

Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 11 (2), Julio-Diciembre 2023

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



Editor

Miguel Baraona Cockerell

Consejo Editorial Internacional

Sebastián Drago (Chile)
Horacio Cerutti (México-Argentina)
Paulo Slachevsky (Chile)
Rosana Cassigoli (México-Chile)
Pedro Parra (Chile)
Silvia Aguilera (Chile)
Yoel Cordoví (Cuba)

Comité Editorial

María Elena Córdoba
Silvia Arce Villalobos
Jaime Mora Arias
Lissiloth Quesada Zúñiga
Antonio Álvarez Pitaluga
María Sancho Ugalde

Consejo Editorial

Universidad Nacional

Iliana Araya Ramírez
Marco Vinicio Méndez Coto
Francisco Vargas Gómez
Jorge Herrera Murillo
Erick Álvarez Ramírez
Patricia Vásquez Hernández
Andrea Morales Méndez

Rector

Francisco González Alvarado

Producción Editorial

Marianela Camacho Alfaro

Decano

Juan Diego Gómez Navarro

Vicedecano

Jaime Mora Arias

Portada y contenido

Programa de Publicaciones,
Universidad Nacional

ISSN: 1405-0234

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

Tabla de Contenido

Presentación general

Miguel Baraona Cockerell.....7

Artículos

Un maestro entregado a la “danza española y el *ballet* clásico”
Carlos Morúa Carrillo..... 13

Entrevista a Miguel Baraona Cockerell
Carlos Morúa Carrillo.....25

Los conceptos de la investigación interdisciplinaria
R. David Muñoz Morales, Juan Diego Gómez Navarro67

La universidad pública en la pospandemia: ¿vino nuevo en odres viejos?
Miguel Baraona Cockerell, Juan Diego Gómez Navarro
Helen Marengo Rojas, Jaime Mora Arias.....91

Una experiencia integral de aprendizaje mediante la danza:
el caso de Isla Venado 2005-2015
Helen Marengo Rojas..... 127

Fundamentos para una ciencia de la hipercomplejidad I
Miguel Baraona Cockerell..... 153

Pensamiento latinoamericano y los Estudios Generales en la Universidad
Nacional de Costa Rica: estudio entre 1975 y el 2016
Roberto E. Cordero Arauz 181

Humanistas en esta edición195



Presentación General

Ocurrió lo que, en el año 1990 se acabó el régimen de Pinochet, parecía imposible: Chile llegó a cincuenta años del Golpe de Estado contra el presidente Salvador Allende, con la misma Constitución impuesta por la dictadura en el año 1982. Lenta, muy lentamente, han girado los enmohecidos engranajes de la historia contemporánea en Chile. Medio siglo ha transcurrido y una buena parte del legado de la dictadura se mantiene incólume, no solo en cuanto a la Carta Magna del país, sino, especialmente, en lo tocante al modelo económico neoliberal, impuesto a sangre y fuego en el país sureño. En los primeros años de la dictadura, un número significativo de intelectuales, artistas, científicos y académicos chilenos encontraron generoso refugio en Costa Rica. De ese contingente, muchos se incorporaron a la naciente Universidad Nacional de Costa Rica, y pudieron así participar en la gran empresa de crear la Universidad Necesaria, definida de este modo por el presbítero Benjamín Núñez, quien seguía la inspiración y el sueño del gran intelectual brasileño Darcy Ribeiro.

Así, la UNA y Chile, y los largos años que han corrido desde 1973 hasta el presente, impulsaron ambas entidades en direcciones casi simétricamente opuestas: mientras la primera se consolidaba como una institución de educación superior, cuya misión es favorecer a sectores sociales históricamente desfavorecidos, la otra, el lejano país del sur no ha dejado de moverse hacia la consolidación de un sistema de vida colectivo cada vez más desigual y más al servicio de minorías privilegiadas. Dos modelos, dos caminos, dos destinos entrecruzados. Es como una parábola de la América Latina de hoy: nuestra región se mueve al compás de un ominoso péndulo que oscila entre la falsa puerta del fascismo y la esperanza siempre trunca de construir un presente de justicia y libertad.

Y qué puede decir el *nuevo humanismo* sobre la encrucijada actual en nuestra región? Mucho, en realidad, pero depende de lo que llamemos *nuevo humanismo*. Si, por ello, entendemos lo que la larga e intermitente historia de la praxis (unión de teoría y práctica) humanista desde la Grecia clásica en el siglo V antes de nuestra era hasta hoy nos revela en retrospectiva, debemos concluir que



el *nuevo humanismo* debiera ser una proposición transversal y universal para la emancipación plena de la humanidad en este siglo tan convulso y peligroso, en que nos desenvolvemos en la actualidad. La reivindicación de la capacidad innata del ser humano para autoemanciparse y no depender de un orden divino y sobrenatural para regir los destinos de la humanidad es la idea cardinal que los sofistas griegos del siglo V antes de nuestra era impulsaron durante la Edad de Oro de Pericles.

Por primera vez, se definía explícitamente en un discurso ético filosófico que el ser humano es la medida de todas las cosas, colocando a nuestra especie en el centro de nuestro destino y derrotero histórico, y no a seres divinos gobernando a su antojo nuestra existencia colectiva e individual. Era un giro cultural e intelectual de 180 grados y que apuntaba en una dirección perfectamente contraria a la que hasta ese momento la mayoría de las civilizaciones y sociedades humanas habían planteado como una verdad incuestionable: los humanos somos una criatura de origen divino y regida por esas mismas fuerzas sobrenaturales que nos habían creado. Era para los griegos de hace dos mil quinientos años, y aún lo es para muchos, una creencia central de sus vidas. Sin embargo, el humanismo germinal de los filósofos griegos clásicos le dio un giro completamente opuesto y novedoso a tal noción, advirtiendo que los dioses podían estar tranquilos, pues no pretendían negarlos, ya que ello era irrelevante para lo que estaban planteando: estamos dotados de razón y volición autónoma, ergo, podemos asumir nosotros mismos nuestros propios asuntos humanos. Y agregaban, que el solo hecho de poder formular esta idea, es prueba suficiente de lo que estamos afirmando. Pensamos, luego existimos; tenemos voluntad propia, luego actuamos; poseemos consciencia propia, luego nos autoidentificamos; tenemos naturaleza humana, luego somos humanistas. Siguiendo a Sartre, ese humanista del siglo XX, aunque Dios existiera nada cambiaría. Al final de cuentas, para bien o para mal, todo dependerá únicamente de nosotros mismos, de las interacciones con otros seres humanos y quizá también de eso que llamamos la fortuna o la suerte.

Ahora, estamos inmersos en este *maelström* que conocemos como el siglo XXI, mientras la crisis del cambio climático global sigue su curso casi imperturbable hacia nuestra posible extinción como especie biológica o, al menos, dotada de una vida social compleja y civilizada. Para cualquiera que se tome unos minutos para buscar en *Google*, podrá encontrar un listado de las 100 empresas que generan el 70% de los gases de efecto invernadero que nos están llevando a un eventual holocausto. Sorprende leer que muchas de las mayores empresas más contaminantes son de propiedad estatal. Los neoliberales y apologistas de diversos pelajes del capitalismo han sido rápidos en ufanarse, levantando su dedito flamígero: “Ven señores, no es el capitalismo, no son las corporaciones privadas, sino las públicas las que nos está conduciendo a nuestra autodestrucción”. Y con este argumento parecen



exonerar al capitalismo del peligro que se nos avecina, señalando de paso que es el Estado, ese viejo Leviatán de Hobbes, la bestia que debe ser domada y reducida a su mínima expresión. Adiós subsidios populares, adiós Estado benefactor, adiós populismo progresista, adiós educación universal gratuita, adiós salud pública, adiós todo altruismo y solidaridad, bienvenidos otra vez a la ley de la selva, al triunfo descarnado del más fuerte, al mundo feliz del capitalismo químicamente puro.

Pero todo ello es fútil. Las empresas públicas no funcionan en un vacío ahistórico, en una suerte de limbo que se sustrae de las poderosas realidades del sistema económico hegemónico en el nivel global. Nada escapa desde el ángulo económico a los infinitos tentáculos del sistema capitalista. Incluso, las formas residuales de formas de trueque, intercambio de dones, economías de subsistencia campesina, en fin, el sistema de mano vuelta sin salario, las mingas; todos los modos de producción e intercambio material de bienes que todavía se sostienen a duras penas en el *mare-magnum* capitalista están, de una forma u otra, severamente constreñidas e impactadas por esta subsunción. Entonces, ¿qué se podría esperar de formas de socialización estatal, ubicadas en el centro neurálgico de economías nacionales completamente dominadas y condicionadas por los imperativos del capital? ¿Cómo podrían subsistir y ser viables las empresas estatales de hidrocarburos de México o China, por ejemplo, sin generar utilidades? Lo pueden hacer solo si son subsidiadas por el erario, lo que, de ninguna manera, podrá ser duradero en una empresa que genera hidrocarburos o los mercadea, dado que esa industria energética es una de las más regidas por el mercado, por ende, son empresas funcionales al capitalismo y operan dentro y para él. Su carácter público no las exime —a diferencia de otras ramas, cuyo fin principal es teóricamente el de servir al bien común, como la salud, educación y servicios básicos— de la imperiosa necesidad de ser autosustentables y generar ingresos para el Estado. Y si no lo logran, a veces, por sabotaje intencional por parte de las elites neoliberales, serán vendidas al mejor postor, como ocurrió, por ejemplo, en México con buena parte del lucrativo sector energético. De modo que todo subterfugio neoliberal para hacer apología del capitalismo privado más agresivo, en detrimento de cualquier forma de socialización parcial, nunca será suficiente para declarar al capitalismo como un sistema económico que puede ser “verde” y, cuya responsabilidad en la debacle ambiental que vive la humanidad en el presente, puede ser relativizada y, en último término, vaporizada con pseudo racionalizaciones convenientes. Claro que, *a fortiori*, el capitalismo y sus actores principales, nunca pararán en mientes para seguir adelante con la persecución incesante de la maximización de la ganancia y la acumulación de capital.

El sociólogo clásico alemán Webber escribió que el estudioso de la sociedad nunca debía cesar de estar asombrado con el curso de los acontecimientos. Cuando ya





pensábamos que la guerra en Ucrania y su significado ominoso dentro de la crisis de hegemonía en el nivel planetario marcaba un hito insuperable por sus implicaciones para nuestra vida colectiva global, se desencadena una nueva y muy peligrosa explosión bélica en el Medio Oriente. Esta vez no se trata de las cruentas incursiones neocoloniales de EE.UU. y sus vasallos de la OTAN, en países estratégicos por su petróleo y ubicación geopolítica, sino de un nuevo episodio de la lucha incesante del pueblo palestino por ser libre, soberano y autónomo en su propia tierra ancestral y de las brutales acciones de Hamás, una rama de su frente de resistencia y las atroces represalias israelíes contra una población civil desarmada, indefensa y compuesta casi en un 50% por infantes completamente inocentes. Las imágenes que nos llegan de ese holocausto dejarán una huella indeleble en muchos de nosotros, que nos llevan de regreso a los terribles documentos gráficos que ilustran la barbarie humana de los campos de exterminio nazis.

La humanidad se acerca un paso más al abismo de su propia autodestrucción y, debemos admitirlo con dolor, que aun así, ante estos espantosos acontecimientos y sus sombrías implicaciones no solo para los inocentes que derraman su sangre y mueren por miles, sino para todos nosotros, incluso, aquellos que vivimos a miles de kilómetros de distancia de esa carnicería. Gran parte de la población sigue con sus rutinas diarias en total ignorancia de los nubarrones que se acumulan en el horizonte histórico de nuestra especie. Ignorancia aprendida, que es fomentada por los grandes medios corporativos coludidos con las elites del poder y del dinero, que convierten, astutamente, lo negro en blanco y viceversa, mientras borra todos los matices intermedios. Así, la mentira coordinada en gran escala esconde la realidad de los hechos y también la gravedad existencial que ellos revisten para el conjunto de la población mundial. La sangre de los inocentes cae sobre nosotros moralmente en un principio y, quizá, caerá físicamente nuestra propia sangre si se desata una gran conflagración bélica en el Medio Oriente. Y podemos todos ser arrastrados a esa vorágine, pues no es cuestión solo de Palestina e Israel; es, en último análisis, algo mucho más amplio y profundo: la estructuración y desestructuración del sistema de poder internacional.

Parafraseando a Chomsky, la población no sabe lo que está pasando y ni siquiera sabe que no sabe. La gran masa de la población mundial danza del consumismo (real y ficticio; efectivo o apenas deseado, como una quimera distante, pero poderosamente atractiva) en la bruma junto al abismo, mientras seguimos el avance gradual, pero incesante hacia la crisis ambiental terminal para nuestra especie; el espectro de una tercera guerra mundial se alza en el horizonte, la economía capitalista se hunde en el marasmo de la deuda y la inflación y, cuántas más fuentes de información proliferan, menos capacidad media colectiva existe para procesarla en



una civilización, donde el dinero es más importante que la vida. Frente a todo lo anterior, el humanista del siglo XXI no puede desfallecer, dejarse llevar río abajo, ya incapaz de seguir bregando contra la corriente. El poder de nuestra labor está en gran medida en la persistencia, en el valor de seguir luchando sin rendirnos ante la magnitud de los desafíos y obstáculos. No podemos vaticinar la fructificación efectiva de nuestros desvelos, pero tampoco podemos asegurar que todo está perdido. Y, ante esta incertidumbre, que es doblemente desalentadora y esperanzadora al mismo tiempo, según la perspectiva de cada uno, debemos continuar perseverando en aportar nuestro *granito de arena* humanista y emancipador: como académicos, intelectuales, científicos, artistas, investigadores y docentes en nuestro pequeño, pero potencialmente fructífero ámbito de pensamiento y acción.

