo esto último dado por opiniones) (Krugman *et al.*, 2008).

Precisamente, derivado del enfoque normativo, se detallan las dos corrientes de pensamiento más fuertes en la ciencia económica, dadas por la izquierda y la derecha, definidas seguidamente:

Puede observarse que la izquierda parece enfocarse más en la repartición igualitaria de la propiedad privada, que pasa a ser comunal, la riqueza es distribuida de forma equivalente, sin importar el grado de producción de cada unidad económica, y con un Estado de tamaño amplio, encargado de regular esta repartición igualitaria y no retributiva en función del aporte individual (Moufle, 2018).

Por otra parte, la derecha parece estar más enfocada en el individualismo y la liberalidad, donde cada unidad productiva es libre de producir y acumular ganancia y riqueza por sí misma, la propiedad es individual y no compartida. La riqueza en este enfoque es dada por el trabajo retributivo y no por una repartición igualitaria de los recursos, todo ligado a un Estado pequeño, cuya función más de regulador que de controlador (Menger, 2014).





Puede observarse que ambos comportamientos son bastante contrapuestos en sí mismos, y generan, sin duda, disputas ideológicas de interés. Estas corrientes de pensamiento son analizadas seguidamente desde un enfoque de la neuroconducta de las personas.

Referente neuroeconómico

Seguidamente se detallan los principales elementos referentes al concepto de la neuroeconomía, así como el abordaje de las conductas observables en los dos enfoques básicos económicos, entiéndase la izquierda y la derecha.

Concepto de neuroeconomía

Entendido que la economía hace mención a la resolución del problema de la escasez de recursos y la necesidad ilimitada de consumo de ellos por parte de los individuos (Mankiw y Taylor, 2014), quienes, a su vez, desde un punto de vista neurológico y de comportamiento psicológico, son seres integrales con pensamientos complejos (Ortuño, 2010), puede indicarse que la economía en sí misma tiene una preconcepción implícita del concepto de neuroconducta, pues en esencia trabaja con seres humanos, quienes denotan tener procesos cerebrales que definen sus conducta.

Siendo así la Neuro-economía es definida en los siguientes términos:

Un conjunto de conocimientos derivado de los estudios que lleva a cabo la neurociencia encaminados a dar explicaciones neurofuncionales al comportamiento económica... El estudio de esta dinámica cerebral será el objetivo prioritario de la macroeconomía, pues es una nueva disciplina que ha surgido de la multidisciplinariedad para dar respuesta a preguntas, cuestiones y problemas de la economía. (Ortíz y López, 2019)

Entonces, la disciplina en cuestión es dada por una mezcla de la interacción de los conceptos básicos de la economía, pero analizados desde un enfoque de la conducta neural de las personas (Navarro, 2011). Ello permite establecer nuevas aproximaciones y modelos de análisis del comportamiento económicos de las personas.

Con base en los puntos anteriores puede señalarse la existencia y la convergencia teórica y práctica de los conceptos neurales y económicos, analizados seguidamente desde un enfoque de las ideologías económicas generales.



Comportamiento neuroeconómico cerebral

Comportamiento neuroderechista

Al ligar la teoría económica a la neuroconducta de la persona puede observarse que la generación de riqueza por mano propia (Smith, 2011) implica la acción humana ligada al esfuerzo y al trabajo individual, es decir, a un cuasi instinto de supervivencia, aspecto que se liga al cerebro instintivo, en el cual se generan los impulsos, sin racionalización o emoción alguna, congruente con lo indicado por Sánchez (2019).

El concepto anterior referente al esfuerzo y al trabajo (Rothbard, 2009) puede ligarse al neocórtex (cerebro racional), pues implica la generación de pensamiento complejo e ideas estructuradas que permitan generar y acumular la riqueza de forma propia e individual, aspecto que se sustenta en las ideas detalladas por Pérez-Llantada (2005), quien precisa que la creatividad cognitiva y el ingenio son dados en esta región cerebral. En esta generación individual de riqueza no se cuenta con una protección del Estado como ente que asigne la propiedad privada. La idea anterior se observa en el siguiente texto:

El Estado es la sistematización del proceso depredador sobre un territorio dado. Pues el crimen, en el mejor de los de los casos, es esporádico e incierto; El parasitismo efímero y la línea coercitiva y parasitaria puede ser cortada en cualquier momento por la resistencia de las víctimas. El Estado proporciona un canal legal, ordenado y sistemático para la depredación de la propiedad privada. Brinda cierta certeza, seguridad, y relativamente “pacífica” el estilo de vida de la casta parasitaria en la sociedad. (Oppenheimer, 1949, en Rothbard, 2009, pp.15-16)

Neuromotivación derechista

Este proceso de acumulación de riqueza denota un corte postsináptico (Anderson, 2008), que conlleva la generación del intelecto complejo y los pensamientos estructurados, lo cual también puede ligarse a una activación del lóbulo frontal donde se desarrolla el sentido común; ello es congruente con lo expresado por Cowan (2006). Implica que al adoptar un enfoque derechista, el cerebro parece enfocarse más en procesos racionales y estructurados de pensamiento, ligados a un instinto de supervivencia que conlleva un esfuerzo mayor, relacionado incluso a químicos como la dopamina (deseo) y adrenalina (acción) (Kolb y Whishaw, 2008), pero con una recompensa ligada al trabajo, es decir, a una motivación de corte racional.





Sin duda, en este caso particular, la motivación parece ligarse más a un instinto de supervivencia dado en el cerebro reptiliano (Braidot, 2009), donde el enfoque motivacional y de generación de dopamina pareciera estar más ligado a la acumulación de riquezas y propiedad privada de forma directa e individualizada, sin la existencia de un Estado como ente encargado de estos procesos.

Comportamiento neuroizquierdista

El enfoque izquierdista denota contraponerse, incluso de forma neural, al enfoque derechista, pues un discurso de izquierda parece más bien limitarse el instinto de supervivencia del cerebro instintivo, en el cual también resalta el denominado bulbo raquídeo (Kolb y Whishaw, 2008), que controla los impulsos más básicos del ser humano. Al entrar a jugar el Estado como ente máximo de la repartición y distribución de la riqueza, la persona cae en el confort, en el cual su instinto de supervivencia se desactiva. De estos efectos, Sánchez (2019) señala lo que sigue:

Puede señalarse que, al haber una intervención estatal en la cual se asegura la repartición de la propiedad privada y la riqueza de forma igualitaria, y sin importar el grado de productividad del individuo, el cerebro parece accionar de mayor manera el sistema conocido como límbico (cerebro emocional), operando a su vez procesos de corte presináptico, es decir donde no se generan pensamiento complejos. (parr. 12)

Al haber una intervención estatal en la cual se asegura la repartición de la propiedad privada y la riqueza de forma igualitaria, y sin importar el grado de aportación productiva individual (Sombart, 2011), el cerebro parece accionar el sistema conocido como límbico (cerebro emocional), operando a su vez procesos de corte presináptico, tal cual señalan Kolb y Whishaw (2008), lo que refiere a una falta de generación de pensamientos complejos y, más bien, en contraproducción, se activa el neuroquímico de la serotonina (satisfacción) (Pardo, 2013). Esto sucede por la preconcepción izquierdista, de que la riqueza se obtiene aún sin la participación productiva, sustentado en lo planteado por Sowell (2019):

En gran medida, si no en la mayoría de la literatura sobre las disparidades de ingresos y riqueza, la producción de ingresos y riqueza se esboza como algo que simplemente sucede de cualquier manera, a pesar de que ocurra en grados radicalmente diferentes en diversas partes del mundo y bajo diferentes sistemas económicos. (p.190)

Es importante señalar, acá, que aunque la explicación dada no pretende ser una generalización absoluta de la conducta neural dada en las personas al asociarse



directamente a una ideología de izquierda, puede interpretarse como una aproximación o agrupación de patrones de neuroconducta, los cuales permiten establecer un punto de partida de análisis.

Motivación neural izquierdista

En un enfoque izquierdista, el cerebro entra en un estado de neuroconformismo. Al no tener activo ese instinto de supervivencia (Renvoisé y Morín, 2006), elimina los procesos sinápticos complejos que generan la creatividad económica asociada a la ganancia individual, pues, en el enfoque izquierdista es el Estado quien administra y reparte la propiedad y la riqueza.

La motivación neural acá es dada por un estado de satisfacción inherente a la protección estatal, mas no a la generación de riqueza propia, donde el circuito DAS es activado por un deseo de ser satisfecho por el Estado, más no ligado al trabajo de propia mano (Horwitz, 2019).

Puede observarse que el papel del Estado en este caso pasa a ser de especial relevancia, pues es quien se encarga de la repartición de la riqueza y la asignación de la propiedad privada (Moufle, 2018); se observa, así, una neuromotivación dada hacia el Estado como entidad benefactora y controladora de la actividad económica.

Curva neuroeconómica de la demanda

Explicados los elementos anteriores, tanto referentes a la neuroconducta general de las personas, como a su ligamen a la neuroeconomía, procede a esbozarse el modelo de la curva de demanda neural propuesta.

La propuesta acá descrita hace mención al establecimiento de un modelo teórico que permita determinar los movimientos y los distintos movimientos de la demanda de mercado tradicional, pero considerando los factores neurales antes señalados. Cabe señalar que como parte de los enfoques de la neuroeconomía se encuentra, precisamente, el planteamiento de modelos utilizables para la toma de decisiones:

Se encarga de estudiar las respuesta cerebrales que acontecen mientras que tomamos decisiones de carácter económico, con la finalidad de entender la conducta de los individuos y poder plantear modelos, susceptibles de ser planteados por economistas que ayuden a predecir el comportamiento económico de las personas. (Ortiz y López, 2019)





Para la conformación de este modelo se consideran los siguientes elementos:

- **Curva tradicional de demanda:** es la base para la definición de la curva neuroeconómica de la demanda. Tiene una variable independiente dada por el precio y una dependiente dada por la cantidad demandada, con relación inversa y pendiente negativa (Menger, 2014).
- **Factor límbico:** constituye el elemento emocional de la curva, es la variable independiente, pues su mayor o menor generación de actividad neural influye de forma inversa en la cantidad demandada (Kolb y Whishaw, 2008), que se observa en el eje Y.
- **Factor neocortésiano:** entendido como el elemento racional (Braidot, 2009), observable en el eje X, junto con la cantidad demandada, y con una función inversa al factor límbico.
- **Extremos de la curva neuroeconómica de demanda:** El superior implica un uso prácticamente nulo del neocórtex ligado a una maximización del factor límbico, que acciona una conducta cuasi instintiva (Braidot, 2009). Mientras que el inferior señala un comportamiento en extremo analítico, sin uso emocional.
- **Curva de tipo de mercado:** observada bajo el eje X, donde a mayor cercanía a la izquierda, el mercado es controlado únicamente por el Estado, y a medida que se mueve hacia la derecha, se presenta un mercado más cercano a la competencia perfecta (Corrales, Werth, Paczkowski, Bartosek y Margolin, 2017).

La curva neuroeconómica de la demanda señala que a medida que exista una mayor dinámica de mercado (Krugman *et al.*, 2008) en la definición de los precios y cantidades del mercado, parece darse un mayor elemento neocortésiano, pues los demandantes proceden a valorar, de manera más objetiva, lo pagado versus lo recibido; mientras que a precios más altos, lo cual conlleva una menor cantidad demandada, se observa un mayor factor límbico, dado por el hecho de que la oferta se concentra más en un enfoque monopolista, donde es el Estado el ente controlador de lo producido, con lo cual influye en la demanda.

En este punto el precio es tan alto y asociado a un Estado monopolista (Garrison, 2018) que el factor racional disminuye y presentan demandas casi instintivas, es decir, las personas no parecen negociar, sino que son sometidas casi inconscientemente a un control del monopolio.

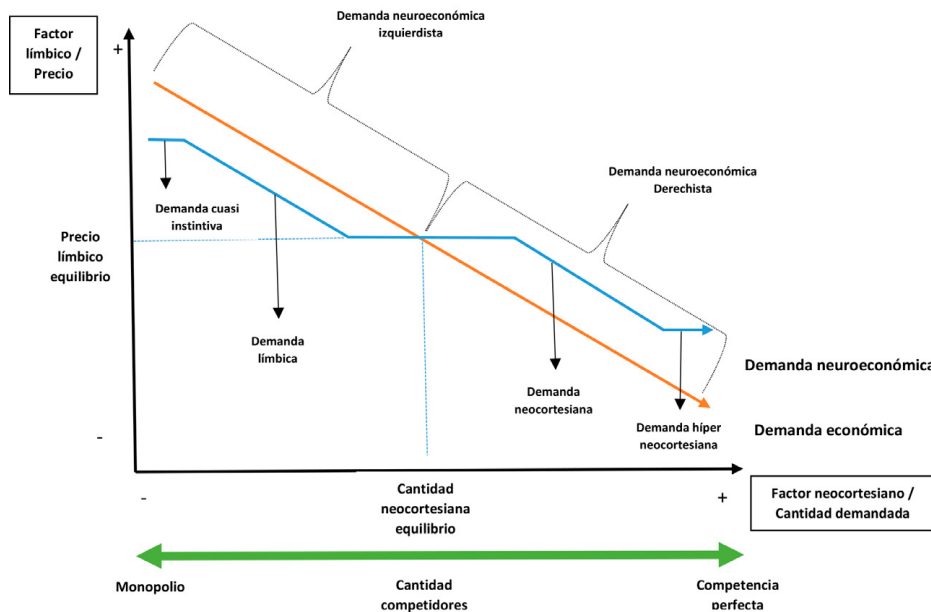


Figura 1: Modelo de la curva de demanda neuro económica.

Se detalla la demanda de mercado, ligada de forma específica a una relación inversa de generación de actividad en el cerebro límbico y el neocórtex, dada por un motivador basado en un determinado sistema económico de Estado monopolístico o de libre mercado; parte del supuesto de que en la medida en que la cantidad demandada disminuye, por un mayor control del Estado como ente monopolizador, existen menos competidores; mientras que al trasladar la dinámica a la derecha del gráfico, la participación de otros competidores aumenta y la demanda se vuelve más dinámica.

Es cierto que el monopolista puede, a su voluntad, fijar precios más o menos elevados, o bien poner en venta mayores o menores cantidades del bien que posee, pero sólo (*sic*) hay un determinado nivel del precio o una determinada cantidad del bien puesta en circulación que responda plenamente a sus intereses económicos. Por consiguiente, el monopolista, en cuanto sujeto económico, no actúa por capricho cuando pone un precio o cuando manda al mercado unas determinadas cantidades de su bien, sino que se atiene a unos principios bien determinados. Cada situación económica





concreta estimula una formación del precio y una distribución de bienes que se mueve dentro de unos estrictos límites. (Menger, 2014, p.309)

Con base en la curva anterior puede determinarse que a menores precios, el factor emocional disminuye, pues la negociación racional aumenta, ergo, la cantidad demandada se torna más racional; o bien, a medida que el precio aumenta, derivado de una concentración de la demanda más dada hacia un control estatal, a su vez el factor límbico se ve incrementado y disminuye, consecuentemente, el elemento racional. Entonces, a medida que el Estado controla la oferta, la demanda se vuelve instintiva o bien reptiliana (Sánchez, 2015), pues la persona no razona; no obstante, a medida que el mercado empieza a incrementar su factor neocortésiano, la cantidad demandada empieza a aumentar, pero a un precio menor, lo cual disminuye la emoción

La demanda neural presenta un comportamiento perfectamente inelástico en los extremos y en términos de la razón y emoción, llega a un equilibrio de mercado: la cantidad y el precio están en equilibrio neural, desde una punto de vista perceptivo, con lo que logra un equilibrio perfecto de mercado (Krugman *et al.*, 2008). La cantidad demandada y el precio son congruentes con el factor límbico y neocortésiano, así como con una cantidad relativa de competidores. Finalmente, en la parte derecha de la figura, congruente con un enfoque derechista, se presentan muchos competidores y el factor racional es más alto: logra racionalizar la demanda, baja el precio y obtiene mejores productos y servicios.

De esta forma, puede definirse la siguiente ecuación para la curva neural de la demanda:

$$f(x) = \{L, N, Qd, Pd, CC\}$$

Como función:

$$f(DN) = [N * (1 - L) + (Qd * Pd)] * CC$$

Donde:

x = Función

DN = Demanda neural

L = Factor límbico (emocional)

N = Factor neocortésiano (racional)



Qd = Cantidad demandada

Pd = Precio demandado

CC = Cantidad de competidores

Puede definirse que la racionalidad presenta una relación inversa, al igual que precio demandado y su consecuente cantidad, mientras que toda la demanda neural es dada en función de la cantidad de competidores existentes en el mercado. La relación inversa de la racionalidad (neocórtex) y la emoción (límbico) es dada por la multiplicación del primer factor por la inversa del segundo.

Puede señalarse que la motivación en la parte izquierdista de la curva de la neurodemanda parece ser dada por el control estatal, en donde en su extremo, se vuelve una satisfacción casi instintiva y sin mayor cuestionamiento al Estado como ente monopolizador, pues éste controla y reparte la riqueza, indiferentemente de la capacidad productiva y aporte de cada persona, y sin mayor razonamiento para exigir mejores precios y productos. En contraproducción, la motivación en la parte derechista de la curva es dada por la capacidad de acumular riqueza por cuenta propia, y a un mayor raciocinio en la exigencia de mejores productos a precios más competitivos y con acceso libre al mercado.

Conclusiones

- Los procesos neurales de las personas son aquellos elementos que generan sus decisiones y sus conductas complejas, al respecto se observa una relación de interés en términos de una correlación inversa, en la cual se detalla que a mayor emoción, mayores activaciones en el cerebro límbico y en los neuroquímicos, tienden a verse reducidos los procesos racionales y las activaciones postsinápticas, así como la generación de actividad en el cerebro neocórtex. Las decisiones emotivas parecen ser contrapuesta a la racionalidad, y viceversa.
- Los patrones neurales existentes en los sistemas económicos derechistas parecen ligarse más a temas como la creatividad sináptica, la generación de actividad neocortésiana y a procesos postsinápticos de pensamiento complejo, que obligan a la persona al trabajo y a idear nuevas estructuras de pensamiento que le permitan acumular riqueza por propia mano. Mientras, en los enfoques izquierdistas económicos, al ser el Estado quien controla y distribuye la riqueza, el patrón de conducta neural de los individuos para ligarse más a un tema de neuroconformismo, en el cual se activa más el cerebro límbico y los procesos





tienden a ser más de corte presináptico, sin implicar la generación de ideas creativas que permitan activar la economía en términos de emprendimientos.

- La acumulación de riqueza y de los factores productivos por parte del Estado parece asociarse a una sumisión de neural del individuo, donde esta actúa casi de forma instintiva y emocional sujeta al poder estatal, pues éste denota ser el único que controla y distribuye los recursos económicos, por lo cual toda la curva de pensamiento racional que la persona pudiese tener desaparece y ésta pierde su instinto de supervivencia al ser definida como individuo sin poder de decisión; pierde, a su vez, el uso de sus capacidades creativas en la generación de riqueza, lo que puede asociarse a una disminución de actividad neural en la corteza prefrontal.
- El concepto referente a los modelos de pensamiento o neuroconducta económica, aunque no son absolutos, y claramente pueden presentar variaciones, pues en esencia cada persona es diferente, sí denotan ser agrupaciones de interés que permiten establecer modelos conductuales o perfiles de comportamiento; logran definir, a su vez, elementos de análisis que permiten establecer posibles explicaciones en relación con la preferencia ideológica de una u otra ideología económica. Se observa, a la vez, que sus motivaciones, entiéndase para la derecha o la izquierda económica, son claramente contrapuestas entre sí, y parecen tener elementos generadores intrínsecamente opuestos, incluso de forma neural.
- El comportamiento de la neurodemanda de mercado responde a una mezcla de diferentes teorías. La neurodemanda establece la relación tradicional entre precio y cantidad demandada, donde al subir el primero baja la segunda, agrega los aspectos de la racionalidad y emotividad neurales, en donde estas, a su vez, presentan una relación inversa. Logra, así, determinar que, a medida que los factores analíticos son accionados en las personas y se activan regiones tales como el neocórtex o los procesos sinápticos, la exigencia en cuanto a calidad tiende a ser mayor. Logra demostrar, así, la existencia de una demanda neocortesiana (racional) y otra límbica (emocional), así como puntos medios en este comportamiento e, incluso, extremos más de corte instintivo en su desarrollo.



Referencias

- Anderson, J. (2008). *Redes neurales*. Alfaomega.
- Braidot, N. (2009). Neuromarketing. ¿Por qué tus clientes se acuestan con otro si dicen que les gustas tú? *Gestión* 2000.
- Corrales, J., Werth, N., Paczkowski, A., Bartosek, K., y Margolin, J. (2017). *Mitología acerca del liberalismo*. Asociación Nacional de Fomento Económico.
- Cowan, L. (2006). Edges of Experience: Memory and Emergence: Proceedings of the 16th international IAAP congress for analytical psychology. Daimon.
- Elvira, M. (2011). Motivación y neurociencia: Algunas implicaciones educativas. Universidad Simón Bolívar. *Revista Acción Pedagógica*, 20, 104 -109.
- Garrison, R. (2018). El absurdo de la economía keynesiana. Instituto Mises.
- Heilman, K. M. (2000). *Emotional Experience: A Neurological Model*. Oxford University Press.
- Horwitz, S. (2019). *El consumismo es keynesianismo*. Fundación para la Educación Económica.
- Jensen, E. (2004). *El cerebro y el aprendizaje*. Narcea de Ediciones.
- Kolb, B., y Whishaw, I. (2008). *Neuropsicología humana* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Krugman, P., Wells, R., y Olney, M. (2008). *Fundamentos de economía*. Reverté.
- Lenin, V. (2009). *El Estado y la revolución*. Fundación Federico Engels.
- Mankiw, G, y Taylo, M. (2014). *Economía*. Paraninfo.
- Menger, C. (2014). *Principios de economía política*. Editorial Bubok Publishing.
- Mateu, G., Monzani, L., y Muñoz, R. (2017). *El papel del cerebro en las decisiones financieras. Una visión del campo de la neuroeconomía*. Univeristat de Valencia. Recuperado de: <https://metode.es/revistas-metode/document-revistas/paper-cervell-decisiones-financeres.html>
- Moufle, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo Veintiuno Editores.
- Navarro, J. (2011). *Epistemología y metodología*. Grupo editorial Patria





- Ortiz, E., y López, J. (2019). Neuroeconomía. Neurociencia, psicología y economía. Tres disciplinas en colaboración. España: EMSE. Tomado el 10 de Enero del 2020 desde: https://books.google.co.cr/books?id=ry-SDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=un%20conjunto%20de%20conocimientos%20derivado%20de%20los%20estudios%20que%20lleva%20a%20cabo%20la%20neurociencia%20encaminados%20a%20dar%20explicaciones%20neurofuncionales%20al%20comportamiento%20econ%C3%B3mico&f=false.
- Ortuño, F. (2010). *Lecciones de psiquiatría*. Editorial Panamericana.
- Pardo, A. (1 de Septiembre, 2013). El cerebro: Un desconocido en nuestra cabeza. *Revista Dominical: Grupo Nación*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/revista-dominical/el-cerebro-un-desconocido-en-nuestra-cabeza/CSVZDLLYOBAJTLRBOCN5FI3LCE/story/>
- Pérez-Llantada, M. (2005). Evaluación de programas en psicología aplicada. Dykinson.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Renvoisé, P., y Morin, C. (2006). *Neuromarketing. El nervio de la venta*. Editorial UOC.
- Rothbard, M. (2009). *Anatomy of the State*. United States: Mises Institute.
- Rothbard, M. (2009). *Hombre, economía y Estado, con poder y mercado*. Instituto Mises.
- Sánchez, J. (30 septiembre, 2019). El neuro-atractivo falaz de la izquierda; el cerebro y la economía. Foro de los lectores, *Períodico la República*. Recuperado de: <https://www.larepublica.net/noticia/el-neuro-atractivo-falaz-de-la-izquierda-el-cerebro-y-la-economia>
- Sánchez, J. (2015). Neurocomunicación. La realidad subjetiva de los procesos comunicacionales. Universidad Latina. *Revista Intercambio*, 47, 9-14.
- Sánchez, J. (2015). Neurocomercio, una aproximación humanista para su fundamentación teórica. Costa Rica: Universidad Nacional. *Revista Nuevo Humanismo*, 3(1), 13-37.



Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.

Sombart, W. (2011). *Socialism and the Social Movement in the 19th Century*. G.P. PUTNAM'S SONS.

Sowell, T. (2019). *Discrimination and Disparities*. Hachette Book Group.

Sprenger, R. (2005). *El mito de la motivación*. Ediciones Díaz de los Santos.

Sutil, L. (Coord.). (2013). *Neurociencia, marketing y empresa*. Esic.



El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales

Linguistic Sociocultural Constructivism as a Founding Pedagogical Theory for General Studies

María Elena Córdoba¹
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Argentina

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo, señalar y analizar algunas características del constructivismo y de los Estudios Generales con intención de establecer puentes conceptuales y de encuentro metodológico entre ambos, así como generar la reflexión que permita identificar, específicamente, las bondades del constructivismo sociocultural lingüístico como un soporte teórico adecuado a la epistemología de los Estudios Generales, cuyo propósito se orienta al desarrollo de ciudadanos éticos, con pensamiento crítico y sentido del bien común, entre otras características. La relación de horizontalidad, que proponen los Estudios Generales, y el vínculo docente-estudiante, donde me reconozco y reconozco al otro como persona, no pueden estar sostenidos por cualquier teoría pedagógica. Por tal razón, es posible empezar a establecer lazos con esta modalidad de constructivismo, en la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje implica actividad conjunta entre estudiantes y docentes, y acontece alrededor de contenidos y acciones de enseñanza a través de la estructuración de esa actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla

¹ Docente investigadora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y consultora educativa independiente. Tiene Licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Maestría en Educación Social y Animación Sociocultural de la Universidad de Sevilla y Doctorado en Educación del Atlantic International University. Su línea principal de investigación son los Estudios Generales y la Transdisciplinariedad. Correo electrónico: maria.cordoba@intec.edu.do



de los involucrados. Por último, se puede establecer un paralelismo entre el constructivismo sociocultural lingüístico y los Estudios Generales, en tanto se asuma una postura que supere la concepción de aprendizaje desde las disciplinas de manera independiente, a la vez que se priorice el vehículo con el que se construye conocimiento que es el lenguaje, además de otras similitudes que llevan a considerarla digna de ser tomada en cuenta como una teoría de soporte para la práctica docente en Estudios Generales.

Palabras clave: Constructivismo sociocultural lingüístico; Estudios Generales; recursos semióticos; relación horizontal; lenguaje.

Abstract

This article aims to highlight and analyze some characteristics of constructivism and General Studies to build conceptual bridges and methodological encounters between them. It also aims to generate reflection that allows identifying, specifically, the benefits of linguistic, sociocultural constructivism as an appropriate theoretical foundation for General Studies epistemology, whose purpose is to develop ethical citizens, with critical thinking, and sense of the common good, among other characteristics. A horizontal relationship that General Studies proposed and a student-teacher bond, which allows recognizing oneself and others as persons, cannot be founded upon any pedagogical theory. Therefore, it is possible to create bonds with this form of constructivism, in which the process of teaching and learning implies joint activities between students and teachers and occurs around contents and teaching actions through the structuring of those activities and the semiotic resources present in the speech of people involved. Finally, a parallel can be established between linguistic, sociocultural constructivism and General Studies, as long as a position is adopted for the conception of learning to be superseded from disciplines independently, prioritizing, at the same time, the means with which knowledge is built, i.e., language, in addition to other similarities that lead to considering that position to be worthy of being taken into account as a founding theory for teaching practice in General Studies.

Keywords: Linguistic sociocultural constructivism; General Studies; semiotic resources; horizontal relationship; language.



Introducción

Libres son quienes crean, no quienes copian,
y libres son quienes piensan, no quienes
obedecen. Enseñar es enseñar a dudar.

Eduardo Galeano

El intento de dar una respuesta a la consulta de un colega de la Universidad de Costa Rica y continuar preguntándome cuál es mi función en relación con los Estudios Generales derivó en un esfuerzo por buscar la teoría pedagógica que mejor acompañara el proceso de enseñanza aprendizaje en los Estudios Generales. En ese momento mi contestación estaba relacionada con el hecho de que, si bien la educación presenta marcos explicativos y avances importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, existen diversas propuestas conceptuales y epistemológicas con aportes interesantes desde algunos tipos de constructivismo, que considero favorecen el proceso académico de los Estudios Generales.