La universidad pública por sí sola no puede cambiar la historia de los pueblos, pero puede contribuir mucho a ello. De allí que siempre ha sido un objetivo de los sistemas de poder neoliberales imperantes desde hace varias décadas, limitarla, cercenarla, privatizarla y quizá mantenerla, pero no como una cantera ciudadana, sino convertirla en un erial intelectual útil al mercado y sus prioridades. En tal perspectiva, y en consonancia con la misión y la visión de la UNA, hoy amenazada por la ofensiva privatizadora de la educación superior en el país, la *Revista Nuevo Humanismo* (RNH) ratifica su intención de ser un órgano intelectual, destinado a difundir el caleidoscopio de perspectivas y problemáticas de nuestra era; abordajes todos ellos de diferente índole, pero que consideramos de interés para meditar y actuar en pos de la emancipación de la humanidad en este siglo decisivo.

La RNH es bastante joven en comparación con otras publicaciones académicas de la Universidad Nacional de Costa Rica. Con este número 11.2, apenas rebasamos una década desde su aparición en el segundo semestre del año 2013. Desde entonces, la revista ha cubierto procesos, experiencias, debates, ideas y problemas muy diversos, con artículos que tocan algunos de los innumerables tópicos que son relevantes para distintos aspectos una visión humanista del siglo XXI. Mi rol en tanto Editor de la RNH llega a su término, luego de un ciclo de muy ricas y valiosas experiencias para mí, y transfiero la batuta a la Dra. Paula Alonso Chacón, quien de seguro sabrá conducirla con éxito en los próximos años. Por mi parte, seguiré apoyando y contribuyendo dentro de mis posibilidades, a que el proyecto de la RNH continúe creciendo en su papel de *pequeño faro del pensamiento nuevo humanista* en estos tiempos turbulentos.

Dr. Miguel Baraona Cockerell

Editor

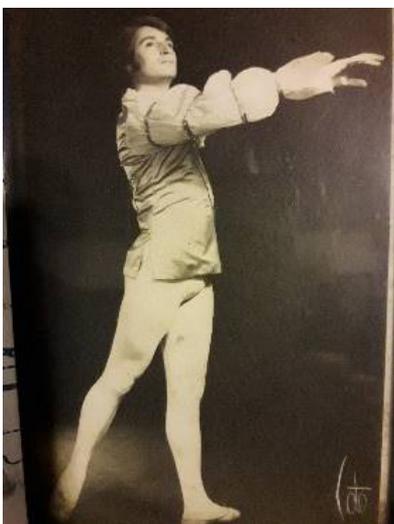
29 de octubre de 2023



Un maestro entregado a la "danza española y el *ballet* clásico"

Entrevista a Cecilio Casas

Carlos Morúa Carrillo



Fotografía 1

Cecilio Casas en pose, con vestuario listo para entrar a escena

Propiedad de Cecilio Casas

Introducción

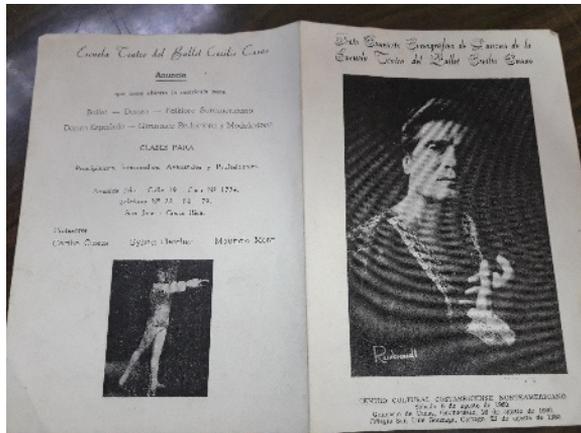
En el marco del III Encuentro Internacional Artístico Humanista 2017 celebrado en la ciudad de Heredia, San Carlos, Limón y Guanacaste en el mes de abril, se invitó al maestro de *ballet* argentino Cecilio Casas para que comentara las experiencias que, a lo largo de más de 40 años de vivir en nuestra tierra, ha desarrollado. Ingresó a Costa Rica en el



año 1970, en una época de gran efervescencia, donde se estaba transformando el país a través del estado benefactor. El Ministerio de Cultura comenzaba a dar sus primeros pasos. Y en el campo del *ballet* clásico era escasa y de manera privada la presencia, solamente estaban Flor del Carmen Montalbán con su estudio y Roberto Snobaal, impartiendo danzas españolas y folclore latinoamericano. En aquella época el *ballet* clásico era un campo muy poco trabajado, el ímpetu de este maestro y las ganas de dedicarse a la enseñanza lo invitaron a quedarse, con la firme convicción de que se podía realizar un trabajo serio, responsable y creativo para desarrollar la disciplina que se requería para alcanzar su propósito de impartir lecciones de *ballet* clásico, a la mayor cantidad de personas.

La visión que este maestro nos brinda, en su entrevista, nos transporta a épocas de gran crecimiento en el país y nos revela una serie de detalles valiosos de conocer para entender el desarrollo de esta disciplina.

Sin la menor duda don Cecilio Casas representa una de esas “Voces del Humanismo en el Arte”, donde destacan muchas en nuestro país, porque, a lo largo de su vida y a través de su trabajo artístico y cultural, ha promovido el desarrollo humanístico en nuestra sociedad. Don Cecilio murió el 28 febrero 2021, en la ciudad de San José.



Fotografía 2

Programa de mano de su Escuela Teatro del Ballet Cecilio Casas
Propiedad de Cecilio Casas





Es importante conocer los actores de nuestra historia, que han ayudado a construir la Costa Rica moderna de hoy día, personas con gran talento y conocimiento que abrieron campos y oportunidades para desarrollar diversas expresiones, ofreciendo nuevas maneras de ver, entender y trabajar el conocimiento, el arte y la ciencia.

Cecilio Casas fue un bailarín y maestro de *ballet* clásico, nacido en Argentina y con muchos años de trayectoria en el *ballet* del Teatro Colón; también se dedicó al baile español, formando parte de la Compañía de la gran cantante y bailadora Lola Flores en España. Viajó por diversas partes del mundo, primero como integrante y luego, como director de la Compañía Española de Zarzuela, misma que le permitió llegar a pisar suelo costarricense en el Teatro Nacional.

Luego de pensarlo bien decidió radicar en el país, para ser maestro en el Conservatorio Castella, durante un año, contratado por don Arnoldo Herrera, en esa época no había mucho *ballet* en el país. Trabajó también con doña Damaris Fernández, quien le facilitó su academia. Luego decidió fundar su estudio, que por muchos años estuvo instalado en la famosa casa de los Trejos, ubicada por la línea del tren en San José, cerca del Museo Nacional. Con gran entusiasmo se dedicó a difundir y llevar el *ballet* clásico y las danzas españolas fuera de la gran área metropolitana; a ciudades como Pérez Zeledón y Guanacaste. Don Cecilio fue un aporte cultural de muy buena calidad, que llegó a nuestro país en una época donde prácticamente no había escuela en el nivel nacional y existían muy pocos estudios, como la academia de Flor del Carmen Montalbán, por ejemplo.

Como artista profesional y conocedor de su arte motivó a gran cantidad de niños y adolescentes en el *ballet* clásico y las danzas españolas, en una época donde apenas estaban naciendo grandes instituciones como el Ministerio de Cultura, la Universidad Nacional o la Compañía Nacional de Danza. Muchas personas pasaron por su estudio y aprendieron de él, la técnica, el respeto por la disciplina, impartida, además, por una persona que había sido formada por un gran número de maestros como bailarín, que bailó en muchos teatros alrededor del mundo, con varias compañías. Esa experiencia la trajo y la inculcó, cuando empezó a enseñar a personas como Paulina Peralta y muchas otras niñas de clase, de este país.

Con la llegada a Costa Rica de este maestro se abren nuevos espacios de práctica y conocimiento en el arte del movimiento. Este fue un punto fundamental de crecimiento, de estímulo y sensibilidad en el arte de la danza, hacia el desarrollo de la técnica del *ballet* clásico y de las danzas españolas. Que se complementó con el esfuerzo del Estado costarricense, a partir de los años setenta, en la creación de



diversas instituciones de cultura que van a dinamizar el arte y la cultura del país para las futuras generaciones.

Sin su aporte o grano de arena y el de muchos otros más, no se hubiera podido tener una formación alternativa privada, más allá de lo que se ofrecía en el país. Su huella cultural ha sido innegable, permitiéndoles a sus alumnos un crecimiento espiritual. Él se constituyó en un pilar, en una parte más de la estructura, que abrió nuevos horizontes; gracias a ellos, hoy se cuenta con los conocimientos y experiencia para poder crecer.

Con seguridad se puede afirmar que este maestro no dejó fundación ni compañía alguna, pero sus alumnos, gracias a su buena raíz, son su verdadero legado.



Fotografía 3

Cecilio Casas junto a Lola Flores

Propiedad de Cecilio Casas

Entrevista a Cecilio Casas

CC: Cecilio Casas

CM: Carlos Morúa

CM: Buenos días, don Cecilio, muchas gracias por recibirme y permitirme hacerle esta entrevista.

CC: Con mucho gusto

CM: Siendo de una familia de 8 hijos, ¿de dónde viene la danza, de dónde viene el *ballet*?

CC: Yo tuve una tía que fue bailarina del Colón, fue bailarina de fila. Cuando ella iba a sus clases, yo era un chiquillo de 7 años, entonces me llevaba y me sentaba en un rinconcito mientras ella hacía clase, ella me pescó varias veces tratando de hacer los pasos que veía. Cuando cumplí 8 años me dice ¿Cecilio no quieres entrar? y sí me encantaba el *ballet*. Y ahí en el Colón se hace de todo, y prácticamente me fui yo y ahora que va a pasar con mi papá pensé, que era abogado, entonces yo me fui los dos primeros años, mi papá no supo lo que hacía, la que sabía era mi madrastra. Mi madre la primera esposa de mi papá, murió cuando nació una de mis hermanas, somos tres del primer matrimonio y cinco del segundo, prácticamente mi papá murió muy joven también. Yo veía a mi tía haciendo los trabajos, cosiendo las zapatillas de *ballet*, porque no había como ahora, ella me llevaba y a mí me encantaba. Ella me inscribió en el teatro y mi papá iba a ver los estrenos, le gustaba ir a ver eso, para ese tiempo yo ya estaba más grande. Un día en mi casa mi papá ve un programa de mano, entonces pregunta, en la mesa estábamos todos, aquí hay un Luis Casas, le dice a mi hermano estás yendo, y mi hermano le dice que no, y mi madrastra dice, es Cecilio y mi papá dice bueno, yo no le voy a poner ningún problema porque estudie *ballet*, pero acuérdesese que hay una cosa, tiene que ser bueno, si no es bueno no sirve, busca otra cosa, y me dijo que no podía dejar los estudios de nada. Mi papá era mi primer admirador.

CM: ¿Don Cecilio usted tiene otros estudios?

CC: Si yo saqué Economía Política, por darle gusto a mi papá, porque no me sirvió nunca de nada. Me gustaba la discusión, la cosa.

CM: ¿Y en el Colón, cuánto tiempo bailó?



CC: Desde los 8 años entré a clases a la escuela de *ballet* del teatro Colón en Buenos Aires, Argentina, me gradué solamente de *ballet*, todos tienen que bailar folclor argentino, y había que hacer contemporáneo y a mí no me gustaba y lo peor es que era gente que venía de afuera, igual me sirvió de mucho y no era contemporáneo, era danza moderna, estuve en la escuela del *ballet* hasta los 17 años, un año después entré al cuerpo de baile y luego pasé a la categoría de primer bailarín.

CM: ¿Cuánto tiempo estuvo ahí?

CC: Estuve prácticamente hasta los 34 años. Y en esa época viajé por varias partes del mundo, en los grandes teatros oficiales. La carrera de un bailarín es corta, entonces yo me dediqué a la danza española y salí del teatro Colón, entonces vino una gente del Teatro Avenida, que es el teatro español por excelencia, allí venía Lola Flores.

CM: ¿Estamos hablando de qué año?

CC: Yo tenía en esa época 35 años, ahora tengo 88 años.

CM: ¿Prácticamente usted se sabe todas las variaciones del *ballet*?

CC: Yo sé todos los *ballets* habidos y por haber. Esto que hace la carrera, yo la admiro por eso, es que el *ballet* es para profesionales. A mí me gusta trabajar con el alumno, yo voy a hacer tanto en la barra como en el centro, primero yo lo hago adelante y después voy corrigiendo, hay una variación yo la hago, usted mire lo que hago yo para ver lo que va a hacer usted.

CM: Se puede decir que cuando usted dejó el Teatro Colón, ¿usted se sentía satisfecho, o más bien agotado de estar ahí?

CC: Si ya era, ¡qué linda va a ser la función!, ya era una cosa un poco cansona, en un mes usted bailaba un montón de veces; mañana hay ópera, pero pasado hay *ballet*, pero, en la mayoría de las óperas hay *ballet*, los de la escuela son los tercero o cuarto año, ya tienen que aprenderse los bailecitos, eso le lleva a uno mucho tiempo, había días que uno entraba en la mañana, (usted puede comer, en el mismo teatro hay de todo), pero ya llegaba la tarde, se ensayaba y se preparaba para la función. Y ya en los teatros oficiales, la carrera de un bailarín no es larga, es corta, entonces yo me dediqué a la danza española y me salí del Teatro Colón.

CM: Y es contratado por Lola Flores para bailar en su compañía.

CC: Sí, me contrata.

CM: ¿Para bailar en Argentina o en España?

CC: Yo me voy de Argentina para bailar en España con Lola Flores, ella me ofrece llevarme y estuve bailando en su compañía por espacio de 5 años. Después Lola se va a descansar un tiempo y me dice que, en la Compañía Española de Zarzuelas hay una oferta, que necesitaban un primer bailarín y prácticamente un coreógrafo. Yo acepté de inmediato, porque esta compañía viajaba por distintos países.

CM: ¿Tuviste la oportunidad de girar con la compañía por América Latina y pasaste por Costa Rica?