Cesar Coll, quien tanto ha contribuido en el campo educativo, advertía ya desde finales del siglo pasado sobre lo siguiente

El riesgo del eclecticismo que comporta la utilización de los principios constructivistas al margen de las teorías del desarrollo y del aprendizaje en cuyo contexto han sido formulados, ... sobre la tentación del dogmatismo que puede derivarse de la utilización de un único marco teórico de referencia y sobre el carácter excesivamente genérico de principios constructivistas. (1996, p. 154)

Por tanto, no es intención de esta propuesta asumir una teoría como la respuesta única de soporte pedagógico, sino, más bien, revisar cuál es la que mejor acompaña a los Estudios Generales para aprovechar sus postulados y métodos en el accionar académico, apoyado de los marcos de referencia que resulten de utilidad.

El propósito en esta oportunidad consiste en compartir algunas de las características del constructivismo sociocultural lingüístico y reflexionar sobre sus bondades para el proceso enseñanza aprendizaje en los Estudios Generales.

Estoy convencido de que hay que seguir trabajando por lo que queremos, en lo que nos corresponde a todos. Creo que eso es la vida, es construir esperanza, abrir horizontes, tender puentes hacia un futuro mejor. Sembrar alegría y construir esperanza invocando nuestras utopías y trabajando





tenazmente por realizarlas hasta el último día de nuestra vida. (Latapí, en Rueda, 2009, p. 4)

En una de sus últimas intervenciones en público, Pablo Latapí expresaba, una vez más, su compromiso inquebrantable con la función de la educación como elemento indispensable para construir un mundo mejor. Desde esa postura profundamente humana y pedagógica, resulta, en este caso, como una invitación a preservar los principios de los Estudios Generales y reforzarlos con teorías pedagógicas que resulten soporte y ayuda para la reflexión y la mejora.

1. El constructivismo

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo, revisemos algunos aspectos generales sobre constructivismo, con la intención de recuperar las características de la modalidad sociocultural lingüística que, según la hipótesis que propongo, reúne varias características idóneas para acompañar el proceso educativo de los Estudios Generales.

De acuerdo con Edwards (1997) y Potter (1998) en Serrano y Pons (2011), cualquier tipo de clasificación de los diversos tipos de constructivismos recoge, explícita o implícitamente, la existencia de tres visiones:

- a) Un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget, b) un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotksyanos y c) un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas. (p. 3)

El constructivismo constituye una perspectiva que en cualquiera de sus modalidades intenta explicar la naturaleza humana y los fenómenos relacionados con la construcción de conocimiento y la interpretación de la “realidad”, desde una posición epistemológica, psicológica y educativa. En una de sus variantes más avanzadas, sostiene que el conocimiento se forma a través de la relación con las experiencias, acciones o procesos de construcción en un contexto social. De este modo, lo que se conoce ocurre por la interacción del individuo con otras personas y con el medio a través de la mediación del lenguaje.



Damasio (2010) hace referencia al continuum cuerpo–cerebro–mente que aparece estrechamente relacionado en cualquier proceso educativo, sin ser reducido el uno al otro, y cuyas conexiones no serían posibles sin la mediación del lenguaje.

Por su parte, el planteamiento de Vygotsky plantea:

Son la sociedad y la cultura la razón de los razonamientos y las decisiones. En esta forma, el principal propósito de la educación es cultivar en los estudiantes un repertorio de estrategias de comportamiento y de conocimiento, flexibles y creativas, que les permita reconocer la complejidad de las situaciones y contar con alternativas de solución. (Valencia, 2016, p. 79)

La idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje ocurren como resultado de una dinámica en la que el sujeto juega un papel activo, y el objeto es conocido según los marcos interpretativos de este sujeto, de tal forma que el conocimiento y el aprendizaje son parte de la actividad mental constructiva, de acuerdo con la cual las personas interpretan la experiencia. Rosario Cubero (2005) lo concibe desde una epistemología constructivista y una ontología realista (Valencia 2016).

Coll (2001), en Serrano y Pons (2011), plantea que las representaciones individuales y las actividades sociales culturalmente organizadas mantienen una interconexión en la cual se influyen mutuamente y generan una relación fluida y transaccional, de modo que para entender el proceso de construcción de conocimiento estudiantil es necesario que ambas sean tomadas en cuenta. Para este autor, el aprendizaje se trata de un proceso externo e interno que tiene lugar en el contexto donde ambos aspectos se relacionan y se afectan mutuamente.

Nuthal, 1997 y Salomón, 2001, ambos en Serrano y Pons (2011, p. 9) indican que si incorporamos las perspectivas sociocultural y lingüística al modelo cognitivo de los procesos mentales, es posible vislumbrar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen las vías a través de las cuales los estudiantes adquieren y retienen el conocimiento, fundamentalmente porque resulta muy útil considerar los procesos mentales como una propiedad de los individuos que actúan en entornos organizados culturalmente.

1.1 Constructivismo cognitivo

El constructivismo cognitivo de Piaget (1964) considera que el conocimiento surge de la actividad adaptativa que se da en la mente de las personas. Piaget





planteaba que el aprendizaje ocurre cuando se relacionan representaciones nuevas con las que la persona ya traía previamente y que en la mente es donde están almacenadas las representaciones mentales, esquemas y modelos que resultan la base en la que se ensamblan las representaciones nuevas.

Partiendo de esta posición, se entiende que el proceso cognitivo se desarrolla a través de la acción de mecanismos como la asimilación y acomodación. La asimilación se refiere a la incorporación de información a los esquemas existentes en el sujeto; la acomodación a la transformación de esos esquemas a nuevas situaciones y experiencias. La puesta en marcha de estos mecanismos constituye un proceso continuo de equilibración. Piaget concibió un proceso de desarrollo a través de la construcción personal apoyada en conocimientos previos que comprende la reorganización cognitiva de los esquemas y estructuras internas autorreguladoras del sujeto. En cierto sentido, su postura da predominancia a los procesos internos del individuo para lograr aprendizajes.

1.2 Construcción social

El construccionismo social es una variante del constructivismo compartida por enfoques lingüísticos y sociolingüísticos de la cognición y el aprendizaje. En esta perspectiva, el conocimiento se construye de manera social dentro de un contexto, se sitúa en la interacción entre la mente y el exterior del individuo, a través del lenguaje y en acciones ubicadas, organizadas y coconstruidas en la interacción social.

Apoyos del construccionismo social:

La convicción de que las personas, los objetos y los hechos existen en un mundo lingüístico, en el que el lenguaje sirve para representar, describir la realidad y comunicar estados mentales, desde esta concepción el lenguaje no es una “vía” o un canal por el que se transmiten mensajes, sino una actividad en la que se produce el significado. En esta forma, el discurso no consiste en una representación del pensamiento en el lenguaje, sino un modo social de pensar. (Mercer, 1996 en Valencia, 2016, p. 25)

1.3 Constructivismo sociocultural y lingüístico

El constructivismo sociocultural surge de la mano de Vygotsky (1989a; 1995) y plantea que los procesos psicológicos superiores ocurren a partir de relaciones dialécticas de las personas con el medio, como una aproximación sociocultural de





lo humano. Lo que sugiere que el individuo construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional (Serrano y Pons, 2011).

Wertsch (1985; 1991), quien analiza la obra de Vygotsky, observa que en los planteamientos de este último se encuentran tres tesis que hacen aportes decisivos a la perspectiva constructivista sociocultural y lingüística:

- Método genético o evolutivo: Plantea que el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos debe hacerse a través del análisis de su evolución con el fin de entender lo que significa. Es necesario partir de la acción humana que implica cambio, a su vez comprender que la acción humana implica analizar su propio desarrollo, sus orígenes y sus transformaciones genéticas.
- Doble origen social del funcionamiento mental: Considera la vida social, las interacciones entre las personas y las actividades culturales como los factores que dan origen a los procesos psicológicos superiores. “Los procesos psicológicos superiores adoptan tanto la dimensión individual como social, pasando de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, en lo cual la dimensión social es anterior en el tiempo, y la dimensión individual se deriva de ella” (Vygotsky, 1979b, en Valencia, 2016). De esta manera el proceso de construcción del conocimiento surge de la interdependencia entre lo individual y lo social. Para explicar esta relación de interdependencia, Vygotsky utilizó los conceptos de interiorización, zona de desarrollo próximo y apropiación. La interiorización es el proceso en el que ciertos elementos de la actividad realizada por el individuo en el plano externo pasan a ejecutarse en el plano interno. La interiorización fue concebida por Vygotsky como un proceso en el que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno, en un proceso intraindividual. El proceso de interiorización de contenidos y herramientas psicológicas de la cultura permiten el tránsito de lo interpersonal a lo intrapersonal, y desde allí surge el concepto de zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo es:

- La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1989a, p. 133)
- La apropiación se refiere a como el individuo hace suyos los productos de la cultura, a través de ésta el individuo “busca la reconstrucción de facultades y





modos de comportamiento desarrollados históricamente, actuando a partir de opciones semióticas que le permiten reflejar su identidad” (Valencia, 2016).

- Mediación semiótica: Los procesos de mediación semiótica conciben la actividad humana como un fenómeno mediado por signos y herramientas. El ser humano ha utilizado materiales y herramientas psicológicas, basadas en sistemas de signos, para transformar activamente su entorno físico. Este sistema de signos se produce y comparte de manera social e incide en procesos como el habla, el pensamiento y la acción. De esta manera, el lenguaje constituye el sistema de signos preferido para el desarrollo psicológico humano. Éste promueve la mediación de las relaciones de la persona consigo misma a través de diálogos internos (pensamientos) y con los demás individuos.

Como respuesta a la ausencia de una explicación general que permita comprender los elementos que intervienen y modulan los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, surge la perspectiva constructivista sociocultural y lingüística. La dicotomía marcada por el constructivismo cognitivo (orientado a lo individual/interno) y el construccionismo social (orientado a lo social/externo) trazan la frontera entre el pensamiento y el lenguaje. La perspectiva sociocultural lingüística intenta acercar estas dos visiones. Busca integrar el lenguaje y los procesos sociales en el aula para lograr comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Algunos estudios sugieren que la incorporación del enfoque sociocultural y lingüístico con la propuesta constructivista cognitiva de los procesos mentales permite ver cómo estudiantes adquieren y retienen conocimiento a través del lenguaje y los procesos sociales. Esto sugiere que la educación es un proceso comunicativo que tiene lugar gracias a las actividades realizadas conjuntamente entre docentes y estudiantes, mediadas por el lenguaje.

Según Coll (2001), este enfoque incorpora planteamientos socioculturales y lingüísticos del constructivismo cognitivo, en los que “la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes está inmersa y es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y estudiantes en este entorno específico y culturalmente organizado que es el aula”.

En fin, el aprendizaje es considerado un estímulo que activa diversos procesos mentales, los cuales se desenvuelven en el marco de interacción con otras personas en diversos contextos y siempre a través del lenguaje. Esos procesos mentales, de cierto modo, reproducen esas formas de interacción social “internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación” (Carrera y Mazzarella, 2001).



1.4 Constructivismo en la enseñanza y aprendizaje

La psicología de la educación en la actualidad está influenciada por la visión constructivista del psiquismo humano. Es común usar como referencia los principios constructivistas del funcionamiento psicológico para comprender y explicar mejor los procesos de desarrollo y de aprendizaje, y los procesos educativos. Además, frecuentemente se parte de estos principios para elaborar y fundamentar propuestas con el fin de innovar y mejorar la educación (Coll, 1990).

Desde los enfoques constructivistas se busca entrelazar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que han estado separados tradicionalmente desde las concepciones de la psicología de la educación. El constructivismo considera imposible entender cómo se aprende, si se desvincula de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y viceversa; por esta razón, en las últimas décadas se ha revalorizado el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma integrada. Para Vygotsky y la perspectiva socioconstructivista, “el aprendizaje escolar es un fenómeno social, construido por cada estudiante durante la actividad que se desarrolla en colectividades de aprendices, y que está conectada con lo histórico y lo social” (Valencia, 2016).

Para Coll, Mauri y Onrubia (2008), el aprendizaje en contextos educativos es “un proceso de construcción y reconstrucción de significados y atribución progresiva de sentido, llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados”.

Valencia (2016) agrega:

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, como heredera del modelo Vygotskyano, introduce la noción de atribución de sentido para decir que cuando los estudiantes aprenden, no solo alcanzan una comprensión de lo que se aprende, sino que hacen suyo ese conocimiento como forma de ver la realidad. De esta forma, el aprendizaje, además de modificar la comprensión sobre las cosas, transforma el sentido que estas tienen para el estudiante. Por tanto, la atribución de sentido al aprendizaje se propicia de acuerdo con un conjunto de experiencias emocionales que provoca una situación de aprendizaje. Gracias a este proceso es posible relacionar lo que aprendemos con componentes motivacionales, afectivos y relacionales de los aportes del estudiante al acto de aprender. (p. 40)

Desde el enfoque constructivista, la atribución de sentido al aprendizaje y la construcción de significados deben visualizarse desde una óptica sociocultural desarrollada en un contexto de comunicación interpersonal que va más allá de la





dinámica interna de los procesos de pensamientos del estudiantado. El proceso de enseñanza y aprendizaje sucede dentro del marco de actividad conjunta entre estudiantes y docentes, alrededor de contenidos y acciones de enseñanza a través de la estructuración de esa actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los sujetos involucrados.

La participación dentro del contexto social propicia oportunidad al individuo de iniciar la interacción verbal que permite el surgimiento de procesos mentales avanzados, es esta interacción social la que adentra a la persona en nuevas formas de actividades mentales, las cuales, más adelante, interioriza y convierte en acciones para solucionar problemas en un contexto independiente (Gutiérrez, 2004).

Por otro lado, el aprendizaje y la comunicación de conceptos están directamente ligados al pensamiento verbal; esto significa que los contenidos de una disciplina están enlazados con las formas verbales que los expresan. Los contenidos están constituidos por palabras, por lo tanto, el aprendizaje de éstos señala el desarrollo de operaciones psicológicas de orden superior. Al respecto, Gutiérrez (2004) plantea:

El desarrollo del intelecto y la adquisición de los conceptos científicos están mediados por la interacción social, el diálogo calificado entre la persona competente y quien aprende, permite la evolución y maduración de los procesos mentales superiores, en la medida que las funciones que se comparten lingüísticamente en el plano interpsicológico (interpersonal) son interiorizadas por el sujeto, usadas para atender a demandas del medio ambiente y regular la conducta. (p. 137)

2. Estudios Generales

Algunas apreciaciones sobre los Estudios Generales permitirán observar las bondades de la teoría pedagógica mencionada. Si bien contamos con basta y rica información sobre los Estudios Generales, en este espacio nos limitamos a algunos aspectos que considero indispensables en el proceso académico y lo primero que resalto es que los Estudios Generales representan una propuesta que atiende las demandas de la sociedad de hoy y la complejidad e incertidumbre del mundo actual. Así también, somos conscientes de que resulta indispensable que, desde la construcción del currículo, se considere que los programas universitarios provean herramientas que posibiliten a sus estudiantes comunicarse en un ambiente multi e interdisciplinario. Por su parte, en el ámbito profesional docente asistimos a propuestas que, a veces, son modas; otras impuestas como camisas de fuerza y





que permean con enfoques y equipos profesionales diversos los espacios académicos, confundiendo, con frecuencia, a docentes que viven en una carrera por cumplir programas, normas y reglas, además del agobio por el pluriempleo. Sin embargo, los Estudios Generales con su visión integral del conocimiento, ofrecen un enfoque de respeto democrático, de invitación al trabajo en equipo y modalidad horizontal en el hecho educativo.

Ahora bien, para poder compenetrarse y trabajar en conjunto, se necesita de un “lenguaje y una formación básica que nos permita enriquecer nuestra perspectiva disciplinaria con los aportes de las otras disciplinas” (Tubino, 2011) resulta en esa modalidad de trabajo que contribuye a la formación integral que proveen los Estudios Generales. Esta superación de las fronteras disciplinares para acercarse al objeto de conocimiento no pretende negar las disciplinas o eliminarlas, sino más bien entender sus limitaciones para la comprensión integral de la problemática de estudio y favorecer la relación entre éstas en el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que se asemeje al mundo real, donde todas las áreas disciplinares se encuentran conectadas. La educación universitaria con los Estudios Generales en su currículo busca superar las barreras artificiales que se han impuesto entre los saberes y reconocer el valor disciplinar que se establece en forma didáctica para profundización y especialización.

Los Estudios Generales, además –y tal vez, sobre todo– promueven activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber, propiciando la reconstrucción de su tejido (complexus), así como el entendimiento de las razones históricas de su parcelación (disciplinización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje y producción cultural. Además de caracterizarse por propiciar la conexión e integración de saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades), los Estudios Generales incorporan integralmente las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. (Dewey, 2004 en Córdoba y Vélez, 2017, p. 42)

Diversos autores han hecho aportes desde perspectivas diferentes de los Estudios Generales, que evidencian cada vez más la imperiosa necesidad de incorporarlos en el currículo como elemento fundamental en la formación de una ciudadanía capaz de enfrentar la incertidumbre y complejidad del mundo actual. Al ser aportes diferentes entre sí, posibilitaron desplegar un abanico de posibilidades que permitió revisar, si el enfoque pedagógico seleccionado resulta acorde para acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje de los Estudios Generales.





El propósito de esta presentación como se dijo es revisar las características del constructivismo sociocultural lingüístico y su pertinencia como enfoque pedagógico para los Estudios Generales, por lo que se mencionan solo algunas referencias para contextualizar.

Las aptitudes cognitivas humanas solo pueden desarrollarse en el seno de una cultura que ha producido, conservado y transmitido un lenguaje, una lógica, un conjunto de saberes y de criterios de verdad. ... [los Estudios Generales] incitan y promueven deliberadamente la contextualización de la información o idea, adentrándose el tejido del que está compuesta, en lugar de pretender parcelarla y compartamentalizarla, como hacen las disciplinas. (Morin en Vélez, 2011, p. 16)

Luis E. González comprende la formación general como “un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y habilidades; y valores que constituyen una base cultural sólida, sobre la cual los estudiantes pueden construir su especialización profesional, recibiendo así una formación más integral” (González en Castro, Colpas, Barnett, Roa, Cabrera y Tomás del Valle, et al., 2018).

Más adelante Rodríguez (2011) cita a Claudio Prieto en su definición de Estudios Generales:

Lo característico de la educación general es su enfoque del contenido como proceso antes que, como conclusión, su acercamiento a los reclamos de validez con sano escepticismo y con entendimiento del contexto histórico en que estos se dan: en otras palabras, la visión del conocimiento como proceso de creación humana en todos los contextos –literario, filosófico, científico ... el examen de hipótesis alternas, el entendimiento del proceso de creación, el análisis de las premisas del razonamiento del autor–, éstos son todos elementos del acercamiento al conocimiento como estructura del pensamiento y como cultura que, a mi entender, es de la esencia misma de la educación general. (p. 36)

Alberto Roa Valero menciona la posición de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y presenta los Estudios Generales como el medio por el que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades que los acompañarán en el transcurso de su vida universitaria y profesional. Esto, con el fin de que sea un profesional exitoso y también una “persona de cultura amplia, académicamente sólida, con valores éticos y con una mirada responsable hacia la Sociedad” (Castro et al., 2018).





Algunas características de los Estudios Generales:

- Comprende al ser humano en su unidad integrada (consigo mismo, con otros seres humanos y con su entorno).
- Comprende el conocimiento en su unidad epistémica.
- Comprende la realidad en su complejidad y unidad indisoluble.
- Articula esa triple comprensión por medio de la transdisciplinariedad (Vélez, 2011).

Luis E. González (en Uninorte, 2018) agrega características:

- Desarrolla en el estudiante una visión crítica y actualizada de la cultura.
- Desarrolla en el estudiante una actitud positiva hacia el conocimiento interdisciplinario, en función de la adquisición de una personalidad intelectual analítica.
- Desarrolla en el estudiante el manejo de enfoques conceptuales y metodológicos de las ciencias, en la perspectiva de inculcar un desarrollo profesional con sentido social.
- Desarrollar las capacidades analíticas y reflexivas de los educandos, procura la autorrealización, genera una mayor sensibilización, y motiva tanto la relación con la comprensión de la realidad social, como con el entorno cultural.
- Fomenta la adquisición de capacidades para la autogestión y el autodesarrollo (Guedez, 1991, en Uninorte, 2018).

Además, Vélez (2011, p. 16), agrega:

La educación general reconoce la porosidad y vinculación de los saberes, así como la insuficiencia y limitación que representa la manera en que han sido organizados en las universidades (disciplinas, departamentos, facultades, carreras, etc.). De ahí que su principal aportación a la formación integral de los y las estudiantes provienen de su énfasis en develar los fundamentos epistemológicos, económicos, políticos, en fin, culturales en sentido amplio, de todas las maneras de producir y organizar el conocimiento, tanto a través de la historia como en la actualidad; y la indisoluble vinculación de estos procesos con nuestra realidad y con las formas en que la representamos, construimos y reconstruimos, pero sobre todo experimentamos, disfrutamos, sufrimos y vivimos.

Los Estudios Generales son una realidad en el ámbito académico universitario desde hace ya varias décadas. A través del tiempo se han hecho esfuerzos por mejorar su calidad y porque la formación general permee el currículo de todos los perfiles profesionales de la oferta académica de las instituciones de educación superior.





Cada vez hay mayor compromiso y consciencia por parte de las instituciones de educación superior por alcanzar la formación integral que el profesional de hoy necesita. Esta es una tarea que debe considerarse continua, no basta con incluir en los documentos de la universidad la propuesta de Estudios Generales, sino que debe mantenerse actualizada y debe dársele vida constante en las aulas, por ser una propuesta dinámica, en constante cambio, de acuerdo con el contexto y los involucrados en el proceso y la relación entre ellos. La programación de las asignaturas de la educación general no es por esto menos rigurosa que cualquier otra, y es la modalidad adecuada para garantizar la calidad del perfil profesional esperado.

Desde la perspectiva de los Estudios Generales, el estudiante es “un ser humano que se inserta en un contexto social y natural que a la vez que lo condiciona es condicionado por él, más que en un cliente que hay que complacer o una mercancía a la que hay que añadirle valor” (Vélez, 2014). Por esto los aprendizajes generados a través de los Estudios Generales tienen un carácter comunitario, son aprendizajes que mantienen al estudiante conectado con los demás y con su entorno; esa conexión permite que el individuo comprenda, a su vez, la relación que hay entre los saberes y las experiencias que forman parte de una totalidad, porque, al mismo tiempo, analiza la realidad no parcelada en una forma natural de análisis: el pensamiento crítico.

Conclusión

Cuando se hace un recorrido por las concepciones básicas del constructivismo sociocultural lingüístico y los Estudios Generales resulta evidente la afinidad entre ambos. La perspectiva del constructivismo sociocultural lingüístico apela a una explicación del aprendizaje que parte de la interacción del mundo interno y externo de la persona, cuyo vínculo de realización para esa interacción entre pares, contexto y personas de otros contextos es el lenguaje. De esta forma se activan las capacidades cognitivas, socio cognitivas y metacognitivas, es decir, que supone un método activo de enseñanza y holístico de aprendizaje. La modalidad dinámica e integradora de saberes, así como la formación integral de los estudiantes que caracteriza los Estudios Generales, puede asumir este tipo de constructivismo como favorable para su práctica pedagógica, por su postura conceptual y epistemológica que encaja perfectamente con sus postulados básicos.





Mediante el uso del lenguaje “las personas podemos representarnos nuestro propio conocimiento y dar sentido a nuestra experiencia y nuestra actividad y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros” (Coll y Onrubia, 2001, p. 22). Estos procesos de construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes acontecen en un clima de horizontalidad democrática utilizando estrategias discursivas y recursos semióticos a los que docentes y estudiantes recurren, de manera habitual, en su intento de establecer sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos, en torno a las actividades y contenidos del conocimiento (Coll y Onrubia, 2001).

Elementos tan afines desde esta corriente pedagógica con los Estudios Generales resultan interesantes como para explorar las ventajas que aportaría asumirla.

La función tanto representativa como comunicativa del lenguaje lo convierte en un instrumento para pensar y aprender de los otros y con los otros, para compartir con otros nuestros conocimientos y experiencias, deseos, intereses, motivaciones, sueños, y contrastarlos con los de los demás, “representarlos de diferentes maneras, negociarlos y eventualmente modificarlos, como resultado del contraste y la negociación” (Coll y Onrubia, 2001).

Gracias al lenguaje y su enorme potencial como instrumento semiótico, su capacidad para crear transformar y comunicar significados, es posible que docentes y estudiantes organicen su actividad de manera conjunta y coconstruyan conocimientos, lo cual evidentemente favorece la postura integrativa que promueven los Estudios Generales.

En el constructivismo sociocultural lingüístico se da importancia tanto al individuo y sus procesos internos como al medio y las demás personas con las que interactúa para que pueda ocurrir la adquisición de conocimientos. Es una propuesta superadora del aprendizaje desde un solo lugar o desde las disciplinas de manera independiente, porque prioriza el vehículo con el que se construye conocimiento, que es el lenguaje, y el lenguaje no es de ninguna manera solo oral o escrito, hay un lenguaje artístico, un lenguaje corporal, un lenguaje gestual, un lenguaje del silencio, etc. La inclusión del arte y la superación de fronteras disciplinares de los Estudios Generales se ven enriquecidas desde esta propuesta pedagógica que valora los mismos principios.

Esta concepción pedagógica supera también la postura de que el aprendizaje acontece en el individuo como un ser pasivo que recibe directamente los conocimientos y los procesa internamente, sino que se trata, más bien, de un individuo





que construye los conocimientos a través de sus experiencias en su relación con el medio social. Así mismo, los Estudios Generales promueven una formación en la cual el aprendizaje ocurre en contacto con el contexto social, histórico y cultural, mientras el estudiante aprecia los saberes en su estado natural, con sus interrelaciones en el mundo real. Además, los Estudios Generales también consideran al estudiante un ente activo dentro del proceso de aprendizaje, y dan importancia a la experiencia y al significado que tienen los conocimientos para éste.

El lenguaje, la interacción social, la cultura, la integración de saberes, el sentido y la experiencia son todos elementos relevantes para el aprendizaje, tanto en el constructivismo sociocultural lingüístico, que explica cómo se construyen los conocimientos, como en los Estudios Generales que proponen la formación integral del ser humano, y la integración de conocimientos. Por tanto, es posible afirmar que la hipótesis de la que partimos no solo se demuestra, sino que además es superada. Ahora bien, eso ocurre en la teoría, sería deseable que se llevara a cabo al menos una prueba piloto para contrastar estas reflexiones con la práctica.

Estos aspectos aquí analizados sugieren el beneficio de capacitar docentes en esta modalidad constructivista sociocultural lingüístico, a fin de facilitar la labor académica en Estudios Generales y fortalecerla.

Referencias

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castro, A., Colpas, E. (Eds.). (2018). *Reflexiones sobre los Estudios Generales en la educación superior uninorte*. Universidad del Norte. Recuperado de : <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7888/9789587418750%20eReflexiones%20sobre%20estudios%20en%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69. 154-178.



- Coll, C. (1990). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumno. *Revista Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Córdoba, M., y Vélez, W. (2017). Evaluación del papel de los intercambios de docentes de Estudios Generales para la formación integral del estudiante. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 39-52.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Ediciones Destino.
- Gutiérrez, M. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Universidad de Manizales
- Rueda, M. (2009). In memoriam: Dr. Pablo Latapí Sarre (1927-2009). *Perfiles educativos*, 31(125), 3-6. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300001&lng=es&tlng=es.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Rodríguez, J. (2011). El papel de los Estudios Generales en los estudios universitarios contemporáneos. *Estudios*, 9(97), 19-38
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Tubino, F. (2011) La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria. En *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Pontificia Universidad Católica del Perú. (pp. 79-108)
- Valencia, V. (2016). *Dimensión emocional en la atribución de sentido al aprendizaje, en un entorno educativo universitario híbrido* [Tesis de posgrado]. Universidad Tecnológica de Pereira.





- Vélez, W. (2011). Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad. *Revista Umbral*, 69, 5-32.
- Vélez, W. (2014). Pertinencia de los Estudios Generales en los currículos universitarios en el siglo XXI. *Seminario Internacional de Estudios Generales*.
- Vygotsky, L. (1989a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Wertsch, J. (1985). Introduction. En Wertsch, J. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Visor.