CC: Yo vine en dos oportunidades a Costa Rica y Centroamérica con la compañía y se presentó en el Teatro Nacional; la primera como bailarín, en la segunda, además de bailarín era el coreógrafo y estuve un mes en el Teatro Nacional, estando allí vino doña Damaris Fernández Pinto y me dice: Cecilio por qué no se queda y trabaja en mi escuela, de danza española, pero usted puede dar *ballet*, o folclor latinoamericano. Esto, porque ella estaba embarazada de una de las muchachas de ella, entonces digo: “me voy a quedar por unos meses acá” y, al final, me quedé por un año. Claro al pasar el tiempo me puse a pensar, yo ya tengo que descansar, ya he trabajado mucho, entonces me quedé un poco más y ese poco más se hicieron hasta los cuarenta y tantos años. Decidí quedarme, vi que acá el *ballet*, en esa época, era demasiado pobre. En esa época el que daba clase era Roberto Snobaal, y doña Flor de Carmen Montalbán, esta señora tuvo toda la sociedad de San José que hacía clases con ella. Yo compré una casa que estaba en la avenida segunda, diagonal al museo y en ella yo puse la escuela de *ballet*, que, prácticamente, la mayoría de la gente vinieron a estudiar conmigo.

CM: ¿Actualmente ya no existe esa casa?

CC: Esa casa era de los Trejos, con los años esa parte de San José se puso muy peligrosa y aparte me pasaba el tren por la puerta, tranquilamente el tren me pasaba por la puerta. Me gustó mucho la casa porque tenía dos plantas, era linda, teníamos hacia abajo unas escaleras y la casa de ellos quedaba en el fondo, y yo ahí puse el estudio.

CM: ¿Cuántos años estuvo usted con doña Damaris?

CC: Un año solamente, porque yo abrí mi propia escuela ahí en la avenida segunda, porque prácticamente yo necesitaba mi espacio y me había decidido quedarme en el país



CM: ¿Cuándo puso la escuela, la puso de *ballet* y de danza española?

CC: Impartía clases de *ballet*, de folklore latinoamericano, de danza española, enseñaba de todo. Inclusive cuando vinieron compañías de Buenos Aires, con compañeros míos del Teatro Colón a bailar al Teatro Nacional, me dijeron que yo era un enfermo mental, porque me quedaba en Costa Rica teniendo una carrera por delante. Pero me dije, yo ya bailé lo suficiente, ahora me voy a dedicar a la enseñanza.

CM: ¿Usted impartió clases en el colegio Castella?

CC: Estuve un año completo en el Castella, enseñando solo *ballet*. Solo un año nada más, porque Don Arnoldo quería que las muchachas ya salieran bailando *ballet* en un año. Y yo le dije mira esto no se puede hacer así, porque necesitas un primer bailarín, una primera bailarina para cualquier espectáculo grande que se desee montar. Entonces le dije que yo no iba a continuar más con él y le recomendé a una alumna para que tomara esa tarea, y esa persona fue Rusalka Rodríguez, que logró llegar a jubilarse en el Castella como maestra. Incluso, en algunas ocasiones cuando iba a bailar fuera del país, a lugares como El Salvador, Panamá o Nicaragua me acompañaba Rusalka de pareja mía, ella era muy buena como bailarina.

CM: Don Cecilio, cuando usted empezó aquí, ¿hacía espectáculos?

CC: Todo el tiempo hacía espectáculos y viajaba, daba clases en todo lado, en Cartago, Pérez Zeledón, en un montón de lados. Y hasta los domingos daba clase. Yo iba un sábado a clases en Cañas, cuando ya regresaba de Cañas había gente en la puerta esperándome para darle clases. Yo trabajé muchísimo... Yo todo el tiempo realicé espectáculos, siempre, al final del año había un espectáculo, ponía *ballet*, danza española o ponía alguna cosa de folclor latinoamericano, porque todo eso yo ya lo había estudiado en el Colón. Nosotros teníamos también maestra de folklore, no solamente *ballet* y un poquito de español, porque en el Colón a veces se daban obras, justamente de tendencia española.

CM: ¿Usted con el Colón recorrió el mundo?

CC: Bueno, el Colón, por lo general, cada tres o cuatro años se iba de gira a Europa y se bailaba por todas partes, pero solo *ballet* clásico.

CM: ¿Usted conoció al maestro Julián Calderón?

CC: Ahí fue donde yo conocí a Julián Calderón, en Europa.





CM: ¿Que estaba haciendo el maestro?

CC: En esa época estaba en la Ópera del Marqués de Cuevas y estaban dando funciones, hacían gira todo el tiempo, era una compañía muy fuerte. La casualidad, que después yo vine a quedarme al país, fue cuando Calderón ya se vino al país. Porque Calderón no hizo su carrera en Costa Rica, la hizo en Venezuela, él estudió con una gran maestra rusa que había en Venezuela. Él hizo toda su carrera ahí y después se fue para Europa.

CM: Y cuando usted llegó aquí, a Costa Rica, a quedarse, que doña Damaris le ofreció el trabajo, ¿qué era lo que había en el nivel de autoridades culturales, recuerda, ya se había creado el Ministerio de Cultura?

CC: Sí, estaba este señor que fue ministro, Guido Sáenz y ya estaba el Ministerio de Cultura.

CM: ¿Usted nunca habló con él para abrir una compañía o escuela de *ballet*?

CC: Yo hablé con él cuando se hizo la Compañía Nacional de Danza, él me llamó y me dijo: “Don Cecilio vamos a hacer la Compañía Nacional de Danza”. Pero prácticamente yo sentí que estaba como agarrarlo ahí y no cabía en eso. Sí conocía a todos, yo conocí a Mireya Barbosa, inclusive yo le monté en aquella época unos bailes latinoamericanos para alguna función que ella quería hacer, hasta le presté los ponchos que yo tenía para esas funciones, para hacer un carnavalito, se lo monté. Éramos todos como amigos, pero no de visitarnos. Con Roberto Snobaal yo lo conocí, porque prácticamente, era una persona muy conocida. Una cosa, yo siempre fui como un bastión aparte.

CM: ¿Usted sabe qué nacionalidad es don Roberto Snobaal?

CC: Él nació en Cuba, luego su padre se vino aquí, porque era el chófer de un embajador de Cuba y después se vino la familia, pero él es nacionalizado costarricense.

CM: ¿Pero cuando usted llegó aquí, él estaba trabajando acá?

CC: Él se vino de niño y aquí se quedó y después murieron sus padres y no se fue nunca más a Cuba.

CM: ¿Don Guido Sáenz le ofreció la compañía y por qué no la aceptó?

CC: No, porque no era mi trabajo, porque era danza moderna.



CM: ¿Usted no le planteó la posibilidad de abrir un cuerpo de ballet?

CC: Yo le dije a Guido Sáenz: “mire don Guido, yo creo que usted está agarrando el rábano por las hojas”, sí, porque estaba abriendo una escuela de danza contemporánea de *ballet*, que en aquella época no tenía nada que ver con nuestro *ballet*, y toda esa gente tenía odio al *ballet*, nadie quería *ballet*. Le dije: “por qué no hace una escuela de *ballet* general e incluye eso otro también, lo moderno, pero la base es el *ballet*”. Pero no lo hizo y ahora, con el paso del tiempo me dieron la razón, la compañía ¿qué hace ahora?, da clase a sus bailarines de *ballet*. Inclusive, toma gente que tenga un estudio fuerte de *ballet*, cosa que no existió en esa época.

CM: Por cierto, ¿cuál es su opinión de, por qué nuestro país no puede tener una compañía de ballet?

CC: Porque yo creo que el Ministerio de Cultura no se ocupó de eso, porque yo le dije: “se puede traer profesionales clásicos, yo conozco la gente que se necesita, que vendrían a impartir las clases, si se lograra conseguir todo lo necesario para hacerlo”. Pero no me hicieron caso.

CM: ¿Usted podría mencionarme en cuales programas de televisión ha participado?

CC: Con Chungaleta, porque yo le montaba baile a las chiquillas para el programa Chungalandia, que dirigía don Antonio Menéndez, que las hijas de él estudiaron conmigo. Aparte, en ese tiempo yo di clases de *ballet* por mucho tiempo en televisión, en el programa que tenía Doña Inés Sánchez, que se llamaba Teleclub, ella me hacía un espacio ahí y yo daba clases de *ballet*, Inesita la hija de Inés Sánchez fue alumna mía. También participé en el programa Las Estrellas se Reúnen, que dirigía Don Santiago Ferrando y lo acompañaba doña Inés Sánchez, en ese programa yo hice presentaciones grandes. Así que, prácticamente, estos años no me los pasé sentado.

CM: ¿Y cuénteme una cosa don Cecilio usted sacó a alguno de los grupitos que tenía, de viaje por Centroamérica?

CC: No, no, no, no, no, yo hice alguna presentación en Panamá con Rusalka Rodríguez, eso era una cosa que yo lo tenía como de vez en cuando...

CM: ¿Recuerdas el nombre de alguna otra de las bailarinas?

CC: ¿Sabes qué?, en esa época yo lo que tenía era toda gente de la sociedad de este país, de varias familias ricas, eran las que venían mucho. El otro grupito que tenía era de alumnas que no podían pagar.

CM: ¿Y usted participó en espectáculos en el Teatro Nacional y el Melico Salazar?

CC: En el Melico todo el tiempo.

CM: Don Cecilio, ¿era muy indisciplinada la gente en la clase?

CC: Yo estaba acostumbrado a cómo se daban las clases en Buenos Aires, aquí era muy difícil meter en la disciplina, pero yo no les permitía nada, ni les permitía a las madres que se sentaban en un espacio grande, que yo tenía abajo en el salón, para esperar a las muchachas. Algunas les daba por meter la cuchara sobre lo que estaban viendo, un momentito, el maestro soy yo no usted y si viene aquí usted hace caso de lo que yo le digo, en eso yo era muy fuerte. Pero mantuve siempre una disciplina muy fuerte.

CM: ¿Cuántos años de formación cree usted que debe tener un país para poder llegar a tener un cuerpo de *ballet*?

CC: Mire aquí ya tendría que haber hecho un cuerpo de ballet, pero nunca el Ministerio de Cultura dio la base para eso.

CM: Pero ¿qué cree usted que son quince, veinte o veinticinco años?

CC: Yo no sé, pero aquí lo del *ballet* sacando las escuelas privadas o lo poco que se da en las universidades, no han logrado todavía hacerlo. Porque en una oportunidad quisimos hacer una especie de intento, con varias de las que daban clases acá, pero nos llevamos todos a las patadas y no salió nada.

CM: ¿Pero aquí hay talento para poder hacer eso?

CC: Aquí hay talento.

CM: Y haciendo una síntesis, dígame, ¿qué le ha dejado a usted el *ballet* aquí?

CC: Satisfacción de que abrí la puerta para que se hiciera *ballet* aquí, yo con la idea de que se hiciera una escuela de *ballet*, pero bueno, no se pudo, la idea estaba con PROMENADE, y no se pudo hacer. Una escuela oficial ya necesita otro espacio, ya es otra cosa, el Estado debe encargarse.

Yo ayudaría en todo, si alguna vez se hiciera algo de *ballet* donde el Estado esté involucrado. Donde la gente pueda hacer una audición y si no tiene condiciones físicas, quedar excluido, aunque sea el hijo de fulano. Hace rato que tendría que haber grandes bailarines y bailarinas en este país, pero claro, uno solo no puede hacer todo, hacer la clase y repicar la campana al mismo tiempo; es una lástima



porque aquí hay talento, porque el país ya no pide, no es el mismo país cuando yo vine, que no había nada, ya hay que avanzar y el Estado no se ha ocupado de eso, para nada, está la Compañía Nacional de Danza, pero no voy a decir que se mueren de hambre, pero tampoco les pagan un gran sueldo verdad, porque todos los días tienen que estar ahí y los mandan a pueblos y toda la cosa. Yo siento que la Compañía es muy pequeña, no hay lugar, van a hacer audiciones y toman uno o dos, no hay para todos, ningún muchacho por más que le guste y toda la cosa, tiene que pensar que para vivir tiene que trabajar en otra cosa, no le dan el recurso para eso. Un bailarín del Colón, que entra al cuerpo de baile ya tiene un buen sueldo, hay filmaciones de películas y les pagan muy bien a los bailarines. Ahora hay bailarines que no sirven para el Colón, pero sirven para los lugares de distracción de otra cosa, por lo menos saben ya algo y tienen una entrada todos los meses, hay teatro de revista y muy importantes, y ganan más que los del Colón, no saben lo que saben los del Colón, pero son gente que se rinden a eso...

CM: Le agradezco este espacio, la amabilidad, la disposición, es una manera de conocer a todo un artista desde otro punto de vista.



Fotografía 4
Reseña corta en programa de mano
Propiedad de Cecilio Casas



Entrevista a Miguel Baraona Cockerell

Carlos Morúa Carrillo

Introducción

Miguel Baraona Cockerell, un ser humano que ha tenido una vida con muchas aristas, ¿cómo, ha sido influenciado, cómo ha sido golpeado, cómo, se ha vuelto a levantar? Con una formación humanista que la vida, tal vez sin proponérselo, se lo ha dado. Con grandes influencias y contrastes, su madre oriunda de Estados Unidos, antropóloga, sin ejercer, profesora de inglés en casa y en la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile y una entusiasta lectora, apasionada del “Quijote”. Su padre de origen chileno, aventurero, recorrió de Chile a Estados Unidos. Héroe de guerra norteamericano, militante comunista, desterrado de ese país. Profesor universitario en el Instituto de Geografía de la Universidad de Chile. Don Miguel, con inclinaciones hacia la ciencia, de joven, transformadas luego por sus fuertes experiencias. Su vida transcurre entre Estados Unidos, México, Chile, Francia y Costa Rica. De joven activista y militante socialista, se vio en el exilio, separado de sus padres, viviendo y estudiando en Francia. Con una sólida formación en sociología, ciencias sociales y antropología. En su formación profesional contactó con grandes maestros, en seminarios, oficialmente en el de Alan Turing también asistía al de John Odling-Smee, que era un economista marxista brillante. Asistía a los cursos de Bourdieu, famoso sociólogo francés, asistía también al de Althousser. Es influenciado por Rolando García, Roberto Stavanger y Alan Turing. Con un verbo exquisito, pausado al hablar, reflexivo e inteligente y una gran visión de mundo, es un humanista convencido, marcado por los grandes contrastes y tragedias sufridas a lo largo de su vida. Académico universitario en varios países, Estados Unidos, México, Francia y Costa Rica.