La ley o la vida: derecho formal versus derecho material

Law or Life: Formal Law Versus Material Law

José Carlos García Ramírez¹
Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán
México

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo realizar un balance crítico sobre la figura moderna del derecho en torno a la pregunta: ¿las leyes nacen para la coacción o para proteger y reproducir la vida material, humana? El estudio se desarrolló mediante un recorrido introductorio sobre el debate clásico entre derecho natural (*iusnaturalismo*) y positivo (*iuspositivismo*). En un segundo momento, se elabora un bosquejo del tema de “racionalidad formal del derecho” y se discuten las principales propuestas de Kelsen y Luhmann, de donde se retoman algunos planteamientos enriquecedores sobre el análisis de la reconstrucción racional del derecho. Se ofrece una propuesta fundada desde otro horizonte categorial. Por tanto, la discusión y reflexión sobre los marcos de fundamentación jurídica sirven para comprender las condiciones de posibilidad de validez y legitimidad del derecho, comprendiendo que la ciencia jurídica no deviene ciencia por el solo hecho de creer que la verdad de sus enunciados y su carácter de obligatoriedad constituyen los únicos criterios de validez irrecusables y que es en el derecho, en las necesidades materiales de los pueblos o comunidades, donde está depositada la complejidad de la vida histórico-concreta. Es allí donde el campo jurídico adquiere su riqueza y significancia histórica. Para tal cometido, es muy importante entender las pugnas históricas entre el *iusnaturalismo* y el *iuspositivismo*, entre derecho formal y el material. Conocer las antinomias de ambas perspectivas sirve para saber hacia dónde se encamina la ciencia jurídica en cuanto a su utilidad social y responsabilidad histórica.

1 Doctor en Humanidades (Filosofía Política) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Correo electrónico: direccionacademica@teschi.edu.mx



Palabras clave: Iusnaturalismo; iuspositivismo (derecho formal); vida; derecho material.

Abstract

This article aims to assess critically the modern perception of law around the following question: are laws born to coerce or to protect and reproduce material, human life? The study was conducted through an introductory overview of the classic debate between natural law (iusnaturalism) and positive law (iuspositivism). Then, a draft on the theme of “formal rationality of law” was prepared to discuss, later, Kelsen and Luhmann’s main proposals. Some enriching approaches these scholars offered on the analysis of the rational reconstruction of law were taken into account to present a proposal founded on another categorical horizon. Therefore, the discussion and reflection on the frameworks of juridical foundations help to understand the conditions of the possibility of law’s validity and legitimacy. This consequence means that juridical science does not become a science by the mere fact of believing that the truth of its statements and its character of obligatoriness constitute the only criteria of irrefutable validity, and that it is in law, in the material needs of peoples or communities, where the complexity of historical and concrete life lies. It is there that the legal domain acquires its richness and historical significance. For this purpose, it is crucial to understand the past struggles between iusnaturalism and iuspositivism, and between formal and material law. Knowing the antinomies of both perspectives helps to know where legal science is heading in terms of its social utility and historical responsibility.

Keywords: Iusnaturalism; iuspositivism (formal law); life; material law.

Introducción

El presente artículo pretende realizar un balance crítico sobre la figura moderna del derecho. ¿Las leyes nacen para la coacción o para proteger y reproducir la vida material, humana? La coacción es un momento formal, necesario, pero no suficiente en las relaciones intersubjetivas: soslayar las condiciones materiales que permean el campo jurídico formal representa una acción jurídica ilegítima, propensa a la desviación ideológica o a la corrupción. En todo momento histórico, los grupos humanos han visto la necesidad de desarrollar sistemas complejos de organización de la vida pública y privada, y le ha correspondido al campo jurídico emprender esa tarea. El concepto de derecho ha tenido como punto de partida la regulación intersubjetiva y la aplicación de mecanismos coercitivos. La historia de la ciencia jurídica, *grosso modo*, distingue dos procesos inherentes al campo jurídico: lo formal y lo material. Realizo, primeramente, un recorrido



introdutorio sobre el debate clásico entre derecho natural (iusnaturalismo) y positivo (iuspositivismo) a partir de la confrontación entre las categorías “naturaleza humana” (Aristóteles) y “contrato” (Hobbes, 1999).

En un segundo momento, bosquejo el tema de “racionalidad formal del derecho”. En esa parte discuto las principales propuestas de Kelsen y Luhmann. Enfatizó la importancia de ambos y luego me permito poner en cuestión algunos de sus postulados, por ejemplo, el de norma instrumental o el término de “sistema funcional”. Como tercer aspecto, retomo algunos planteamientos enriquecedores sobre el análisis de la reconstrucción racional del derecho formulada a partir de tres estrategias argumentativas centrales: 1) la praxis comunicativa habermasiana; 2) la teoría de la justicia de Rawls y 3) la propuesta integrativa de Dworkin sobre la teoría de los principios.

Finalmente, ofrezco una propuesta fundada desde otro horizonte categorial (que si bien puede estar presupuesto en los aspectos formales del derecho, no muchas veces se hace explícito e, incluso, cuando se le menciona, se le considera como algo aleatorio al *corpus iure*) o complementario denominado “rematerialización” o derecho material. Planteo que el problema de la estructura interna de la racionalidad jurídico-formal se refleja en su divorcio con las exigencias procedentes del entorno o de las condiciones materiales de vida de una comunidad. Sostengo que la legitimidad del sistema jurídico ya no depende solo del encuadre entre norma y acción humana, ni tampoco del procedimiento, del consenso legalista de los expertos del derecho que muchas veces justifican estructuras político-jurídicas agresoras de los derechos humanos o comunitarios.

Derivado de las líneas concluyentes, me permito justificar el empoderamiento de nuevos mecanismos de producción jurídica a partir de las necesidades materiales de los grupos sociales afectados por decisiones estructurales o sistémicas. La legitimidad y validez jurídica contenidas, por ejemplo, en la Constitución, no dependen, de manera exclusiva, de la lógica formal de los enunciados normativos, sino fundamentalmente de los intereses y necesidades histórico-materiales de las comunidades o de los pueblos a los que muchas veces se les niegan los derechos. De esa última aseveración es desde donde deben emanar nuevas alternativas jurídicas y devolverle al derecho su matriz original (rematerialización) que constantemente ha venido perdiendo interés por quienes interpretan y monopolizan las reglas jurídicas para justificar antiguos regímenes despóticos.





1. La antinomia entre iusnaturalismo e iuspositivismo

En todos los procesos civilizatorios de la humanidad (desde el neolítico que comienza con las grandes ciudades-Estado en Egipto, China, Babilonia, Grecia, Amerindia, hasta la modernidad europea), se desarrollaron sistemas complejos de organización y reproducción de la vida pública y privada. Uno de los múltiples sistemas que ha determinado el ordenamiento de la comunidad política², es lo que se denomina “derecho”. El concepto de derecho ha tenido como punto de partida el establecimiento de órdenes coactivas, sin las cuales no sería fácil comprender los mecanismos de sociabilidad y de regulación intersubjetiva. El derecho, siguiendo la tradición romana, adquiere validez cuando las *leges*³ son codificadas a través de prescripciones que forman el *corpus iure* y que son empoderadas por medio del Estado y sus órganos de reproducción institucional. No todos los grupos humanos tuvieron normas o reglas positivadas, pues algunas civilizaciones (Egipto, China, Amerindia) se organizaron a través de costumbres (derecho consuetudinario), tradiciones orales y cosmovisiones o mitos politizados⁴ (Schmitt, 2010).

Siguiendo a Luhmann⁵ (1993), el derecho moderno es un sistema funcional cuya estructura es independiente (diferenciada) de las contingencias y accidentes que conforman lo social. La función del derecho consiste en delimitar, regular y estabilizar los procesos de comunicación para generar normas, códigos y reglas.

- 2 Por “comunidad política” hay que entender el conjunto indiferenciado de particulares asentados en una territorialidad específica con usos y costumbres diversos, y que se han dado leyes, formas de gobierno e instituciones para su identidad y reproducción de la vida colectiva (independientemente de los diferentes segmentos de *descendencia* <clase, etnia, clan, familia> y *residencia* <zona rural, semiurbana, urbana>).
- 3 Las leyes o *leges* (singular *lex*), en el contexto romano clásico, eran una disposición escrita a petición de un magistrado (rey, cónsul, pretor) que después de obtener los votos favorables de los comicios populares quedaba autorizado para publicarla dándole su nombre siempre y cuando fuese ratificada por el Senado. En el fondo era un acto ritual (posiblemente los conceptos de lo político y lo jurídico en la antigua Roma, no eran tan seculares como se ha creído: hay que recordar el culto que se hacía en torno a la “piedra negra” en los momentos de investir al Emperador y de empoderar al Senado. La “piedra negra” era un culto pagano cuya advocación significaba el poder de los dioses manifestado en la tierra). Los textos más importantes se publicaban por medio de carteles en el *Forum* y todos los textos se conservaban en el *Aerarium* a cargo de los custodios.
- 4 Carl Schmitt reconoce que la génesis de lo político y, por tanto, del derecho, tuvieron como punto de partida los mitos. Éstos no son lo que vulgarmente se entiende como simples recursos literarios cuyos enunciados (si bien es cierto que pueden carecer de rigor conceptual) expresan proyecciones simbólicas de colectivos, estructuran redes de significados y definen modos de vida pública institucionalizados. Incluso también llega a manifestar que la “unidad política del pueblo” se logra a través de la Constitución, pero gracias también al proceso de articulación simbólica que desempeñan los mitos (Schmitt, 2010).
- 5 Niklas Luhmann, en una de sus páginas formula la siguiente pregunta: “*Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen?* (¿Acaso todavía hay normas indispensables en nuestra sociedad?)”. Obviamente que la posición luhmanniana se orienta hacia una “desfundamentación” del derecho a partir de las expectativas formales o positivas (Luhmann, 1993).





A través del derecho moderno y de manera contraria a los esquemas jurídicos tradicionales, no se garantiza la integración de los individuos ni tampoco el control social de sus comportamientos. El derecho, según Luhmann (año), es una especie de “caja de resonancia” que solo se comprende a sí mismo (autocomprensión), pero que, en su “interior”, requiere generar normas, esto es, enunciados particulares que permanecen más o menos estables independientemente de su transgresión. El derecho se funda en normas y estas son mediaciones conceptuales (convencionales) que generan, a su vez, códigos, programas operativos, procedimientos y reglas encargadas de regular, finalmente, el “exterior” o entorno (social, político, económico, nacional e internacional).

Las normas regulan expectativas de lo que se puede o lo que es aceptable. La norma define lo que es legal/ilegal en las acciones humanas. Ese cuadro binario de legalidad e ilegalidad se estructura a través de códigos. A la relación entre derecho, norma y código se le llama “comunicación jurídica”⁶, según Luhmann (1972). Los programas jurídicos son instrumentos de operatividad que condicionan las acciones humanas a través de procedimientos que determinan lo siguiente: si el actuar de “x” es de tal forma, entonces procede “y”.

Los programas y procedimientos se ven reforzados por las reglas operacionales, las cuales no solamente sirven para coaccionar, delimitar y condicionar el acto humano, sino también para programar el sistema jurídico en los contextos de formalidad y ejecución de procedimientos, y en la orientación y supervisión de estrategias argumentativas jurídicamente relevantes (en caso de controversias y conflicto de intereses).

La filosofía del derecho ha venido planteándose cómo poder responder a tres desafíos: primero, explicar las condiciones epistemológicas que hacen posible la validez de las proposiciones jurídicas; segundo, indicar las delimitaciones interpretativas de la norma; tercero, evitar los sesgos y la manipulación política (el derecho puesto al servicio de plutocracias y grupúsculos de poder económico e ideológico). Los ejes de mayor exploración en la teoría del derecho han tenido que ver con lo siguiente:

- “Crítica al dogma jurídico” (Velarde, 2007).

6 Para Luhmann, la “comunicación jurídica” es un acto ilocucionario especializado (sujetos argumentantes expertos en el manejo de los códigos y reglamentos jurídicos) donde acontece las controversias y las reivindicaciones jurídicas. En el nivel práctico, los alegatos tienen que ver con decidir quién posee la “razón de la legalidad” y quién no (Luhmann, 1972).





- Correspondencia entre “hecho y derecho” o la “facticidad jurídica” (Habermas⁷, 1998).
- Métodos de argumentación jurídica (Alexy 1989; Schreiber, 1990).
- Discusión entre legitimidad y legalidad (La Torre, 1994; Serrano, 1998).
- Validez y procedimentalismo pragmático (Klug, 1989).
- El contractualismo (Batra, 2008).

La reproducción histórica del derecho tiene que ver, como bien dice Hegel (1989), con “la necesidad y la determinación”⁸. La necesidad no se funda en interpretaciones metafísicas, sino en paradojas que exigen ser resueltas de manera racional a partir de casos y controversias. El derecho pretende ser un *a priori* necesario que los sistemas de organización institucional requieran para su funcionalidad. La determinación del derecho es racional porque cumple un triple proceso de objetivación: la producción de normas, formulación de códigos e implementación de procedimientos, y la subjetivación de las expectativas normativas. Ese proceso es denominado “realidad objetiva del derecho que consiste en ser para una conciencia en general... y una fuerza universalmente válida” (Hegel, 1989, p. 184).

Sin embargo, al plantear el tema de la racionalidad jurídica nos obliga a formular la siguiente interrogante: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que hacen que el “campo del derecho” (aproximándome a la terminología de Bourdieu⁹) devenga racional o pueda ser fundamentado epistemológicamente? Dicha

7 Es Habermas quien mejor ha sistematizado los problemas del derecho a través de la transformación del idealismo jurídico en una teoría de la acción comunicativa de la jurisprudencia. El proyecto habermasiano coincide, en ciertos aspectos, con la teoría de los sistemas de Luhmann, al referirse ambos al hecho de que el sistema jurídico (Luhmann) o su validez (Habermas), se legitima en los actos de comunicación jurídica y en los procesos institucionales al margen de las contingencias sociales. Aunque Habermas admite la fuerza de la acción comunicativa, como instrumento estabilizador de las expectativas normativas, mantiene una posición más abierta hacia las “prácticas sociales” o del “mundo de vida” (Habermas, 1998, pp. 64-77).

8 Por necesidad no hay que entender el “sistema de las necesidades subjetivas” en donde imperan los medios y fines del ser humano para satisfacerse (a través del trabajo) en su inmediatez. Hegel presupone que la necesidad objetiva tiene que ver con el sistema de la administración de justicia, en cuanto a la distribución en términos de equidad frente a la ley. La necesidad objetiva de un pueblo consiste en tener su propia constitución o marcos jurídicos encarnados en el Estado y sus instituciones. Esa encarnación es su determinación racional y objetiva (Hegel, 1989).

9 “Elementos para una sociología del campo jurídico” es un breve ensayo escrito por Pierre Bourdieu en el que lanza una interesante crítica a las profesiones relacionadas con la “ciencia” jurídica desde la sociología. Según Bourdieu, el campo jurídico es el espacio concreto en el que se desarrollan las relaciones prácticas del poder y dominio. La lógica de ese campo, está doblemente determinada: a) por las relaciones de fuerza específicas que le confieren su estructura y que orientan las luchas o los conflictos de competencias que se dan en él; y b) por la lógica interna de las acciones jurídicas que limitan en cada momento el espacio de lo posible y con ello el universo de soluciones propiamente jurídicas (Bourdieu y Teubner, 2013).



pregunta nos instala en las controversias entre el derecho natural (iusnaturalismo) y el derecho positivo (iuspositivismo).

El iusnaturalismo es el conjunto de premisas generales de carácter moral o axiológico a través del cual se derivan reglas de convivencia. La ley natural se basa en inspiraciones o motivos cuasitrascendentales y afirma su superioridad ante el derecho escrito. El iusnaturalismo ontologiza la ley, es decir, el ser humano por el solo hecho de existir es referencia absoluta de toda posible norma. Las leyes tienen como criterio central no a la norma como tal, sino a la naturaleza humana. La naturaleza humana es definida por el derecho natural como horizonte absoluto donde se ponen en movimiento categorías tales como racionalidad¹⁰, dignidad¹¹ e igualdad¹². El derecho desde la perspectiva iusnaturalista, tiene por lo menos tres facetas interpretativas: racionalista, escolástica y política.

El derecho natural es una construcción semántica cuyo contexto sociopolítico arranca con la época clásica romana. Los presupuestos filosóficos del iusnaturalismo hunden sus raíces en la concepción aristotélica sobre el *télos* humano, la *koinonía* y el *lógos*. Aristóteles (1983) señala que la finalidad del ser humano (pensando en el contexto histórico griego) es la felicidad, la cual se materializa en la participación política entre iguales (el hombre griego, nunca la mujer, ni el niño, ni el anciano, ni el esclavo) y en el uso prudente de la razón y el lenguaje. De esa manera, la naturaleza ha dotado a los hombres de participar en la distribución del *lógos*.

La naturaleza es dadora de aptitudes con las cuales los hombres diseñan su destino comunitario, estructuran lo que por naturaleza es justo (gozar de derechos) y se ejercitan las virtudes políticas. La naturaleza humana y el orden de la *polis* son una prolongación del orden perfecto de la naturaleza cósmica. Por eso, la razón es lo que permite vivir de acuerdo con las leyes naturales del cosmos. El iusnaturalismo retoma esa perspectiva de la naturaleza como sustancialidad forjadora de las capacidades, aptitudes y talentos del hombre griego.

La perspectiva del derecho natural escolástico se centra, principalmente, en la tradición tomista, la cual considera que “todos los hombres tienen ciertos derechos innatos”.

10 El precepto jurídico dice: “*Ratio naturalis quaedam lex tacita* (La razón natural es tática ley)”. Séneca (1919) señala que “*natura semina nobis scientiae dedit, scientiam non dedit*” (La naturaleza nos ha dado las semillas del conocimiento, no el conocimiento mismo”).

11 “*Persona est dignissimum in tota natura* (La persona es lo más digno en toda la naturaleza), decía un adagio medieval.

12 “*Natura omnes homines aequales genuit* (Todos los hombres nacen iguales)”, es la máxima jurídica sobre el discurso de la igualdad que en la época de la ilustración francesa, Rousseau retoma en sus estrategias argumentativas.





Continuando la argumentación aristotélica, la escolástica sostiene que el momento cumbre de la naturaleza humana es la capacidad intelectual a través de la cual la “persona” descubre que es una “sustancia individual” pensante y virtuosa (dignidad). Sustancia racional significa la persona que tiene dignidad (bondad) y que, por tanto, es poseedora de derechos intrínsecos¹³, según Tomás de Aquino (1951).

Contrariamente al derecho natural escolástico fundado en el paradigma del optimismo antropológico (dignidad y bondad), surge el modelo del pesimismo ontológico. Es con Hobbes (1999) donde el concepto de naturaleza humana es integrado simultáneamente a los conceptos de lo político. Dado que el comportamiento humano tiende por naturaleza a ser violento y belicoso, es de vital importancia su propia conservación, de lo contrario, el ser humano volvería a su hábitat natural: entre lobos y leones¹⁴.

Para Hobbes, el espacio social está marcado por los desequilibrios y las tensiones. Y por ser la naturaleza humana el origen de la guerra y la discordia; por tanto, le compete al mismo ser humano crear los medios para superar ese estado de naturaleza. Es a través del estado civil donde el ser humano puede encontrar confort y evitar el exterminio mutuo a través de las leyes y la coacción del Estado despótico. Para Hobbes, el derecho natural le pertenece al legislador que representa al Estado. El Estado de derecho (despótico) se monopoliza y el poder se ejerce legítimamente sobre los súbditos a través del imperio de las leyes. No existen en el universo hobbsiano, esquemas sociales basados en la armonía y la simetría. Por el contrario, en la vida social y política rige la desigualdad. Por eso, “hay que obedecer las órdenes del superior”. Gracias a la teoría política hobbsiana, es posible pensar la transición del derecho natural al derecho positivo.

Con Hobbes, el iusnaturalismo hace posible la aplicación política del derecho positivo en el sentido de que funda su legitimidad. La coacción y los procedimientos jurídicos constituyen la efectividad y la razón de ser del derecho positivo. Para el derecho positivo lo importante son las normas, los códigos y los procedimientos escritos, ya sea a través de actos ilocucionarios convencionales o por decretos institucionales. Siguiendo a Rousseau y su crítica al iusnaturalismo, señala que “ningún hombre tiene una autoridad natural sobre sus semejantes ... la naturaleza no

13 En una de las páginas de la Suma Teológica, dice Tomás de Aquino: “*Et quia magnae dignitatis est in rationali natura subsistere, ideo omne individuum rationalis naturae dicitur persona* (Ya que es de gran dignidad subsistir en la naturaleza racional, por eso todo individuo de naturaleza racional se dice persona)”.

14 El desarrollo del derecho europeo transita por el proceso en donde el sistema jurídico se instrumentalizó con los sistemas políticos durante los siglos XVII y XVIII. El pensamiento de Hobbes es un claro ejemplo donde lo jurídico tiene razón de ser por los mecanismos políticos. Además, con Hobbes se observa la transición del estado de naturaleza (*ius naturale*) a las leyes naturales (*lex naturalis*).



produce ningún derecho. Por lo tanto, solo quedan las convenciones como único fundamento de la autoridad legítima entre los hombres” (Rousseau, 1985, p. 8).

El positivismo jurídico invita a no caer en interpretaciones metafísicas de la norma. Para el iuspositivismo no existen “esencias”, ni fundamentos naturales. El iusnaturalismo es una falacia naturalista. Aproximándonos a Kelsen (1993), la naturaleza, como sistema de hechos relacionados entre sí, según leyes causales, carece de voluntad y, por tanto, no puede prescribir una conducta determinada al ser humano¹⁵. Según el derecho positivo, del iusnaturalismo no puede inferirse nada. La doctrina del derecho natural, de acuerdo con Kelsen, parte de una falacia lógica en la medida en que intenta deducir de la naturaleza normas de conducta humana.

Previo a Kelsen, Kant (1999) nos advertía que una acción es conforme a derecho cuando es promulgada una ley exterior (positivada) acompañada de una coacción. De esa manera, las proposiciones jurídicas son *a priori* y tienen como objetivo consagrar leyes racionales y justas¹⁶. Mientras Kant pretende constituir la legitimidad de una comunidad jurídica basada en imperativos morales, Kelsen se inclina por conformar una estructura jurídica basada en prescripciones “puras” y orientadas para su funcionalidad. El derecho positivo buscará la justicia, entendida esta como la adecuación entre la norma y el hecho, es decir, lo que es conforme a la ley.

Según Bobbio (1991), el positivismo jurídico se constituye como ciencia del derecho en donde se ponen en juego la estabilidad y la reproducción del sistema jurídico, la legalidad del orden (Luhmann diría la funcionalidad sistémica) y la certeza jurídica¹⁷. Bobbio considera que una de las paradojas a resolver, por parte del iuspositivismo, es el hecho de saber los límites del juicio jurídico con respecto al juicio moral. Existe una polémica intensa entre juristas y filósofos del derecho que más adelante analizaremos. Por el momento basta con indicar que el positivismo jurídico deriva en un formalismo y éste corre el riesgo de instrumentalizarse bajo los ropajes político-ideológicos. En el nombre de la legalidad se pueden justificar los monopolios del poder político y promover la injusticia de las decisiones institucionales.

15 Los esfuerzos más fecundos de Kelsen estriban en consolidar el *corpus iure* desde la lógica interna del derecho, es decir, desde la construcción de sus enunciados, argumentos y procedimientos.

16 Dice Kant: “una acción es conforme a derecho cuando permite o cuya máxima permite a la libertad de arbitrio de cada uno coexistir con la libertad de todos según una ley universal” (Kant, 1999, p. 230).

17 Para Bobbio es inevitable prescindir del análisis iusnaturalista como del positivismo jurídico cuando se quiere abordar la problemática de la teoría del derecho. Bobbio supera las dicotomías y plantea que ambos análisis no se pueden reducir a uno solo. Para que el derecho tenga un dinamismo más fecundo, es sustancial establecer los vínculos entre ambos extremos y así obtener propuestas con mayor creatividad y consistencia teórica.





2. Formalismo jurídico y legalismo monopólico

Se entiende por formalismo jurídico cierta teoría de la “justicia” según la cual acto justo es aquel conforme a la ley e injusto aquel que está en desacuerdo con ella. El formalismo jurídico, en ciertos aspectos, comienza por apoyarse en la doctrina de la moral kantiana: las leyes jurídicas se desprenden de la ley moral, pues los deberes jurídicos tienen un sustento ético-formal como la libertad, la voluntad el arbitrio y la virtud. De esa manera, la legislación jurídica no hace sino reflejar la legislación moral. El formalismo jurídico señala, a la manera de Kant; “piensa lo que quieras, pero obedece”. Lo formal es, entonces, lo obligatorio¹⁸.

El formalismo jurídico cumple una función epistemológica: se habla de “verdades jurídico-formales” respecto de una proposición de constatación y correspondencia con las reglas del discurso del que forma parte. De esa manera, el formalismo jurídico diseña modelos a los cuales el comportamiento humano debe adecuarse. Si las acciones humanas corresponden a las proposiciones lógico-jurídicas establecidas a través de códigos y procedimientos, entonces, se puede decir que se está en la correcta legalidad. Hay que entender por legalidad un estado de concordancia entre la acción humana y el procedimiento. La doctrina de los procedimientos jurídicos constituye uno de los problemas más preocupantes en la actual teoría del derecho.

Al parecer, la validez jurídica se refiere al cumplimiento formal de las reglas de operación y a la eficiencia de los reglamentos. Es nuevamente Kant quien indica que la “relación jurídica” tiene tres niveles que se articulan: 1) lo externo; 2) lo recíproco y 3) lo formal. Encerrado en un círculo al parecer insuperable, Kant se inclina a favor del “procedimentalismo”. Pues ahora lo importante son las formas operativas del derecho y su aplicación.

Por lo tanto, la tarea del derecho no consiste en establecer qué es lo que los individuos deben hacer en sus relaciones recíprocas, sino cómo deben hacerlo, a fin de no entrar en conflicto recíproco. El derecho no dice, por ejemplo, qué cosa debo comprar (esto es si debo comprar un caballo o un automóvil), pero dice cómo debo comprarlo, es decir, qué forma o procedimiento debo seguir para actuar en consecuencia y hacer que la “cosa” adquirida se vuelva mía. Los procedimientos adquieren el carácter de ley constante a seguir y cumplir, aunque los contenidos del discurso o de la petición sean transitorios, relevantes o inconsistentes. El derecho corre el riesgo de extraviar su plataforma de análisis

18 Dice Kant: “La regla: obra lo más perfectamente que puedas, es el fundamento formal primario de toda obligación de actuar” (Kant, 1999, 93).





teórico y crítico. En cambio está siendo reducido a un empirismo funcional o a un vulgar pragmatismo procedimental.

La perspectiva radical del procedimentalismo pragmático conlleva a la exclusión, sin más, de las consideraciones morales, de los principios de justicia y certeza jurídica y, sobre todo, al menosprecio de las demandas sociales. Pero aún hay más: el formalismo jurídico, independiente de lo considerado por Kelsen¹⁹ y Luhmann²⁰, de que el sistema legal debe y puede ser una estructura autorreferencial y que solo funcione como estabilizadora de las expectativas puramente normativas, en la lógica puede ser posible aunque fácticamente imposible. Uno de los impactos reales de esa pretensión formalista del derecho es que de manera indirecta incuba en otros sistemas (el político y económico, específicamente) comunidades especializadas en las estrategias de producción de normas y en las técnicas de interpretación.

Luhmann abstrae a tal grado el sistema jurídico que llega a prescindir de los factores humanos, especialmente de aquellos que están al margen de la producción formal del derecho. A esos los llama simplemente “observadores”. En cambio no cuestiona el hecho de que los productores de leyes no son autómatas, sino sujetos portadores de valores e intereses ideológicos, económicos y políticos. De esa manera, el sistema jurídico puede estar institucionalizado por un sistema político y éste monopolizado por élites expertas o que simplemente ejercen el control del poder político.

El hecho de que Aristóteles haya desarrollado una teoría de la justicia basada en los derechos del ciudadano griego no significó que en realidad se hubiera interesado por reflexionar sobre la injusticia y la esclavitud. Su interés consistió en justificar el orden y la legalidad de la aristocracia ateniense: cuando las leyes se instrumentalizan o se codifican en instituciones, como el Estado, por ejemplo, tienden a justificar o legitimar sistemas y formas de gobierno específicas.

Durante el siglo XIX, Marx (1978) será el pensador más profundo, al indicar que la crítica al formalismo jurídico es de manera invariable la crítica al Estado

19 Kelsen tiene cierta similitud con Kant en el sentido de que ambos parten del ordenamiento coercitivo y de la importancia de la reglamentación de cualquier acción humana, pero sobre todo la reglamentación mediante el ejercicio del poder coactivo (Kelsen, 1998).

20 Por su parte, Luhmann insiste en señalar que el sistema jurídico es autónomo e “incontaminable (*nicht kontaminierbar*)”, es decir, libre y al margen de todo condicionamiento externo o histórico-social. Cuando surgen “desviaciones” en el derecho formal o positivo y se enlaza con el sistema político, son accidentes irrelevantes que para nada deben de poner en cuestión la legitimidad y funcionalidad de la legalidad. Que la política esté en manos del “monopolio de los juristas” es una cuestión de habilidades y talentos y no un problema para la racionalidad del derecho (Luhmann, 1993).