Con una sensibilidad a flor de piel. Su primera compañera era de origen persa, iraní, le dio una hija. Tuvo oportunidad de recorrer medio oriente y conocer esas raíces. Su segunda compañera era mexicana, le dio un hijo. Recorrió gran parte de México, gracias a su trabajo con proyectos interdisciplinarios. Su tercera compañera es chilena, viven en Costa Rica, desde hace varios años. Por azares del destino militante político, exiliado, salonero, estudiante, académico, joyero, migrante, escritor apasionado, humanista convencido.

Profesor universitario, apasionado escritor, convencido humanista

CM: ¡Buenos días, Don Miguel!, muchas gracias por la entrevista

MB: Buenos días muchas gracias

CM: Hoy 4 de setiembre del año 2019, aquí, en la oficina del Vicedecanato del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, en Costa Rica, estamos efectuando esta entrevista a don Miguel Baraona Cockerell, con el propósito de conocer al ser humano.



Fotografía 1
Propiedad de Miguel Baraona

Orígenes familiares

CM: ¿Dónde nace Miguel Barahona?

MB: Yo nací en los Estados Unidos, en Kansas City Missouri, mi madre era nativa de una familia muy antigua, de un pueblito que se llama Lorenz, un pueblo formado por gente que llegó muy temprano a estas tierras.

Los Cockerell, que son la familia de mi madre se formó por allí del siglo XVII o finales del siglo XVI, o sea, que son de los primeros habitantes europeos occidentales colonos, que llegaron y se establecieron allí, junto con una comunidad Siux que vivía ahí; ambas poblaciones han formado una especie de mundo bicultural, el pueblito de Lorenz es interesante. De ahí salió mi madre, pues su padre, salió



de Lorenz y fue a la ciudad capital del estado de Missouri, que es también la capital del estado de Kansas, una especie de doble capital. Él estudió ingeniería, un hombre de origen muy pobre, pero muy brillante, estudió ingeniería civil y muy rápido le fue bien, construía edificios con otros socios que tenía y los vendían, se hizo muy rico. Pero vino la crisis de año 1929, lo perdió todo, quedando en la miseria absoluta, otra vez. Después de la crisis, volvió a levantarse, porque era un hombre muy persistente, muy trabajador, sencillo, humilde y muy buen ingeniero, además de muy buen corazón.

En ese ambiente se creó mi madre, fue a estudiar a la universidad Iowa. Es común en los Estados Unidos que los hijos vayan a estudiar lejos de sus padres, yo creo, que es una buena idea para que comiencen a hacer su vida. Allí conoció a un tipo que estaba en la cafetería de la universidad, que le pareció interesante, atractivo y era mi padre. Había salido de Chile, como a los veintidós años, porque terminó muy temprano el colegio, estudió leyes, después que terminó, se dio cuenta que se había equivocado de carrera, que no era realmente lo que quería ejercer. Era un hombre de espíritu muy aventurero, se fue de Chile para la ciudad de Cali, Colombia a estudiar astronomía, con una beca. No sé qué pasó allí, hubo unas cosas que lo hicieron salir de ahí. Atravesó todo Centroamérica y México prácticamente a pie, estaba soltero tenía unos veinticuatro años. Me contó algunas experiencias interesantísimas, cuando estuvo en México, estamos hablando, a principios de los años cuarenta. El México, salvaje, revolucionario, todavía, con la gran diversidad de culturas indígenas, un país maravilloso que le encantó. Pero, quiso seguir más al norte aventurando y entró a pie a los Estados Unidos, en una época, que comenzaba la Segunda Guerra Mundial y Estados Unidos estaba participando cada vez más. Vino el bombardeo a Pearl Harbor, entonces Estados Unidos entró a la guerra con todo, había una escasez de hombres, no había mano de obra masculina. Allí es cuando empieza la emancipación de las mujeres, se incorporan a las fábricas, al esfuerzo de guerra industrial de esa gran potencia. Se empieza a mover esta gigantesca maquinaria económica, que era ese país, y necesitaban hombres jóvenes; como lo ven a mi padre, ni siquiera le piden visa, nada, venga para adentro, usted sabe leer y escribir, tiene educación, excelente, vaya y busque trabajo, aporte y sustituya en lo que pueda, a los hombres que se están peleando en el frente. Como era extranjero, no tenía que hacer el servicio militar, ni ir a la guerra. Creo que deambuló por allí, hasta que, por fin, hizo una solicitud para ingresar a la universidad de Iowa. Y fue aceptado, con una beca para estudiar lo que a él le gustaba, que era geografía e historia. Y esa beca la tenía que refrendar, en parte, trabajando en distintas labores, tampoco había muchos muchachos para atender, por ejemplo, el restaurante, la cafetería. Empezó a trabajar y conoció a





mi madre, ¡oh, son cosas de la vida!, y a mi madre le gustó, era un hombre entretenido, interesante, ya traía toda una vida de aventura por los viajes que había hecho. Se enamoraron y se casaron y se movieron a California, mi madre tuvo primero a mi hermana en Berkeley, California. Después quiso ir a Kansas City para ver a su padre, ya estaba en estado de gravidez avanzada. Yo nací en Kansas City Missouri, en esa visita de mi madre a su padre.

CM: ¿Cuántos años de diferencia tiene, con su hermana?

MB: Creo, que son como tres o cuatro años, algo así.

CM: ¿Tiene más hermanos?

MB: Sí, después vino una segunda generación de Baraona, pero con muchos años de diferencia, como catorce o quince años de diferencia, esos nacieron en Chile. Mi padre se movió de la universidad de Iowa, a la universidad de Berkeley, que era mucho más interesante y terminó de estudiar geografía. Allí tuvo una serie de problemas políticos, militaba en el partido comunista, conoció a la célula comunista de San Francisco, a Oppenheimer, militaba con él. El Hombre que después dirigiría el proyecto Manhattan, para hacer la primera bomba atómica, que comenzó como comunista. Luego, empezó la cacería de brujas en Estados Unidos, del Macartismo, igual lo metieron a la cárcel, lo condenaron a 10 años por actividades antiamericanas. A esa altura, ya era ciudadano americano y había ido de voluntario a la guerra contra Japón.

CM: Y a todo esto ¿dónde estaba usted, cuantos años tenía?

MB: Cuando mi padre fue arrestado, ya empezaban las actividades antiamericanas, yo debo de haber tenido dos años, no tengo el menor recuerdo de todo eso. Mi madre, era una mujer muy joven, debería de haber tenido unos diecinueve años, venía de una de las familias de clase media acomodada, mi abuelo ya se había acomodado económicamente, de hecho, tenía mucho dinero. Y mi abuelo, siendo un hombre bastante conservador y de derecha, pero de muy buen corazón, sacó a mi padre de la cárcel, pagando la fianza y huimos a México. Salimos de los Estados Unidos porque la fianza significaba quedar en libertad, para después asistir al juicio, donde, finalmente, quizás, lo metían a la cárcel y le aplicaban la condena.

CM: ¿De ahí salieron para dónde?

MB: Para México, pero allí el FBI, lo fue a buscar, se lo llevaron y lo regresaron a los Estados Unidos.



CM: ¿De manera que siempre tuvo que pagar la condena con cárcel?

MB: No, estuvo como seis meses en la cárcel de baja seguridad, él no era un delincuente, era simplemente por sus ideas, porque no tenía una actividad de terrorismo, o una de acción directa de romper algo, o de poner una bomba, no, no. Él trabajaba en el sindicato de linotipista, trabajaba en una imprenta. En esa época, la persecución y la histeria contra el partido comunista, era terrible. Pero desde Chile, sus amigos de la juventud y gentes del partido comunista chileno hicieron una gran recaudación de fondos, volvieron a pagar la fianza, entonces, creo que, a mi padre, lo dejaron irse, bajo la promesa de que no volvería nunca más a los Estados Unidos y le rescindieron su nacionalidad.

Mi padre fue héroe de guerra en Filipinas. Se lanzaba en paracaídas cuando Estados Unidos intentaban recuperar Filipinas, que estaban en manos de los japoneses, esa contraofensiva, la dirigió el general MacArthur. Y ahí fue herido, fue condecorado y todo, pero eso no contaba para nada, lo grave fue que él era un comunista. Y así salimos de Estados Unidos a México, luego fuimos rumbo a Panamá, para llegar a Chile.

CM: ¿México, fue solo una ruta de paso?

MB: No, alcanzamos a vivir unos años.

CM: ¿En qué parte?

MB: En ciudad de México, debían de haber sido como dos años, porque yo creo que llegué a Chile como de cuatro años.

Mi padre trabajó en la campaña contra la fiebre aftosa y de eso vivíamos. México nos metió en una serie de cosas y aventuras interesantes, comenzó el *fúttón mouse*, enfermedad terrible del ganado, los gringos tenían mucho temor, de que pasara de la frontera, hacia los Estados Unidos, querían contenerla, porque iba a devastar todo piño ganadero norteamericano. Entonces, pusieron mucho dinero, para localizar las reses que estaban enfermas, indemnizaron propietarios y pagaron, para matar todas las reses y enterrarlas. Ese era un programa del Gobierno norteamericano, con el Gobierno mexicano. En eso trabajó mi padre, hasta que terminó y decidió que nos fuéramos a Chile. Llegamos a Panamá, no sé creo que pasamos por Guatemala. En Panamá tomábamos un barco italiano, que se llamaba Luso di Mare, que traía un montón de migrantes italianos, se instalaron en Costa Rica. De hecho, yo conocí a uno de los descendientes, de los que vinieron en ese barco, que llegaban al pueblo famoso de San Vito de Java. Como que se van entrelazando los hilos del destino,





curioso. Porque muchos años después, cuando trabajaba aquí en la Universidad San Judas Tadeo, conocí a un muchacho, de origen italiano tico, de San Vito, que sus padres y creo que él bebé, habían llegado en ese barco; en Panamá se bajaron y se fueron por tierra a instalarse a ese pueblo de San Vito, y yo seguí con mi padre, rumbo a Chile, también junto con muchos italianos que iban para allá.

Curiosamente en ese barco iba gente italiana, a las que el Gobierno chileno les regaló las peores tierras en la ciudad la Serena, que está en el norte. Esa ciudad es donde nació mi actual compañera, mi esposa Anita, como le digo, los hilos del destino misterioso. El Gobierno chileno les dio las tierras más malas, tierras inundadas, bajas, cerca del océano, pero esos italianos trabajadores las convirtieron en un vergel; hoy día son las tierras más caras y valiosas de la Serena, para que usted vea lo que es el trabajo y el esfuerzo.

CM: ¿Te vas en barco y llegan a Chile?

MB: Sí, llega a Santiago.

CM: ¿Tenían familia en Chile?

MB: Sí, mi padre tenía a su hermana y una gran cantidad de amigos y familiares. Ahí hicimos una vida y allí crecí yo.

CM: ¿En Santiago, usted hace la escuela y el colegio?

MB: Hasta que llega la Unidad Popular y triunfa.

CM: ¿Está en la universidad cuando eso pasa?

MB: Estaba cursando el segundo trimestre de la universidad, en la Facultad de Ciencias.

CM: ¿En la U. Católica o en la U. de Chile?

MB: En la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, yo quería ser científico, no me interesaban las ciencias sociales, quería trabajar el tema de la genética, me parecía increíble, desde niño tuve mucha vocación por las ciencias naturales, más que por las ciencias sociales.

CM: Un paréntesis ¿llegaron a Chile los dos hermanos?

MB: Llegamos mi hermana Marcia y yo, luego pasaron muchos años, prácticamente, poco antes del triunfo de la Unidad Popular. Mis hermanos nacieron por allí de 1968, 1969, mi hermano Diego y mi hermana Carla.



CM: ¿Del mismo padre y de la misma madre?

MB: Sí, del mismo padre y madre, mis padres se mantuvieron muy unidos.

Participación en la Juventud Socialista en Chile

CM: Llega la Unidad Popular, ¿está en la universidad?

MB: Yo ya venía con ideas socialistas y marxistas de izquierda, que no era nada especial en Chile, éramos una gran masa de jóvenes, que nos habíamos movido a esa posición ideológica, esa visión política. Yo era uno, de millones, la verdad y apoyamos el triunfo de la Unidad Popular, celebramos la victoria de Allende.

CM: ¿Pertenece entonces a un movimiento de corte político?

MB: Sí, a la Juventud Socialista, empecé desde el colegio.

CM: ¿Salía a hacer participaciones al campo?

MB: Empezamos alfabetizando, en la región de los Andes, de zonas campesinas. Esa era una parte de la campaña. Por supuesto que hacíamos organización política, creábamos nuevas células del partido socialista, incorporábamos campesinos a un trabajo con estudiantes, con obreros; tratábamos de lograr la Unidad Obrero Campesina, que me parecía fundamental. Luego empezamos a trabajar en un cordón cordillera, que era un cordón industrial, que estaba en una zona cordillerana de Santiago, y en todas las fábricas fuimos organizando sindicatos, células en las que estudiábamos, leíamos, discutían marxismo, analizábamos la Revolución cubana, veíamos que utilidad, viabilidad tenía para Chile y discutíamos la historia chilena, la experiencia de la izquierda en Chile, todas esas cosas. La verdad es que era un trabajo más que nada de organización y concientización, no de armas ni de prepararse para una guerra civil.

CM: ¿Digamos que juventud entusiasta, con ganas de cambiar el mundo?