(liberal o burgués) y a las relaciones sociales de producción²¹. Según el filósofo de Tréveris, la modernidad capitalista necesitaba ser fundamentada desde una legalidad indubitable que respondiese a los intereses de clase (García, 2013). La razón de ser del Estado se funda en una legalidad abstracta colocada por encima de los intereses y contradicciones sociales. Marx exhibe al Estado moderno como una instancia de arbitraje dotada de poder absoluto, pues necesita nutrirse de instrumentos jurídico-políticos y de reglas impuestas por la clase dueña de los medios de producción.

3. Reconstrucción formal del derecho: pragmática comunicativa, teoría de la justicia y teoría de los principios

Tras la tarea por elucidar y sintetizar las intensidades y complejidades de los postulados teóricos y las posturas sobre la filosofía del derecho, arribamos ahora a otro estadio de reflexión. Por reconstrucción formal hay que entender el acto reflexivo que parte de un paradigma “x” y es subsumido en un paradigma “y”, pero con otros significados. El propósito consiste en subsumir los modelos del derecho natural y del formalismo jurídico en otra estrategia discursiva. Para tal efecto, seguiré, por el momento, con el tema de la reconstrucción racional de la autocomprensión del sistema jurídico moderno, planteada por Habermas²². Posteriormente, me aproximaré a algunos planteamientos sobre la teoría de la justicia y de los principios para tener una visión completa sobre lo que significa dicha reconstrucción formal del derecho.

Desde la propuesta habermasiana, existen, al menos, dos momentos en los que se puede poner en cuestión el paradigma formal de las leyes:

- Desde la participación de los afectados (en este caso los ciudadanos) de todo efecto generado por decisiones no intencionales o intencionales de aquellos que monopolizan, interpretan y aplican el *corpus iure*. Las leyes formales

21 Marx logra evidenciar el simulacro del Estado moderno cuando indica que la relación jurídica es una construcción mercantil orientada a favorecer los intereses económicos de la burguesía. Por eso “las relaciones jurídicas cambian y civilizan su expresión con el desarrollo de la sociedad civil, es decir, al desarrollarse los intereses personales como intereses de clase” (Marx y Engels, 1978, p. 67).

22 Después de la Segunda Guerra Mundial y la crisis del derecho internacional, se reorienta la reflexión sobre los predicamentos del derecho en cuanto a las problemáticas sociopolíticas que muy bien supo captar Habermas durante las décadas de 1960-1990. De allí que se haya lanzado a poner en cuestión las democracias occidentales y los sistemas jurídicos internacionales desde la pragmática comunicativa y la racionalidad basada en los consensos de las democracias participativas de la Europa de finales del siglo XX y principios del XXI (Habermas, 1998).





pueden ser cuestionadas por colectivos que se ven afectados en sus necesidades materiales, concretas.

- Desde la pretensión de validez que buscarían los actores sociales para modificar, cuestionar o reformar algún precepto o artículo jurídico y que pueda estar al servicio de las demandas públicas relevantes de las personas. La ley ya no se inventaría a sí misma ni por sí misma: esta sería producto de diálogos simétricos entre interlocutores sociales, políticos, culturales y representantes institucionales o profesionales del derecho.

Según Habermas, es empíricamente imposible estructurar sistemas funcionales perfectos que trabajen por sí mismos y que prescindan de la participación de los seres humanos, pues, si bien es cierto que los sistemas de organización social operan con mecanismos binarios (participante/observador; inclusión/exclusión), fácticamente es insostenible la realización total de uno de los polos.

Los derechos (civiles, políticos y económicos) representan tareas públicas y obligaciones de cooperación en lugar de la “coerción”²³. La cooperación constituye un modelo para la resolución de conflictos en los espacios del derecho público y privado. Sin embargo, en el terreno de la soberanía de una Nación, el empleo de la fuerza o de la coerción le es reservada al Estado y a la capacidad deliberativa de los ciudadanos por asumir acuerdos que también tipifiquen comportamientos transgresores de las libertades públicas (comunicativas) y los principios democráticos.

Con la crítica a la racionalidad formal del derecho que emprende Habermas, se recuperan ciertos contenidos materiales que habían sido abstraídos por la dogmática jurídica. La validez de las normas ya no radica exclusivamente en la pureza de los enunciados jurídicos, ni en la correspondencia entre el juicio legal y los hechos empíricos, ni mucho menos en la soberbia del juez intérprete de las leyes, pues “válidas son aquellas normas a las que todos los que puedan verse afectados por ellas pudiesen prestar asentimiento como participantes en discursos racionales” (Habermas, 1998, p. 172).

Sin embargo, la tarea reconstructiva sobre el formalismo jurídico habermasiano retorna nuevamente a una perspectiva formal, es decir, ideal. Pensar y organizar en la vida práctica esquemas jurídicos libres de coerción representa los inicios de

23 La coercibilidad no es condición suficiente para asegurar el cumplimiento de la norma. Según Habermas es la pragmática comunicativa la fuente de la legitimidad normativa. Dice Habermas: “la capacidad ilocucionaria de establecer vínculos que tiene el empleo del lenguaje orientado al entendimiento, (tiene) que emplearse para aunar razón y voluntad y para llegar a convicciones en la que todos los individuos puedan estar de acuerdo sin coerción” (Habermas, 1998, p. 169).





la comunidad ideal de comunicación. A pesar de los valiosos esfuerzos realizados por Habermas, su esquema de reconstrucción de la racionalidad jurídica también caerá en un formalismo procedimental. Para llegar al entendimiento intersubjetivo, la participación simétrica de los afectados de un proceso “x”, la cooperación a través de intereses comunes, el ejercicio democrático de las libertades comunicativas y el consenso simétrico responden todas estas condiciones necesarias al cumplimiento de reglas o procedimientos formales que aseguren la realización de los ideales jurídicos, y regulen la vida social sin violencia y conflictos: ¿utopía jurídica habermasiana?

Otra perspectiva que pondría en cuestión el derecho formal sería la sugerida por Rawls (2000) a partir de la teoría de la justicia. Para el filósofo estadounidense es importante analizar la dinámica sociopolítica y cultural de las sociedades democráticas (especialmente la anglonorteamericana), luego, evitar los motivos religiosos y las teorías metafísicas del derecho. Una de las notas importantes que nos señala Rawls es que el derecho *sui generis*, cumple varias funciones: producir normas, generar códigos, reglas y procedimientos, pero también, reconocer la fuerza de las costumbres y la pluralidad de las concepciones morales.

A Rawls le interesa indagar y construir mecanismos jurídicos que tengan conexión directa con los participantes de una comunidad idealmente democrática. Para tal efecto, propone la figura del contrato como condición de posibilidad de articular intereses contrapuestos, equilibrar concepciones culturales diferentes (doctrinas comprensivas) y compensar las desigualdades económicas con esquemas de participación ciudadana y principios de distribución de igualdad de oportunidades. Dice al respecto: “solo una concepción jurídica de la justicia en la que todos los ciudadanos puedan razonablemente suscribir puede servir de fundamento de la razón pública y de su justificación” (Rawls, 2000, p. 140).

Para el autor de la obra *Teoría de la justicia*, el derecho tiene que considerar un elemento material para su validez y legitimidad: el criterio de imparcialidad. La justicia, según el canon iuspositivista consiste en la adecuación de la acción humana a la norma para derivar la legalidad del acto. Paralelamente a esa postura, Rawls sostiene que el principio de justicia tiene que ver con el principio de imparcialidad, y ambos con los principios de estabilidad y legitimidad de instituciones justas. Una sociedad o un sistema ordenado “correctamente” se funda en principios jurídicos, normas y decisiones imparciales.

Ante un sesgo posible de la norma o de la interpretación del juez, dice Rawls, tienen que generarse mecanismos compensatorios y de reparación de daños. Y la



mejor manera para desahogar conflictos posibles, implementar esquemas compensatorios que minimicen las desventajas sociales es a través del contractualismo. Rawls utiliza el contrato social como un procedimiento para describir y desarrollar el contenido de nuestro sentido de la justicia en las democracias liberales, es decir, “como un procedimiento por el cual se expresan ciertas creencias o valores morales compartidos” (Rawls, 2000, p. 96). El objetivo consiste en integrar, en una sola concepción, intuiciones concretas que compartimos como ciudadanos de una sociedad democrática. Para eso las instituciones básicas tienen que constituirse desde un esquema de justicia entendida como imparcialidad. La creación de leyes viene a reforzar esos esquemas de protección y de equidad. El derecho ya no solo es el formalismo puro y abstracto independiente de los contextos externos; por el contrario, ahora su validez depende de su capacidad de respuesta y demandas generadas en el entorno.

Siguiendo a Dworkin (1977), el sistema jurídico está compuesto por principios, los cuales se convierten en “principios jurídicos”. Éstos son horizontes de mayor expectativa en relación con los de menor como son, por ejemplo, las reglas. Los principios son las premisas mayores y las reglas las premisas menores²⁴.

Por tanto, interpretación y decisión jurídica deben ser correctas si y solo si se orientan por principios. Obviamente que los principios son ideas regulativas (Kant) con pretensión de universalidad (por ejemplo, la idea de libertad, de justicia, de estabilidad o de democracia) y con la posibilidad de orientar las acciones humanas.

En las decisiones jurídicas, los principios solamente ofrecen razones que hablan a favor de una u otra decisión. Pero resulta que los principios no solamente se circunscriben en la razón deliberativa, sino que también se incuban en la racionalidad aplicativa y estratégica, es decir, en las funciones de los poderes legislativo (deliberativa), judicial (aplicativa) y ejecutivo (estratégica). Aunque la teoría de los principios se mueve en un plano formal, sin embargo, siempre busca directrices de eficiencia y efectividad práctica.

Los principios contienen una dimensión de mayor peso porque se fundan en la exigibilidad y respeto de elementos universales (por ejemplo, respeto a la vida, el no matarás o el no cometerás injusticias contra el pobre o no reprimirás a un colectivo que se opone a una tiranía) pertenecientes a las condiciones materiales

24 En una de sus páginas dice Dworkin: “El problema de la relación entre derecho y moral ha de plantearse de nuevo bajo el aspecto de la vinculación entre la argumentación jurídica y la moral. Sobre la base del concepto de principio obtenido cabe preguntar ante todo si es posible una teoría de los principios que determine para cada caso una respuesta basada en ideales universales y optimización (eficiencia) particular” (Dworkin, 1977, p. 72).





que hacen posible la reproducción de vida de las personas y de las instituciones de una comunidad política. Aunque de los principios se puedan inferir reglas, estas, muchas veces, pueden oponerse y pueden colisionar con los principios. Las reglas siempre buscan ser válidas sin importar su apego a los principios.

Las reglas exigen la coercitividad, prohíben su violación y sancionan la trasgresión: la regla busca el cumplimiento cabal del precepto jurídico y exige el respeto a las formas normativas sin necesariamente importarle si son justas o no. Lo justo no necesariamente es lo legal. La legalidad tiene que ver con las formas (reglas o códigos) del derecho y la justicia con los contenidos materiales o las necesidades reales de los grupos sociales.

Existe una concepción legalista de la justicia la cual indica que la regla es justa por el simple hecho de ser ley. Esa afirmación es positiva si solamente se observa la validez de la norma. Pero, pienso, que es equivocada dicha afirmación porque no responde a ninguna exigencia social justa. Una ley y, por tanto, una teoría del derecho, está hecha para satisfacer necesidades reales de una Nación. Sin esos contenidos materiales la ley es ciega. (Dworkin, 1977, p. 89)

La validez formal del derecho, según Dworkin, no es innecesaria, sino importante para la operatividad de la norma, pero insuficiente si se le reduce a un formalismo puro que pretenda abstraer los aspectos materiales o las necesidades reales de una comunidad. Como podemos leer en los párrafos anteriores y con los teóricos mencionados (Habermas, Rawls, Dworkin -aunque también caen en posturas formales-) el derecho formal “puro” y sin entrelazamiento de las condiciones materiales o de los contextos históricos determinados es imposible de sostener teóricamente.

4. El derecho material

El paradigma de la racionalidad formal del derecho está en crisis. Una de varias causas de ese desencanto es que el derecho cada día omite o se separa de los conflictos de orden social. Los juristas, defensores de la dogmática jurídica o amantes del vulgar pragmatismo procedimental, están abandonando (por ignorancia o conveniencia) la capacidad de respuesta a las demandas sociales.

La estructura interna de la racionalidad jurídico-formal refleja su desmembramiento con las exigencias procedentes del entorno. La legitimidad del sistema jurídico ya no depende solo del encuadre entre norma y acción humana, ni tampoco del procedimiento o del consenso legalista de los expertos del derecho que



muchas veces justifican estructuras de gobierno inhumanas o antipopulares, ni mucho menos de la pureza conceptual de los sistemas jurídicos.

Desde una perspectiva histórica, la validez jurídica depende de las respuestas concretas a demandas públicas relevantes, es decir, generar y aplicar las condiciones formales de la norma para solventar las necesidades materiales de un pueblo o ciudadanos. Lamentablemente, en las facultades de derecho se ha perdido de vista uno de los modelos interpretativos de la ciencia jurídica fundamental que es el “derecho material crítico (*Kritisch materiellen Rechte*)”.

El derecho material²⁵ sostiene que el contenido de la norma solo es legítima cuando está constituida en un *corpus iure* (formal) puesto al servicio de la satisfacción de las necesidades materiales de los ciudadanos: la fuente de la “potestas” no son los magistrados sino los ciudadanos, pues en ellos recae la soberanía de nuestro país.

Retomando a Dworkin, entiendo por “principio material” el contenido esencial que está en juego en la facticidad de los diferentes sistemas sociales (el político, el cultural, el tecnológico, el jurídico, el económico). Lo material hunde sus raíces en la vida concreta de los participantes de una comunidad política. El derecho tiene que estar “vivo”. La vida del ser humano es principio y fin de todo postulado o principio normativo. Las leyes son para la garantizar la vida humana, tanto del momento histórico presente así como la del futuro o de las próximas generaciones.

El derecho material dice lo que es correcto de acuerdo con los principios éticos universales (por ejemplo, no matarás, no robarás a otro para empobrecerlo y hacerse rico, no mentirás sobre cosas que son de interés público). El derecho material posee una perspectiva ampliada y su objeto de estudio es involucrarse en las problemáticas del orden, la seguridad, la estabilidad institucional y garantizar el bienestar de los ciudadanos. El derecho material no se contrapone al formal, sino que se complementa en una unidad orgánica, dinámica, vital.