MB: Sí, con ganas de cambiar el mundo, de hacer cosas buenas, positivas, movidas más que nada por amor, la verdad, por una vocación amorosa de mejorar la condición del pueblo chileno, la gran masa de pobres, era muy atrasado Chile en aquella época, era una miseria terrible. Había poblaciones marginales llamadas poblaciones callampa, un grupo enorme de gente que vivían en condiciones infrahumanas, la verdad. Era un país, con mucha clase media, pero también con una masa de gente empobrecida y la clase media, llevaba vidas muy humildes, muy modestas, con salarios muy bajos, estábamos ahí un poquito por encima del





proletariado, en términos de calidad de vida material. Así que nos sentíamos muy identificados realmente con la mayoría del pueblo.

CM: ¿Tu papá y tu mamá se adaptaron, empezaron a trabajar?

MB: Sí, mi padre entró a trabajar en el Instituto de Geografía de la Universidad de Chile, llegó a ser director del Instituto, así que fue básicamente un académico. Mi madre enseñaba inglés, estudió antropología en Estados Unidos, pero nunca ejerció eso en Chile. Pero era una mujer con grandes inquietudes políticas. Yo siempre la vi leyendo, toda la vida, yo no conocí a mi madre sin un libro cerca.

Mi madre, era una gringa muy gringa. Venía de una familia inglesa, por el lado de su papá y escocesa y holandesa, por el lado de su mamá. Pero desde muy pequeña, sintió el deseo de salir de Estados Unidos, conocer el mundo, ver otras realidades. Había en ella un espíritu universal, ella aprendió a leer con Miguel de Cervantes Saavedra, con el *Quijote*, increíble, un libro difícil, pero le fascinó, le encantó, y después lo leyó de nuevo muchas veces, a lo largo de su vida, porque adoraba esa novela. Y por eso me puso Miguel, por Miguel de Cervantes. En Chile, ella seguía leyendo, tenía una vida muy intensa. Era realmente una gringa excepcional, en ese sentido. Y se aguantó toda la pobreza de Chile y llevó una vida de clase media, pero como le digo, una vida muy austera, que, comparado con el nivel de vida que tenía la clase media norteamericana en esa misma época, era como una vida de miseria. Casas arrendadas, con muchas limitaciones, por supuesto, sin un carro. Yo recuerdo que de niños a mí se me compraban zapatos solamente una vez al año, dos veces con suerte, pero fue una cosa que no me importó, porque la vida infantil que yo vivía en Chile fue maravillosa. Jugábamos, teníamos una vida de barrio, algo que ha desaparecido hoy día, que realmente uno echa de menos.

CM: ¿Y su mamá impartía clases de inglés desde la casa?

MB: Ella impartía clases de inglés en la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. Y una clase de inglés por años y años.

CM: ¿O sea que viene de padres académicos?

MB: Sí, podría decirse así. Aunque, no sé, no era pretencioso ser académico en aquella época, eras muy humilde, muy modesto, salario bajísimo, apenas sobrevivíamos. A pesar de que solo éramos dos hijos, mi hermana y yo, pero vivíamos muchas estrecheces.



Su visión de mundo sobre la crisis política chilena

CM: Volvemos al tiempo en que estás en la universidad, ¿tu hermana, también tenía la misma idea de trabajo?

MB: Sí, mi hermana era militante, se juntó con comunistas. Pero a mí no me gustaba mucho el Partido Comunista Chileno, a pesar de su larga historia y tradición de lucha, sin duda, un montón de cosas loables. A mí me parecía que tenía una visión del marxismo sumamente limitada, dogmática, de recitar fórmulas. Era un partido que ya estaba bastante marcado por el sello del estalinismo, que surgió con tanto poder en la Unión Soviética y que creó una escuela de marxismo que se llamaba el marxismo soviético, que realmente, le hizo un daño terrible al desarrollo del pensamiento marxista que lo caracterizó, o hizo que fuese caracterizado, básicamente, como una nueva religión. Eso a mí sencillamente no me cuadraba, no me gustaba. En cambio, las Juntas Socialistas, que estaban a la izquierda de los Juntas Comunistas, éramos más radicales en términos que queríamos verdaderamente la revolución en Chile. El Partido Comunista era un partido casi socialdemócrata, en su práctica política real. Nosotros no, nosotros veíamos el ejemplo de Cuba, queríamos un poco, sin necesariamente copiar las formas, como se había logrado el cambio allí, pero estábamos de acuerdo con Allende, que queríamos una revolución socialista, no simplemente un estado de bienestar. Entonces yo estaba en la universidad y ahí trabajábamos y dormíamos muy poco, la verdad, nos sacrificábamos mucho. Era una juventud, casi diría yo, con un afán misionero, dejarlo todo, sacrificarlo todo por trabajo político y la universidad la concebíamos como una forma de adquirir conocimientos útiles para llevarlos al pueblo. O sea, la idea era ser un profesional comprometido con el cambio social revolucionario. Y, por eso uno seguía en la universidad, porque se daba cuenta que era un privilegio poder tener acceso a eso que otra gente sencillamente no podía en Chile y era una responsabilidad tratar de ser buen alumno. Entonces, uno intentaba, seriamente ser un buen militante y alumno, siguiendo todo lo que nos decía Allende al respecto, que fuésemos buenos alumnos, que fuésemos buenos estudiantes y, al mismo tiempo, que nos comprometiéramos con la lucha popular.

CM: Podemos decir que ese periodo que me estás hablando ahorita, ¿más o menos en qué va, desde que entras a la universidad?

CM: Sí. Allende subió al poder en el año setenta, o sea, el poder al Gobierno. No tuvo nunca realmente el poder. Yo entré el año siguiente a la universidad. Ese año, setenta y uno, fue un año maravilloso, la economía chilena floreció, el pueblo tuvo, por primera vez, acceso a una gran cantidad de cosas que se les negaban.





Empezando por una alimentación decente, el litro de leche que se repartía, pero sistemáticamente, de manera muy responsable. Toda la familia y todos los niños de Chile tenían derecho a un litro de leche, desayuno gratis en la escuela, y acceso, un poco, a la sociedad de consumo. Por primera vez yo vi en las tiendas del centro de Santiago gente obviamente humilde, proletaria, comprándose una refrigeradora, algunas cositas así de un lujo mínimo, que jamás hubiese sido posible antes en Chile. Una televisión en blanco y negro, cosas así. La gente se veía dichosa, la verdad, la inmensa mayoría, era obvio, que ese modelo económico, con las cien industrias estratégicas que nacionalizó Salvador Allende, que estatizó la Unión Popular. Más la nacionalización del cobre, más el proceso de redistribución de ingresos, crearon en Chile un mercado interno de consumo, que no había existido, y crearon oportunidades económicas brillantes, incluso por los propios capitalistas. Pero el factor ideológico era demasiado decisivo y estaba la presión de los Estados Unidos, la intervención de la CIA desde muy temprano. O sea, antes de que Allende fuera ratificado como presidente por el Congreso, después de su triunfo electoral, pasaron unos meses en que finalmente el Congreso se reunía y votaba si ratificaba o no su triunfo, así era el proceso electoral chileno. En ese periodo, asesinaron al general en jefe de las Fuerzas Armadas chilenas al general Schneider, en una jornada horrible. Él iba sin guardaespaldas en la mañana, era de la tradición, en un país pacífico, viajaba simplemente con su chofer y su automóvil oficial, rumbo al trabajo en el Ministerio de Guerra y lo rodearon varios automóviles, lo ametrallaron, lo mataron a él y al chofer. Eso, mucho antes de que Allende siquiera llegara a ser presidente. Ya estaba la CIA, ya estaba la ultraderecha, ya estaban los fascistas. En plena movilización.

CM: Seguro ¿desde antes?, porque, él tenía varias campañas perdidas, ¿verdad?

MB: Claro, tres campañas perdidas. Y la verdad, que poco antes del triunfo electoral ya las encuestas y todo indicaban que iba a ganar. Claro que Allende se había estado preparando desde mucho antes. Y decidieron matar al general jefe porque Schneider, René Schneider, fue presionado por otro oficial más pro-derecha, que había en Chile, para que declarara inconstitucional el triunfo de Salvador Allende, tomar el poder y llamar a nuevas elecciones, bajo una especie de dictadura militar transitoria, muy breve. O sea, nadie empezaba a destruir completamente, entre comillas, democracia chilena. Pero eso, no resultó porque hubo muchos otros generales constitucionalistas que apoyaron la postura de René Schneider. Entonces, los golpistas eran una minoría. Y decidieron disimular su inclinación a golpistas y esperar un momento más oportuno en el futuro. Porque, ese primer intento de golpe de Estado, con el asesinato del general Schneider, fracasó. Puesto que subió inmediatamente como reemplazante de él el general Prats. El



general Prats era un hombre muy decente, también, igual que Schneider. Dijo no, yo no me meto en política, ese no es mi trabajo. Yo estoy aquí para defender la integridad territorial de Chile, su seguridad, la seguridad interior del Estado y para hacer respetar la Constitución. Y mientras el doctor Allende respete la Constitución yo voy a respetar al Gobierno también, voy a defenderlo, a la medida que sea constitucional. Entonces, eso fue tremendo para los golpistas, porque de pronto, no tenían en la cabeza a las fuerzas armadas, alguien que fuese totalmente manipulable por la CIA. Y eso permitió, que el Gobierno de Allende se instalara, que en el primer año del setenta y uno, tuviera todo ese éxito económico que les dio mucha rabia. Porque, ellos creían, realmente, de manera también muy dogmática, que por ser socialistas iba a ir inmediatamente al fracaso, o a ser una catástrofe, que caerían. Y se dieron cuenta que no. Entonces, intensificaban todos sus esfuerzos, comenzaron a volar puentes, a romper líneas eléctricas, a quemar los bosques alrededor de las grandes ciudades. Vino la huelga de los camioneros, que eran realmente los que movían toda la mercancía en Chile, un país largo, en el que, en esa época, no había un sistema de aviación para transportar. Solamente, yo creo, que había un aeropuerto internacional en Santiago y, tal vez, uno en Concepción, en el sur. No era suficiente para mover toda la mercadería en Chile, el abasto del país. Y por barco era muy azaroso, muy largo. Así que todo, en Chile, dependía de los camiones. Y Villarín, que era el jefe del sindicato de los camioneros en Chile, llamó a la huelga general total de los camioneros, indefinida, y estaban recibiendo quinientos dólares, de las sillas semanales, para sostener la huelga general indefinida, sin que tuvieran pérdidas económicas. Eso estaba ahí en los papeles desclasificados, por órdenes de Kissinger, Seychelles, y pararon el país durante un largo tiempo. Pero había algunos camioneros de izquierda, había mucha gente de izquierda que estaba dispuesta a correr el riesgo de manejar camiones, que se trajeron de la Unión Soviética, de China; entonces, a pesar de todo, de la huelga del camionero, que paralizó casi un 80% del transporte interno, se mantuvo la economía, pero así, con un hilito muy frágil. Y vino entonces el desabasto. Promovido artificialmente también, con dinero que entregaba el Departamento de Estado, la CIA, a los comerciantes, la gente, para que escondieran la mercancía, la retuvieran y vendieran muy de a poquito y subieran los precios. Era inflación, desabasto, falta de transporte, atentados todos los días aquí y allá, balacera, en fin, un caos terrible, colas por todas partes, una catástrofe. Aun así, llega a principios del año setenta y tres, febrero-marzo, hay elecciones parlamentarias, gana la Unión Popular, otra vez, sin fraude, con un cuarenta y tanto por ciento. Entra la absoluta y total desesperación en la derecha, creo que, es en ese momento que Nixon dice: “aprieten la economía chilena hasta hacerla chillar”. Esas fueron exactamente sus palabras, y deciden empezar el *dumping* del cobre





en el nivel internacional. Estados Unidos era el más grande productor de cobre, Chile el segundo, entonces ellos tenían grandes reservas de cobre, esa era la arteria vital que nutría la economía chilena, prácticamente lo único, así importante, que sostenía ese país. Y empiezan a hacer *dumping*, a tirar al mercado internacional todas estas grandes reservas. El cobre, por supuesto, al aumentar la oferta, se va al suelo, llegó a niveles ridículos, no alcanzaba siquiera para cubrir el costo de producción. Entonces, eso fue un golpe mortal para la economía chilena. El país se empezó a endeudar en el nivel internacional, el déficit fiscal se hizo brutal, no había dinero para nada. Era realmente horroroso. Y, en ese instante, lanzan el primer golpe de Estado, movilizan un regimiento que se llama el Tacna, que está dentro del mismo Santiago, al mando de unos generales, no de primer orden, y lo hacen a propósito para que fracasaran, para ver quiénes eran realmente, dentro de la oficialidad del ejército, la gente que apoyaba el golpe, y quiénes iban a estar en contra. Era para medir un poco la situación real interna dentro del ejército, a ver si podían ya lanzar un golpe definitivo. Y eso fue en julio del año setenta y tres. O quizás era para levantar a Pinochet y hacer que Allende confiara en él, Allende era el decante, Pinochet, era el oficial militar que lo seguía a todas partes. Y ya Fidel Castro le había dicho: “mire, a mí ese hombre no me inspira confianza”, y Allende lo había defendido, no, es un buen soldado, un buen oficial, es un hombre respetuoso de la Constitución y las leyes, no va a intentar nada en contra de mi vida, o del orden establecido. Y, además se consolida esa imagen, porque Pinochet sale pistola en mano a defender el Gobierno de Allende contra lo que llamaban el tancazo, que era un regimiento de tanques que avanza sobre la Moneda, y el pueblo sale, por cientos de miles, a las calles a defender el gobierno popular. Y ahí les sirve para medir mucho a ellos cómo estaba la situación, dijeron, bueno, hay bastante apoyo popular, pero no hay armas. Ellos habían inventado que la izquierda se había armado hasta los dientes, que incluso había un plan Z para exterminar cientos de miles de gentes de la derecha, de opositores, una especie de plan totalitario, terrorista de izquierda, que nunca existió. Y, entonces, empiezan a planear, cuidadosamente, cómo hacer el golpe de Estado con Pinochet como director de orquesta, todo esto, con apoyo de la CIA, y viene lo que pasa el 11 de septiembre, finalmente toman el poder y Allende mismo le pide a la gente, porque él sabe que la gente no tiene armas, no hay organización, que no salgan a la calle, que no resistan, porque los van a masacrar. Es una cosa muy valiente de Allende. Y él muere en la Moneda, no sabemos muy bien en qué circunstancia, sigue siendo un debate. Y, en ese momento, nosotros pasamos a la clandestinidad, a la juventud socialista. O sea, ya de antes teníamos casas de seguridad, teníamos una mínima infraestructura, era un chiste, la verdad, para cualquier aparato de inteligencia era fácil de desarticular. Entonces yo era muy joven, muy inexperto, no era



militante armado, clandestino, no me preparaban en eso. Teníamos unas casas de seguridad, yo abandono la casa de mis padres, a la mañana siguiente al golpe de Estado, antes que se imponga el Estado de sitio, y me voy con unos amigos a una casa de seguridad y tratamos de seguirmos confrontando. Y ahí yo resistí con mis amigos, iban desapareciendo, los iban matando. Yo era muy joven, tenía 19 años, mi novia tenía 15, teníamos una relación así, era una chica muy madura, estaba en el colegio todavía, la secuestran, la desaparecen, posiblemente la asesinaron, nunca la volví a ver.

CM: ¿Nunca estuviste en una lista, como decir, de las famosas listas que aparecían?

MB: Sí, las hacían y las cambiaban todos los días, en la medida que agarraban gente, las torturaban y esas gente delataban, muchas veces falsamente, porque cuando usted está bajo una tortura terrible, y le dicen, mire, dame nombres de personas que tenemos que ir a buscar y arrestar, a veces daban nombres de cualquiera, simplemente porque, a lo mejor, les agarra de golpear y maltratar, y así que la red de la represión crecía de manera irracional, absurda y muy ineficiente, porque, a veces, se le escapaba gente de verdad importante y arrestaban y torturaban a otros que eran de tercera importancia, como yo. Sí, seguro estaba en una lista, mi padre estaba en una lista, sin que fuese para nada un militante significativo y, a medida que capturaban gente, otros caían también, como consecuencia de eso, y además, operaban, al mismo tiempo, como cuatro fuerzas represivas, que no estaban coordinadas entre ellas, que más bien competían para tratar de demostrar que eran los más salvajes, más brutales, eran el aparato de inteligencia de la Fuerza Aérea, el aparato de inteligencia del Ejército, el aparato de inteligencia de la Naval y la Policía de Investigaciones, la Policía Civil, que ya había sido ocupada totalmente por los militares, entonces, en ocasiones, había gente que salía de tortura y todo eso, determinaban, bueno, este no es de valor informativo para nosotros, lo maltrataban, quizás le sacaban alguna pequeña información marginal, y lo tiraban a la calle.

Preparando la huida al exilio

CM: ¿Y en qué momento decides salir ya de Chile?

MB: Bueno, en diciembre de ese año la situación se había vuelto intolerable, amigos muy cercanos míos habían sido arrestados, secuestrados, desaparecidos, posiblemente estaban siendo torturados, y al ser torturados, mi nombre iba a figurar acá de manera más repetitiva, hasta que iban a pensar, simplemente, que tenían que moverse rápido para arrastrarme como peligroso comunista, entonces





ahí yo salgo de una casita, de un departamento, que teníamos en el centro de Santiago, de seguridad, regreso a la casa de mis padres, ellos me dicen, mira, estamos nosotros por asilarnos en la Embajada de Costa Rica, hemos hablado ya, ahí nos están esperando, vamos a ir, pero como tú no estabas acá y no sabíamos qué pasaba contigo, no hay un cubo para ti, entonces te queremos apoyar, dicen que están entrando a la Embajada de Francia, que están dando asilo, trata de integrarte. Entonces, yo dejo la casa de mis padres y me voy a casa de otro amigo, y planeamos juntos meternos en la Embajada de Francia, pero ya estaba rodeada por los militares, día y noche, sin embargo había ventanas en que se fueron determinando, gente que hizo ese trabajo, sobre todo gente del MIR, que tenían mayor capacitación militar, y determinaron cuáles eran los cambios de guarda, de los guardas que estaban apostados alrededor de la Embajada, y entonces habían pequeñas ventanas de tiempo, de veinte minutos, cosas así, que si uno llegaba ahí, estaba cerca y conseguía ocultarse sin que lo arrestara alguna de las patrullas, había toque de queda, si te veían en la calle te arrestaban o te mataban allí mismo, y de allí correr y brincar una reja bastante alta con púas que tenía esa embajada. Linda con un gran jardín una casa señorial. Y eso hicimos, esperamos, nos juntamos como cinco o seis personas que ni nos conocíamos, pero llegaron allí con esa misma idea, yo y mi amigo, corrimos como a las 11:30 de la noche, dijimos: “es el momento”, corrimos y no, se había retrasado el cambio y nos empiezan a disparar con ametralladoras desde los techos del edificio, las balas corrían por todo lado, es muy difícil matar a una persona Carlos, porque nos disparaban y no pegaban a nadie, pero yo creo que uno o dos de los que venían más atrasados cayeron, no se podía uno dar vuelta para mirar que pasaba con ellos, dónde estaban, había que correr agachado y lo más rápido. Llegamos a la reja, la escalamos y saltamos. Allí vivimos como dos meses, en esa embajada hasta que nos autorizaron; los militares iban dando autorizaciones para que lo trasladaran a uno bajo inmunidad diplomática y con la aprobación del gobierno francés hasta el aeropuerto, donde lo metía, personalmente el embajador, al avión y uno partía. Pero la gente que ellos consideraban de más valor y más importante, gente que había sido más significativa dentro del proceso de la Unidad Popular a esos no les daban autorización, esos pasaron años en la embajada, encerrados. Nosotros salimos pronto, éramos muy jóvenes no teníamos realmente muchas significaciones, militantes de escaso valor para los militares y salimos con mucha otra gente, fuimos saliendo, había como doscientas cincuenta personas. Pero nos llevamos con mucha hermandad y mucho respeto, había que hacer turnos para comer, pero solo un baño para todos y salir al jardín también, a tomar un poco de sol, después lo dejamos de hacer porque salíamos al jardín y nos disparaban de los edificios, a una persona la mataron y estaba muy cerca de mí, salía de la puerta que daba al



jardín, que era una puerta que había que atravesar por la cocina, le dispararon, le volaron la cabeza, estalló como una sandía, igual.

CM: ¿De alguna manera esta situación te marcó?

MB: Claro terrible, terrible, pero no tanto como la gente que fue arrestada y torturada, esa gente quedó marcada de por vida, yo creo que a mí simplemente me hizo más fuerte, más determinado.

Nuevas oportunidades, se abre un nuevo mundo de estudio en Francia

Llegamos a Francia, yo después de un tiempo rechacé la condición de asilado político, porque tenía muchas limitaciones, muchas condiciones, cierto que da cierta seguridad económica, le dan una beca para estudiar y todo eso, pero yo quería mi pasaporte y poder viajar, volver a América Latina a reunirme con amigos y familia.

CM: ¿Usted sale de la embajada y va para Francia y tus papás también salen con tu hermana y se vienen para Costa Rica?

MB: Sí, casi toda la familia se viene a Costa Rica. Pasaron como 5 años que yo estuve en Francia, estudié hice mi licenciatura, hice una maestría.

CM: Cuando llegaste allá, una mano atrás y otra adelante, ¿te dieron una beca para estudiar?

MB: Totalmente, sí fue un refugio para asilados, se llamaba Sácer, que era una ciudad periférica como unos suburbios de París, ahí estábamos y de pronto empezaron a llegar los vietnamitas, que pierden la guerra en Vietnam, entonces empiezan a llegar los dinamita de derecha y el Gobierno francés fue torpe, porque los puso en el mismo refugio que estábamos los chilenos, nosotros éramos de izquierda y ellos eran de derecha, imagínate la convivencia, hubo puñaladas y peleas en el comedor. Ese fue otro motivo para abandonar mi estatus de asilado, dije no, me lanzo a la vida, a lo que sea, estoy aquí legal en Francia voy a buscar trabajo y me salí de ahí y me fui con unos amigos a un departamentito chico, chico, que queda cerca de la pos-Saint Denis, ahí empecé a trabajar en una juguetería empacando cosas, mercancía y clasificando.

CM: ¿No tenías problemas, porque tenías tu visa?

MB: No, tenía la visa legal y después me dieron la visa de estudiante y entré a la Universidad, pero tenía que trabajar, no tenía plata.





CM: ¿Y la carrera que estabas empezando a estudiar en Chile no es la misma que querías estudiar en París?

MB: No, abandoné la ciencia, dije eso es una torre de Marfil yo he vivido una serie de experiencias que hace que tenga que seguir un camino de más cercanía con la temática social, entonces decidí estudiar sociología.

CM: ¿Digamos que de alguna manera todo esto te inclinó un poco?

MB: Sí claro, cambió mi vida totalmente, si no, a lo mejor, yo hubiera terminado viviendo en los Estados Unidos, haciendo investigación de torre de Marfil, sobre genética avanzada que eran temas que me fascinaban y me hacían feliz.

CM: ¿Al final estás en Francia por cinco años y sacas tu título?

MB: Mi título es Licenciatura en Sociología en la René Descartes, que es una sección de la Sorbona. Después hice la maestría en una institución que ahora se llama, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, era muy fácil estudiar ahí, porque era solamente un seminario, o sea, era fácil sacar la maestría porque no habían cursos, era un seminario en el que uno participaba bajo la dirección de un director y hacía trabajo de investigación, me enseñaron a investigar alguna temática, en este caso con Alan Turing, sociólogo, casado con una chilena que había vivido en Chile y sabía mucho de Chile y América Latina y con él trabajé dos años. Saqué la maestría, una tesis sobre el gobierno de Balmaceda de Chile, del siglo XIX. Aprendí mucho con él y estando en Francia, un país realmente muy estimulante.

CM: ¿Y tus inclinaciones de izquierda?

MB: Se mantuvieron intactas, seguí muy de cerca todo lo que fue la desestabilización de la Unión Soviética, las denuncias de Krushev en el Veinteavo Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, aparece el eurocomunismo, aparece un marxismo no soviético, de otra índole, con la influencia de Gramsci y otros pensadores más creativos, más originales. Y surge también la escuela de Frankfurt, que es también una escuela de marxistas, que son más bien de crítica cultural, más que de análisis económico político.

CM: ¿Digamos que esta época que estás en Francia te permite desarrollarte más intelectualmente, meterte más en el mundo de la intelectualidad?

MB: Totalmente, asistí a la Escuela Práctica de Alto Estudio, había seminarios buenísimos, o sea yo estaba oficialmente en el de Alan Turing, pero asistía al de John Odling-Smee, que era un economista marxista brillante, escribió mucho





sobre la economía de la Unión Soviética. Asistía a los cursos de Bourdieu, famoso sociólogo francés, asistía también al de Althousser, él estaba en la Escuela Normal, pero permitía que hubiera estudiantes asistentes libres, así que yo iba a cuanto cosa había, que concierto al que llegaba Mercedes Sosa, ahí estaba yo, todo eran cosas gratuitas; además, había una vida intelectual y política extraordinaria.

CM: ¿Y económicamente pudiste desarrollarte un poco allí?

MB: Casi no, excepto cuando empecé a trabajar en un restaurante argentino de carne, que, por la crítica casual de un crítico culinario francés, que escribía ahí en Lemont, visitaba al azar restaurantes y los evaluaba y hablaba de su comida. Entonces hizo una evaluación de este restaurante argentino, que los dueños eran un matrimonio argentino, muy buena gente, muy positiva, la verdad que era excelente el *restaurant*. Y yo trabajaba ahí de mesero, entonces empezó a llegar la gente, se fue para arriba el restaurante, tuvo un éxito extraordinario. Una vez lo arrendaron los Rolling Stones por una noche, el restaurante ganó una fortuna con ese arrendamiento. Yo ahí estuve hasta que terminé mi maestría, en ese periodo yo conocí una muchacha persa en la universidad precisamente en la cafetería de la de René Descartes, nos hicimos amigos, después nos enamoramos, empezamos una relación y conocí todo un mundo que jamás me imaginé en mi vida, que era el mundo del Medio Oriente, del islam, de Persia

CM: ¿Ella estaba estudiando también?

MB: Claro estaba estudiando sociología también, pero sociología de la educación, yo hacía sociología de los movimientos sociales y nos llevamos bien, nos entendimos bien, nos enamoramos, vivimos juntos un tiempo después nos casamos, con oposición no abierta pero tácita de su familia, porque yo no era musulmán, no era del mundo de Irán y esas son sociedades muy protectoras de las hijas, usted sabe que las hijas pertenecen al padre en el mundo islámico, solamente el padre puede determinar si un hombre se casa con su hija o no. Y su papá era un hombre muy liberal, se había educado en Francia, me aceptó, pero pensaba que, tal vez yo estaba interesado por la plata de ellos, cosa que no era así, para nada, es cierto que ella era gente rica, llegó a ser ministro del Cha, y todo eso, a pesar de que era un hombre más o menos progresista, fue ministro de Cultura y de Educación. Yo creo que el Cha necesitaba una figura, así como de izquierda, así que tenía valores progresistas, me aceptó.

CM: ¿Y todo eso lo pasaron en Francia?