Afirmar el sentido positivo de la materialidad del derecho implica señalar al menos los siguientes beneficios:

25 Dentro de la literatura jurídica alemana, muchas veces se interpreta al concepto *materiellen Rechts* como derecho sustantivo. El derecho sustantivo es la suma de las normas legales que regulan la creación, el cambio y la extinción de los derechos. La contraparte del derecho sustantivo es el derecho formal (*materiellen Formelle*), cuyos reglamentos se refieren en particular a la determinación judicial (derecho procesal) y la aplicación del derecho sustantivo. Ambos tipos de derecho casi siempre son referidos al derecho procesal (Zöllner, 1990). Sin embargo, para los fines de esta investigación, por derecho material se entiende el honrar concreto, histórico de la vida humana. La base material de todo proceso teórico es la vida misma del ser humano, como bien lo entendió Marx (García, 2013).



- Romper con las relaciones jurídicas de poder en donde la soberanía y validez descansan en la norma y en la voluntad del juzgador.
- Resignificar las relaciones jurídicas a partir de otro referente alterno: los actores sociales organizados, como criterio de referencia para la resolución de demandas públicas relevantes.
- Favorecer la praxis ciudadana en cuanto que estrategia social para la defensa y promoción de los derechos ciudadanos, así como la reinención del espacio público político.
- Construir la democracia participativa y reorganización de la vida republicana con nuevos contenidos constitucionales.
- Producir, conservar y reproducir la vida son los contenidos materiales por excelencia: el ser humano es el fin último y es también criterio histórico-concreto de todo postulado normativo posible.

Esas cinco determinaciones sirven para poder direccionar otra manera de pensar y hacer filosofía del derecho a partir de la “rematerialización” o fundamentación de los principios normativos materiales o histórico-sociales concretos. A ese intento también se le conoce como “juridificación”, siguiendo a Teubner (1983)²⁶, del campo jurídico. Esa postura conlleva a la desformalización del derecho positivo o legalismo jurídico.

Coincidiendo con Habermas y Rawls, la rematerialización del derecho se ejecuta a partir de cuatro horizontes alternativos:

1. *Derecho reflexivo*. La consideración de formas de regulación reflexiva en la que los afectados por la regulación son los encargados de crear normas reguladoras que controlen su actuación dentro del marco fijado por un legislador y de acuerdo con principios universales como la justicia y la imparcialidad.
2. *Contramarginalidad*. Tradicionalmente, las normas en su aplicación son marginales, pues se basan en criterios de discrecionalidad, los cuales maximizan las ventajas de pocos y multiplican los perjuicios de muchos. Los afectados pueden tener la capacidad moral para buscar los instrumentos jurídicos que pongan en cuestión las arbitrariedades del juez.
3. *Movilidad social*. Los agentes afectados pero organizados deben buscar las estrategias necesarias para interpelar las decisiones del poder y proponer

26 Los conceptos de rematerialización o juridificación se emplean actualmente para que la norma tenga mayor eficiencia social en el momento de su aplicación, pero que a la vez responda a mínimos éticos de responsabilidad política. Para tal efecto se requiere de un proyecto de Estado donde se instrumentalicen los nuevos significados de la rematerialización del derecho desde la defensa por la vida humana y a partir de la construcción de principios normativos que justifiquen analíticamente las expectativas sociales (Teubner, 1983).



- mecanismos de participación e incidencia institucional para evitar ser desmovilizados o cooptados por la racionalidad jurídico-institucional.
4. *Exploración constitucional alternativa.* A favor de Schmitt (1987), pero también en contra de él. A favor, porque considero que el último fundamento de validez de las leyes está en la Constitución. En ella la *potestas* (Dussel, 2006) radica en la soberanía popular, pues ella es la que instituye los poderes institucionales, por tal motivo, los afectados de una comunidad política, cuando es roto el verticalismo del poder soberano del Estado y cuando las exigencias sociales se incrementan de tal forma que el consenso se disipa, entonces, los gobernados pueden promover a través de asambleas populares, principios jurídicos que abarquen las demandas insatisfechas de los afectados. Explorar esos caminos significa estar en contra de Schmitt, el cual acepta el poder constituyente determinado en la Constitución, pero le reserva a la autoridad, al soberano, hacer valer su voluntad despótica cuando las instituciones han perdido legitimidad.

Sin titubeos decía Seneca: “Las leyes se han hecho para el bien de los ciudadanos” (Seneca, 1919, p. 12). Esa frase es icónica, porque es la esencia del derecho. No es únicamente el análisis de la verdad pura de los preceptos jurídicos, tampoco lo es la estructura formal de los argumentos ni mucho menos la interpretación del juzgador lo que determinan la validez de la norma.

El derecho material sostiene que el contenido de la norma solo es legítima cuando está constituida en un *corpus iure* (formal) puesto al servicio de la satisfacción de las necesidades materiales de los ciudadanos: la fuente de la “potestas” no son los magistrados sino los ciudadanos, pues en ellos recae la soberanía de nuestro país. La parte crítica, propositiva, responsable y creativa de la ciencia jurídica es voltear a ver los signos históricos de su tiempo y generar los mecanismos para atender y dar cumplimiento a la satisfacción de necesidades materiales negadas de la gente.

El derecho material dice lo que es correcto de acuerdo con los principios éticos universales (por ejemplo, no matarás, no robarás a otro para empobrecerlo y hacerte rico, no mentirás sobre cosas que son de interés público). El derecho material posee una perspectiva ampliada y su objeto de estudio es involucrarse en las problemáticas del orden, la seguridad, la estabilidad institucional y garantizar el bienestar material de los ciudadanos.





Conclusiones

Haber realizado un recorrido sobre las principales estrategias de fundamentación sobre el derecho, significa revisar sus fundamentos epistemológicos y cuestionar sus implicaciones técnico-políticas (en términos de producción de normas, códigos y procedimientos). Para tal efecto, la metodología empleada sirvió para detectar las polémicas aún existentes entre iusnaturalismo y positivismo jurídico. Ambos polos pretender explicar el fenómeno jurídico recurriendo, ya sea a fundamentos metafísicos o sustancialistas o, en su defecto, utilizando las construcciones discursivas de las ciencias empíricas para poder justificar el rigor conceptual y la certeza jurídica como condiciones de validez.

La crítica a la racionalidad formal del derecho ha consistido en poner en cuestión sus propios paradigmas interpretativos. La estructura interna de la racionalidad jurídico-formal refleja su desmembramiento con las exigencias procedentes del entorno. La legitimidad del sistema jurídico ya no depende solo del encuadre entre norma y acción humana, ni tampoco del procedimiento, del consenso legalista de los expertos del derecho que muchas veces justifican estructuras de gobierno inhumanas o antipopulares, ni mucho menos de la pureza conceptual de los sistemas jurídicos.

Consideramos que los principios son las premisas mayores y las reglas, las premisas menores. Por tanto, la interpretación y decisión jurídica debe ser correcta si y solo si se orienta por principios. Obviamente que los principios son ideas regulativas (Kant) con pretensión de universalidad (por ejemplo, la idea de libertad, de justicia, de estabilidad o de democracia) y con la posibilidad de orientar las acciones humanas. En las decisiones jurídicas, los principios solamente ofrecen razones que hablan a favor de una u otra decisión. Aunque los principios jurídicos derivan reglas; sin embargo, en su sentido estricto, los principios basados en perspectivas sociales, ecológicas, económicas y políticas (aspectos materiales) son razones de mayor peso.

Me inclino por una deconstrucción material del derecho. Dicha deconstrucción tiene como condiciones de factibilidad los principios materiales de la política. Lo material hunde sus raíces en la vida concreta de los participantes de una comunidad política y en donde se ponen en juego los criterios formales y los principios materiales sobre la producción y prolongación de la vida de los integrantes de una comunidad. Pensar el estatuto constitucional, la deconstrucción material del derecho, significa la concordancia entre juicios formales y juicios materiales, donde se ponga en movimiento la *potestas* y la concatenación entre derecho y ética.





Referencias

- Alexy, R. (1989). *A theory of Legal Argumentation*. University Press.
- Aquino, T. (1951). *Summa Theologiae, en Opera*. Marietti.
- Aristóteles. (1983). *Ética Nicomaquea*, Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- Bartra, B. (2008). *Teorías filosóficas del contrato*. Península.
- Bobbio, N. (1991). *El problema del positivismo jurídico*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Teubner G. (2013). *La fuerza del derecho*. Universidad de Los Andes-Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Plaza y Valdés.
- Dworkin, R. (1977). *Taking Rights Seriously*. Harvard University Press.
- García, Ramírez, J. C. (2006). *Los derechos y los años. Otro modo de pensar y hacer política: los adultos mayores*. Plaza y Valdés.
- García, Ramírez, J. C. (2013). *Derechos humanos y participación ciudadana en Karl Marx*. Juan Pablos Editor.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Hegel, G. F. (1989). *Filosofía del derecho*. Paulinas.
- Hobbes, T. (1999). *Leviatán*. Técnos.
- Kant, I. (1999). *Metafísica de las costumbres*. Técnos.
- Kelsen, H. (1993). *¿Qué es la justicia?* Planeta-Agostini.
- Kelsen, H. (1998). *Contribuciones a la teoría pura del derecho*. Fontamara.
- Klug, U. (1989). *Problemas de la filosofía y de la pragmática del derecho*. Fontamara.
- La Torre, M. (1994). *Derecho, poder y dominio*. Fontamara.
- Luhmann, N. (1972). *Rechtssoziologie*. Opladen-Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Opladen-Westdeutscher Verlag.





- Marx, K. y Engels, F. (1978). *Die deutsche Ideologie*. Dietz Verlag.
- Rawls, J. (2000). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. (1985). *El contrato social*. Pensadores Clásicos.
- Séneca. (1919). *Epistulae ad Lucilium*. De Boccard Ed.
- Schmitt, C. (2010). *Verfassungen*. Dietz Verlag.
- Schmitt, C. (1987). *El concepto de lo político*. Alianza.
- Schreiber, R. (1990). *Lógica del derecho*. Fontamara.
- Serrano, E. (1988). Legitimación y dominación. La definición de legitimación en la sociología de Max Weber. *Revista Signos*, 1.
- Teubner, G. (1983). Substantive and Reflexive Elements in Modern Law. *Law & Society Review*. Blackwell Press.
- Velarde, A. (2007). *Crítica a la dogmática del derecho*. Linotipo.
- Zöllener, W. (2018). Materielles Recht und Prozeßrecht. En *Archiv für die civilistische Praxis*. Tübingen, Jastor.



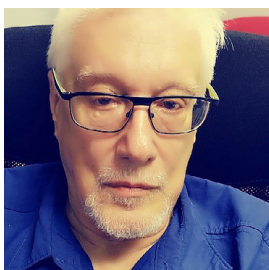
Humanistas en esta edición



Carmen Hutchinson Miller

carmen.hutchinson.miller@una.cr

Académica del Estudios Generales, Universidad Nacional. Posee PhD en Historia, University of the West Indies, Barbados. Máster en Historia, University of the West Indies. Maestría en Educación con énfasis en Investigación, Universidad Latina de Costa Rica. Bachiller en Teología, Seminario Nazareno de las Américas, Costa Rica. Ha publicado una serie de artículos relacionados con la población afro y las relaciones de género.



Miguel Baraona Cockerel

miguel.baraona.cockerell@una.cr

Escritor y antropólogo. Estudió Sociología en Francia en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Escribió su tesis bajo la dirección de Alain Touraine. Trabajó en el Colegio de México en el Centro de Estudios Sociológicos con Rodolfo Stavenhagen. Dirigió una investigación para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la colectivización agraria en el estado de Veracruz-México. Posee un Doctorado en Antropología por la Universidad de Texas en Austin. Trabajó en el Tomás Rivera Policy Institute, Estados Unidos y cómo profesor en el campus de la Universidad de Texas en Austin y en Brownsville hasta el 2002. Académico de la Universidad Nacional, donde coordina la Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio. Vicedecano del CEG desde el año 2015.





Willy Castro Guzmán

willy.castro.guzman@una.cr

Posee un Doctorado en Informática y Comunicación Centrada en el Ser Humano, por la Universidad de Aalborg. Máster en Tecnologías de Información y Comunicación con énfasis en Administración de Proyectos de TI. Bachiller en Informática por la Universidad Nacional. Asesor académico en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. Coordinador del Programa UNA Virtual de la UNA del 2007 al 2014. Docente Universitario. Participante como expositor en múltiples conversatorios y mesas redondas. Autor y co-autor de artículos en Educación y Tecnologías. Revisor de una serie de revistas internacionales y nacionales.



David Muñoz Morales

davomu@gmail.com

Egresado de la Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de Costa Rica. Egresado de la Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente, Universidad Nacional de Costa Rica. Activista en la política universitaria. Integrante de la Asociación de Estudiantes de Psicología. Coordinador general de la Comisión de Cultura, Deportes y Recreación de la FEUNA. En la actualidad investiga sobre la crisis en el sistema penitenciario y sobre el fenómeno del comercio informal en Costa Rica desde la psicología social. Además, fue integrante de la Cátedra Rolando García en la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente es integrante de la Cátedra Ibn Jaldún en la Universidad Nacional y docente del Colegio Humanístico Costarricense.



Juan Diego Sánchez Sánchez

juan.sanchez6@ulatina.net

Doctor en Ciencias Empresariales de la universidad Fidélitas, MBA en Finanzas, MBA en Mercado, MBA con mención en Gerencia Tributaria de la Universidad Latina, post grado en Educación Virtual en la Universidad Técnica Nacional, Licenciado en Comercio Internacional de la Universidad Interamericana, Licenciado en Finanzas de la Universidad Latina. Bachiller en Administración en la Universidad Interamericana, Licenciado en Derecho en la Universidad Latina y Abogado. Experiencia de más de 18 años en gerencia general, financiera, comercial y asesoría en empresas nacionales y transnacionales. Profesor investigador de la Facultad de Ingeniería en la Universidad Latina de Costa Rica, Tecnologías de Información e Industrial



María Elena Córdoba

maria.cordoba@intec.edu.do

Docente investigadora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y consultora educativa independiente. Tiene Licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Maestría en Educación Social y Animación Sociocultural de la Universidad de Sevilla y Doctorado en Educación del Atlantic International University. Su línea principal de investigación son los estudios generales y la transdisciplinariedad.





José Carlos García Ramírez

direccionacademica@teschi.edu.mx

Doctor en Humanidades (Filosofía Política) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México. Ha realizado estancias como profesor invitado en las universidades de Heidelberg, Alemania; Portland State University, Estados Unidos; Maimónides, Buenos Aires; entre otras. Sus temas y libros de especialización giran en torno a las ciencias del envejecimiento, derechos humanos y políticas públicas. Actualmente realiza investigaciones sobre metodologías tecnológicas, filosofía del derecho y pedagogía crítica. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT).



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 preferiblemente.
- **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.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2020.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

1721-20 P.UNA