MB: Sí todo eso lo pasamos en Francia. Cuando yo terminé la maestría yo quería trabajar en algo relacionado con labor intelectual, no quería seguir en el restaurante eternamente. Y busqué empleo y lo único que conseguía era trabajar con mi suegro, como asistente, en la UNESCO, era como un nepotismo en cierta medida, porque él me estaba dando trabajo, no, porque yo fuera capaz ni nada, sino simplemente por estar casado con su hija. Entonces, yo empecé a escribir a América Latina y desde México me contestó el antropólogo mexicano Rodolfo Estavanger, me dijo: “mira me parece bien tu formación, si puedes venir a México”, porque yo le había dicho, que no tenía mucho dinero, “si tú vienes a México al día siguiente, yo te doy trabajo”. Así empacamos todo con Punet, mi esposa y nos fuimos a México y efectivamente, yo arrendé una piecita por ahí, en la colonia Roma, por allí estaba el antiguo Colegio México. No el nuevo, que ahora está camino al Ajuzco y entonces ahí empecé a trabajar con Rodolfo.

México una gran experiencia, con vivencias extraordinarias

CM: ¿A todo esto, en qué año termina tu licenciatura?

MB: La licenciatura la terminé por ahí de 1975 y la maestría, por fin de 1977-1978.

CM: ¿Ella también se había graduado?

MB: Sí, ella había terminado su licenciatura y se graduó. Ella entró a México a hacer una maestría en ciencias de la educación, que nunca terminó, porque después pasaron cosas que no fueron tan buenas, la verdad. Porque nosotros en México, perdimos una hija cuando ella tenía siete meses de embarazo, ¿no sabíamos por qué? Fuimos a México se vuelve a embarazar perdimos otra hija, pero como a los tres meses de embarazo, ¿no sabíamos por qué? Se hizo ver por cuanto médico en esa época, nadie pudo determinar cuál era el problema porque tenía su matriz, bien, tenía todo aparentemente bien. Entonces un gringo casado con una persa que eran amigos nuestros en la época de París, pero que ya se habían ido a San Francisco, le dicen a Punet, ¿por qué no te vienes para acá y te haces examinar en Estados Unidos? no pierdes nada, y se va ella y yo me quedé en la ciudad de México trabajando. Ella se hace toda clase de exámenes médicos y descubren que tenía toxoplasmosis, que la madre puede llevar ese parásito por año latente, sin que la ataque, pero en cuanto se embaraza atacan, atraviesan todas las defensas de la madre y llegan al feto y entonces le hicieron un tratamiento intensivo con antibióticos, mataron la toxoplasmosis, lo corroboraron con exámenes. Luego regresó a México e inmediatamente se vuelve a embarazar y tuvimos a nuestra hija Mayita, que nació ahí.





CM: ¿Eso fue en el año?

MB: Como en el año 1981.

CM: ¿Cuándo vas a México a dónde exactamente trabajas?

MB: En el Colegio de México, con Rodolfo Estavanger, haciendo libros de texto para el colegio. El libro de ciencias sociales, hicimos los libros de tercero, cuarto y quinto.

CM: ¿No tuviste ningún problema en adaptarte a la cultura mexicana?

MB: Me encantó México, me fascinó, me parece un país muy distinto que Chile, pero por supuesto, era maravilloso.

CM: ¿Y lograste tener buena relación con Rodolfo?

MB: Sí, excelente persona, me apoyó, me trató muy muy bien.

CM: ¿Ahí lograste trabajar varios años?

MB: Sí varios años, lo que lo que pasa es que después que nace Mayita, Punet contrae esa enfermedad que es la depresión posparto. Oye, pasó un año entero y no se curó, no se mejoraba, y la niña, yo tenía que trabajar, ocuparme de la niña, porque Punet no hacía nada estaba en cama. La llevamos al psiquiatra y nos dijo que esta enfermedad, a veces se cura rápido, otras veces tardan mucho tiempo y a veces no se curan nunca. A todo esto, estoy en contacto con los padres de ella, gente de mucho dinero, ellos desesperados, preocupadísimos, hasta que al final vienen a México, ven a su hija y me dicen mira, oye acá la probabilidad que se cure en una cultura tan ajena, tan distinta a la suya, donde ni siquiera puede hablar su propio idioma son remotas, danos la autorización para llevarla con nosotros a ver si tal vez tratándose en Europa, estando más con su familia, más en su cultura, había mucho persa en Europa en todos lados, se recupera, bien por ella, puede regresar contigo. Yo sudaba mucho y aparte el dolor de separarme de ella era, separarme de mi hija pequeña, que tenía un año apenas. Pero bueno, parecía sensato, acepté y se fueron y ya no volvimos nunca a restablecer la relación.

CM: ¿Me imagino que esa fue una dura pérdida verdad?

MB: Para mí fue espantoso, yo pasé un año entero en un estado, creo que de depresión latente. Nunca he caído realmente en esas reducciones que te inmovilizan y te paralizan por completo.

CM: ¿Tenías la posibilidad de tener contacto, por lo menos?





MB: Sí estábamos, pero era por teléfono, era caro y era, de vez en cuando, y por carta, por supuesto. No existía nada de las cosas que hoy habrían facilitado una comunicación mejor. Y nos fuimos distanciando y ella no quería volver a México.

CM: ¿Tú nunca, en ese periodo, tuviste oportunidad de visitar Irán?

MB: No tuve.

CM: ¿Pero si habías ido a Irán?

MB: Sí, había estado dos veces. Una cuando estábamos en París y la otra cuando estábamos en México. Y recorrí una buena parte del Medio Oriente, porque cuando nosotros fuimos de París a Irán fuimos en carro, compramos un vochito y nos fuimos, atravesamos toda Europa, Turquía, fuimos a Teherán, de ahí no fuimos a Pakistán, un tramo a Karachi, recorrimos buena parte de Irán. Y en el segundo viaje, después de la segunda pérdida, ella se fue a Irán un tiempo, y yo fui a encontrarme con ella, viajamos también por todo Irán, pero en ese viaje, también fuimos a Siria, Líbano, Jordania e incluso entramos a Cisjordania en Palestina, así que el medio oriente lo conozco más o menos bien, es una cosa maravillosa.

CM: Claro, si fue un sueño para usted, ¿tenía una visión de mundo?

MB: Exactamente, a mí me amplió la cabeza, me di cuenta de que había otras grandes civilizaciones.

CM: ¿Además relacionarse con otra persona, con otra cultura, otra religión?

MB: Totalmente, además Punet era como que la hubieran sacado de esas miniaturas persas del siglo XIII, tenía sus grandes cejas, tenía toda la belleza clásica de la mujer persa.

CM: ¿Tienes esa separación y sigues trabajando en México?

MB: Sigo trabajando en México. Punet se recupera, me dice que me vaya con ella a África, donde le ofrecen un trabajo. No sé, primero me dice: “voy a regresar a México”, después me dice que se va para África.

CM: ¿Estamos hablando de cuántos años después, dos años después?

MB: Sí dos años después, a mí me pareció que no era correcto de parte de ella, porque estábamos en México, teníamos una vida ahí, le dije: “yo no voy a ir a África”. Ella se fue a trabajar a Costa de Marfil y las dejé de ver por unos años. Y nos divorciamos oficialmente con Punet. Yo le dije: “bueno, está bien si quieres





seguir tu vida, lo único que te pido es que me permitas tener contacto con Mayita” y yo le escribía todos los meses, le mandaba cartas, regalitos y fotos, mantuve un contacto así con ella. Punet, volvió a rehacer su vida, de otra manera, yo conocí a una muchacha mexicana, en Nayarit, en una clase de cerámica, nos enamoramos empezamos a vivir juntos. Antes de eso yo había tenido una pequeña relación con una chica puertorriqueña, con la que me había ido a Chapas y me enfermé del dengue hemorrágico y vino una epidemia en toda esa parte de San Cristóbal de las Casas, pusieron cuarentena, que nadie entraba ni salía, porque no podían detener la epidemia. La muchacha puertorriqueña estaba embarazada y le dije: “vete a la Ciudad de México, déjame aquí, porque no me van a dejar salir por la cuarentena”, yo estaba en cama, con fiebre, malísimo, ella no quería, lloraba, al final un amigo argentino médico que estaba la convenció también, le dijo: “tienes que irte, aquí no hay nada que hacer, hay que esperar hasta que manden más antibióticos para combatir esta epidemia”, el gobierno mexicano no se movía no hacía nada, solo puso el ejército a controlar, una cosa terrible y bueno, se fue allá y yo me seguí muriendo. Vino un chamán que yo había conocido en Zinacantán Simón, que lo había conocido en el trabajo de campo, me había parecido un hombre fascinante, los médicos me habían dado todo, de lo poco que había, fui al hospital de San Cristóbal, pero todos estaban muriendo. Volví a la casa donde estaba el proyecto y me seguí muriendo, pero Luis, este joven médico argentino que había estudiado en México y estaba haciendo su práctica dijo: “voy a ir a buscar al chamán, yo no creo en esto, pero”. Fue a Zinacantán y trajo al hombre, me dio unos masajes, me dio a tomar unos brebajes tremendos y me dio una gran pastilla de antibiótico como para caballo o algo así. Y me curé, dos días después el chamán me curó, pero usando la medicina holística, o sea, no era todo tradicional, sino que me metió algún tipo de antibiótico, que normalmente hubiera matado a un ser humano, pero que, esa noche yo, volaba por el techo y me veía desde arriba, yo creo que en ese momento fallecí o algo así, mi espíritu subió al techo y me sentía tan bien y tan feliz y me miraba para abajo y decía, estoy hecho leña, estoy destruido, me daba pena mi propia condición física, había perdido como 15 kg, estaba hecho leña. De pronto yo sentí una voz, esto es muy raro, no sé si lo viví en la fiebre, pero lo estoy contando exactamente como lo viví, sin hacer interpretación, una voz, que venía como de todas partes al mismo tiempo, que me decía: “decide Miguel, te quedas, o te vienes conmigo”, yo me sentía feliz, yo no sentía dolor, todos los sufrimientos que yo tenía allá abajo en ese cuerpo habían desaparecido, pero me acordé que tenía una hija, que había otro bebé en camino, no, me quedo, y así empezó mi recuperación.

CM: ¿Todo esto después de tomarte la pastilla del chaman?





MB: Sí, la pastilla, el masaje, los brebajes, no sé qué me dio, una cosa amarga horrenda que me hizo vomitar de inmediato y volví. Levantaron la cuarentena.

CM: ¿Imagino que obtienes una visión un poco más positiva de toda esta cuestión cultural?

MB: Ya la tenía desde antes, mi contacto con los indígenas mexicanos siempre ha sido absolutamente iluminante, un mundo fabuloso, maravilloso, y el osinagan-teco especialmente son algo extraordinario, una rama del mundo maya, de gente que hacen unas artesanías fabulosas, porque las hacen a partir de revelaciones que tienen en los sueños, ellos creen que la vida son los sueños y que esta vida que estamos viendo usted y yo en este momento es sueño, lo otro es la verdadera vida, la que se vive en el sueño, de verdad lo creen así.

CM: ¿De qué zona son, de Chiapas?

MB: Sí, están como a treinta minutos de San Cristóbal Zinacantán, es otro pueblo que ha crecido, que ya es una pequeña ciudad.

CM: ¿Regresas a México y vuelves a ver la puertorriqueña no?

MB: Sí, si claro, nos juntamos, una semana después que estábamos en Ciudad de México, la atropellaron, le quebraron la cadera, perdió el bebé, que tenía ya como seis meses y otra vez, mi vida está, totalmente en pedazos. El papá de esta chica era un judío de Nueva York blanco, por supuesto y la mamá era una mujer negra, bien negra, puertorriqueña, y ella era una mulata, el papá era un hombre de dinero, un judío con plata y nos fue a ver. Y otra vez igual, como había pasado con Punet, como que se repite, un karma. El papá dice: “es que aquí me dijeron no están curando bien, me la llevo a Houston donde vamos a tratar y después puede regresar”, yo le dije: “está bien”, yo no tenía un peso o sea tenía un salario, era poca cosa y ella se va con su padre. Nos mantenemos en contacto por un tiempo, después, ya nunca más me respondió, desapareció de mi vida, hasta el día de hoy no sé nada de ella, la he buscado, pero no la he encontrado.

CM: ¿Y a todo esto, tu relación con tus padres?

MB: Mi relación con mis padres, se divorcian.

CM: ¿Estábamos con que ellos se vinieron para Costa Rica?

MB: Pero mi padre trabajaba ya en Naciones Unidas y viajaba mucho y le permitieron volver a entrar a Chile y entró a Chile y se quedó en Chile y mi madre



se va quedando con sus otros hermanos y hermana aquí en Costa Rica, después mi padre se involucró con otra mujer y se divorcia de mi madre, él se va a vivir a México y mi madre se queda aquí en Costa Rica.

CM: ¿Pero, por ejemplo, usted tenía relación con ellos en ese tiempo, no llegan a visitarse?

MB: Sí, en el año antes que yo fuera a México yo vine a visitarlos, que me encantó, es como el primer contacto con este país. Sería en el año 1977, lo que era Costa Rica, me pareció precioso, el sol, la naturaleza. Mis padres vivían por Rohmoser, fuimos a la playa, que me pareció sensacional, Manuel Antonio, no había hoteles, había unas casitas, lo cual me parecía genial, todo era barato, todo era cómodo, no había ese gran desarrollo turístico de ahora, entramos al parque, estaba lleno de animales, yo lo encontré uno de los lugares más maravilloso que había visitado nunca y siempre me quedaron las ganas de venir a Costa Rica. No se pudo por distintas cosas que se fueron dando.

CM: Bueno sigues trabajando en el Colegio de México, ¿cuántos años trabajaste ahí?

MB: Como cuatro años y después Rodolfo pasa a ser como director de la UNESCO, un puesto altísimo, él se va a París, yo me traslado a la Culturas Populares se llama, un Instituto que estudiaba culturas populares, que era una dependencia de la Secretaría de Educación Pública. Ahí trabajé como un año y medio y era demasiado trabajo de escritorio que a mí no me interesaba, escribir y yo quería hacer más trabajo de campo. Entonces alguien me dijo que allí en la UAM Xochimilco estaban buscando un antropólogo, sociólogo, una persona con ese perfil, que por qué no iba, presentaba mis papeles, y no me llamaron nunca, y, de pronto, me llamaron y me dicen: “se está abriendo un proyecto de investigación tiene que coordinar todo el trabajo de campo”. Y ahí llegó Rolando García de Europa con su dinero, con su proyecto interdisciplinario y asistí a unas conferencias donde habla del proyecto, me fascinó, hablé con él, me dijo: “está bien, vente a trabajar con nosotros” y así entré a la UAM Xochimilco, que fue la sede del proyecto. Sistemas Alimentarios Sociales el caso de México se llamaba el proyecto, a escala nacional, interdisciplinario y allí fue donde empecé a entender la interdisciplina, y aprendí muchísimo con este hombre, así como había aprendido con Turing, como aprendí con Stavanger, aprendí montones con todo eso. Con suerte de conocer personas, con las cuales uno podía aprender y que estaban dispuestos a enseñar y que la pasión por el trabajo intelectual, la investigación, eran lo fundamental. Personas progresistas los tres.

CM: ¿Trabajas con ellos, cuánto tiempo?





MB: Bueno, con Rolando trabajé cuatro años en ese, su proyecto y ahí trabajé coordinando el trabajo de campo. En el bajío cerca de Querétaro, San Luis de Potosí, en Valle de Santiago, municipio muy interesante que estudiamos a fondo. Después trabajé en la Laguna allá Saltillo, después fui a Tabasco y en Chiapas. Y el último año trabajé en Quintana Ro.

CM: ¿Imagínate toda la oportunidad que tuviste?

MB: Fabuloso, tuve mucha suerte, la verdad, así que conocí México profundo, en el campo indígena, de la ciudad, de las regiones, su inmensa diversidad maravillosa.

CM: ¿Te mantenías solo, no tenías pareja?

MB: Sí, yo conocí a Berta estaba estudiando antropología y empezamos una relación, muy pronto se embarazó y tengo un hijo, que me acaba de visitar ahora. Después de unos años la situación económica era insoportable.

CM: ¿Estamos hablando de qué año?

MB: Rafael nació en el año 1983 o 1984. Se vino el terremoto devastador de la Ciudad de México, una experiencia terrible, que la viví en un edificio de trece pisos. Cien mil muertos, una cosa bestial. En el año 87 me aceptan en dos universidades, en la Universidad de Berkeley y la Universidad de Texas. Escojo la Universidad de Texas, porque voy a llevar por tierra todas mis cosas, eran cercanos y por la biblioteca, yo la visité y hablé con todos los profesores y demás. Me voy entonces a Austin Texas y de ahí espero que le den la visa a Berta y a Rafaelito, ellos llegan unos meses después y nos instalamos.

Estados Unidos la posibilidad de un nuevo comienzo

CM: ¿Casi que el problema económico de México es lo que los obliga a viajar?

MB: Principalmente, yo no tenía interés en Estados Unidos, a pesar de que era ciudadano norteamericano y mi madre era gringa. Ya había estado varias veces en Estados Unidos visitando familiares de mamá. Y había cosas que me gustaban, pero no estaba particularmente interesado. Las situaciones socioeconómicas en México, de seguridad, se volvió dramática para nosotros, porque, aunque Rolando trataba de pagarnos bien, lo que pagaban era 300 dólares mensuales. Yo tenía una esposa, un hijo y otra hija a la que tenía que mandar plata, le mandaba como 30 dólares mensuales, porque era todo lo que podía mandar, así que empecé a explorar la posibilidad de ir a Estados Unidos.



CM: ¿Y tuviste oportunidad en ese tiempo de visitar a tu hija?

MB: Sí, ella viene, se queda un tiempo a vivir conmigo en México, con Berta y con Rafaelito, se quedó dos años con nosotros. Luego vuelve con su mamá y al tiempo nos trasladamos a Austin Texas. Después de un tiempo ella vuelve otra vez, Maya se queda otro par de años con nosotros. Disfruté mucho a mi hija.

CM: ¿Y cuando llegas a Austin ibas a ser profesor de planta en un lugar?

MB: Iba a ser estudiante de doctoral. Entré a hacer un doctorado en antropología social y trabajaba enseñando español en el Departamento de Español y Portugués, que como estudiante, es el mejor salario que podía tener uno y me dieron la posibilidad de pagar la Universidad como si fuera residente del Estado de Texas, me dieron la residencia, con lo cual pagaba mucho menos, porque era caro. Con ese apoyo y algunos préstamos estudiantiles pude hacer el doctorado. Berta también hizo su licenciatura en artes plásticas, como escultora, ella era muy buena. Terminamos los dos al mismo tiempo, no teníamos trabajo y si una deuda, ella \$40 000 y yo \$60 000 dólares, estábamos totalmente quebrados, yo la veía negra en ese momento. Yo venía solicitando empleo, pero como no había terminado todavía el doctorado era más difícil, se podía, pero era muy difícil y no había conseguido nada. Había ido a entrevistas de trabajo, en Colorado me ofrecieron un trabajo en una pequeña universidad privada bien bonita, pero al final no resultó, no me acuerdo muy bien por qué, entonces terminé sin nada, porque ahora no podía seguir trabajando en la universidad como constructor español. Habíamos pensado ir a quedarnos a la casa de la hermana de Berta que estaba en Albuquerque, Nuevo México, un tiempo, mientras buscaba trabajo, que nos diera hospedaje por un tiempo. Pero no fue necesario, porque, otra vez milagro, me dieron trabajo en el Tomás Rivera Pauls Instituto. Fui a entrevistarme con Rodolfo de la Garza quien lo dirigía, estaba lanzando un proyecto nuevo, sobre “Diáspora Inmigrantes Latinos en Estados Unidos y sus Relaciones con sus Países de Origen”, una cosa súper interesante.

CM: Siempre te llegaban proyectos interesantes, ¿verdad?

MB: Siempre, de alguna manera mi destino que ha sido trágico en muchos aspectos fue muy bueno en esas cosas. Así que empecé a trabajar con él, como una semana después que terminé mi doctorado, ya empecé a trabajar con él. Me pagaban bien, rentamos una casa, otra vida ya, casi como clase media gringa, de pronto. Ahí trabajé un tiempo con Rodolfo, y empezamos el negocio de joyería nosotros, a vender joyería de oro, plata, íbamos los fines de semana a vender a un mercado de “pulgas”. O sea, que yo trabajaba toda la semana en la Universidad y en el fin de semana vendía joyería. Las hermanas de Berta ya tenían joyería, que habían empezado en





San Diego y les iba bien y nos prestaron \$20 000 dólares en joyería, entonces con ese *stock*, empezamos nosotros. Y se terminó el proyecto y Rodolfo me dijo: “bueno, ¿por qué no seguís conmigo en otro proyecto?”, yo le dije que no, porque a todo esto, la joyería pasó a ser un súper gran negocio, salimos del mercado de “pulgas”, nos pusimos en un supermercado mexicano, dentro de un puestecito de joyería, el supermercado se llamaba la Michoacana, donde venden productos mexicanos y la clientela es de migrantes mexicanos, la mayoría de ellos son indocumentados, pero que tienen empleo y ganan bien. Empezamos a vender mucha joyería, nos iba muy bien, el primer fin de semana que nos pusimos ahí, vendimos 7 000 dólares. Hablamos de juntar dinero con este negocio y comprar una casa, para eso, no podía seguir trabajando académicamente que era lo que me gustaba. Pero decidí sacrificar eso, para meterme en la joyería, terminar de pagar nuestras deudas de comprar una casa y formar un pequeño ahorro y seguir la vida después, conseguir otro trabajo académico. Pero yo me cansé de la joyería, no me interesa el dinero a mí, Carlos, teníamos mucho dinero, no me interesaba y le dije: “yo me salgo de esto Berta, salgamos los dos, el compromiso era que tenía que pagar nuestras deudas, tú te ibas a dedicar a la escultura y yo a las ciencias sociales, lo que me gusta, el trabajo académico”. Ella me dice: “no, yo quiero seguir en esto, yo quiero hacerme rica”.

CM: ¿A todo esto Rafael iba creciendo?

MB: Rafael iba creciendo, era un problema porque era súper rebelde, varias veces fue a la cárcel arrestado, por pequeños desmanes, cosas así, pero la vida de adolescente en Estados Unidos es tremenda y no podíamos controlarlo. Ahora es un excelente hombre de bien, buenísimo la verdad, cambió completamente. La relación con Berta se empezó a echar a perder, buscábamos cosas distintas, yo creo que teníamos mucho en común, pero creo “que tú quieres hacerte rica, tener mucho dinero, si es lo que te gusta a ti, pero a mí no me interesa, yo quiero volver a la vida académica, ser intelectual, escribir, producir, me gusta la literatura y voy a probar ese camino”. Y no conseguí un trabajo académico en Austin, sino en Browser, una ciudad para el sur de Texas. Es que yo me voy a trasladar a Browser Berta, “bueno si quieres vete tú, pero yo me voy a quedar aquí, eso no me interesa”. Bueno, entonces decidimos divorciarnos, porque la vida nos estaba llevando por distintos caminos. Hicimos un recuento del inventario que teníamos, la joyería y todo eso, la parte mía, ella me la iba a ir pagando en pagos mensuales, y yo me fui a Browser. Después de un año de trabajar en UTC Browser vine a ver a mi madre acá en Costa Rica y conocí a Anita, la conocí a través de amigos, nos gustábamos y empezamos un pololeo.

CM: ¿Estamos hablando más o menos de qué años?



MB: Estoy hablando del año 2002.

CM: Te trasladas a Browser y, ¿cuánto duras trabajando ahí?

MB: Un año completo. A todo eso había empezado la guerra del Golfo, Estados Unidos invadió Irak, empezamos un movimiento pacifista con los profesores, nos quitaron un proyecto de investigación que teníamos, nos persiguieron un montón, o sea, no hay tolerancia, con el pacifismo en Estados Unidos, un momento de mucho fervor nacionalista. Ocurre el atentado a las Torres, entonces una posición pacifista era vista como antipatriota, yo era ciudadano norteamericano y todos los que estábamos ahí, teníamos ese proyecto sobre “las causas socioeconómicas y ambientales de la espina bífida y la anencefalia en el Vali”, en el valle agrícola, que va de Texas a México, hay todo un corredor agrícola en esa zona. Estaban naciendo todos estos niños con espina bífida y sin cerebro, que son enfermedades rarísimas, pero allí eran de una frecuencia muy alta. Esto a causa de los desechos de la fábrica de plástico y cosas que iban a los mantos freáticos y ahí solo hay agua potable por manto freático, no hay agua superficial que venga por gravedad, porque el agua del río Grande, está muy contaminada, así que, meten bombas y sacan agua, hay bastantes mantos freáticos grandes, pero estaba contaminándose, estaban entrando los solventes y estaban afectando la población mexicana pobre, que vivía y trabajaba en esa zona. Y empezamos el proyecto, muy interesante, conseguimos dinero de la Fundación Ford y un poco de la Universidad de Texas, de pronto, la Ford nos dice: “se acabaron los fondos”, la Universidad de Texas dice: “no vamos a apoyar el proyecto”, retaliaciones por nuestra postura pacifista, que era vista como antipatriótica. Entonces yo me descorazoné mucho.

CM: ¿Y te quedas sin trabajo?

MB: No, seguimos trabajando, no llegaron a ese extremo, quizás, si hubiéramos persistido o tenido éxito entre los estudiantes para que no se presentaran al servicio militar, por ejemplo, pero no llegamos a eso. Entonces ya me aburrí, empecé a pensar que aquí en Estados Unidos no iba a estar bien, pensé, estoy divorciado, Anita vive en Costa Rica, vino y se quedó unos meses conmigo, no le gustó tampoco Estados Unidos.

CM: ¿Lo suyo siempre ha sido como de primera vista, ¿verdad y vámonos?

MB: Sí, así soy yo, he tenido relaciones muy interesantes, con mujeres súper interesantes.





El regreso a Chile luego de muchos años

CM: ¿Dejaste Estados Unidos y te viniste para Costa Rica?

MB: Nos vinimos por tierra con Anita, fuimos a Chile primero, visitamos su familia, la conocí, les caí bien, entonces yo tenía como la bendición de ellos.

MB: A propósito, ¿cuánto tiempo tenías de no visitar Chile después de que saliste?

MB: No había vuelto desde que salí, era la primera vez en veintitantos años.

CM: ¿Qué encontraste en ese momento que fuiste?

MB: Encontré un Chile, que por un lado me resultaba muy familiar, o sea, podía manejar y recorrer la ciudad de Santiago sin equivocarme, pero había muchos cambios, en el comercio, había nuevas carreteras. Encontré un país despolitizado, seriamente, de vuelta, dándole la espalda a toda la experiencia de la Unión Popular, una izquierda supuestamente democrática, que había regresado al poder, después de que el plebiscito acabara con el régimen de Pinochet. Pero era una izquierda totalmente neoliberal y que gobernaba con la Constitución de Pinochet, que se entendía lo más bien con la derecha. Yo creo que casi todos los líderes en el exilio fueron cooptados por la CIA, con grandes apoyos, invitaciones a las universidades norteamericanas, proyectos que les financiaban, hay muchas maneras. No es que la CIA llegó y le dijo quiero comprar su conciencia, sino que los empezaron por lo poco a seducir con un montón de privilegios, beneficios mucho antes de que terminara Pinochet, porque ya Estados Unidos había decidido que el régimen de Pinochet tenía que terminarse sí o sí.

CM: Además, era muy peligroso una rebelión, ¿verdad?

MB: Claro y la situación se volvía insostenible, los levantamientos populares en Chile contra Pinochet amenazaban con que ese movimiento se convirtiera en un movimiento socialista, más radical. Antes de eso dijeron: “bueno, y ¿cómo podemos calmar, ese vendaval popular?”. Entonces deciden, yo creo que la CIA, o el Gobierno de los Estados Unidos, dejemos que regrese esta gente del exilio, que vayan al Gobierno, tranquilicen a la gente, puesto que van a ser de izquierda, pero gobiernan con la derecha. La educación ya no es lo mismo. De hecho, Ricardo Lagos privatizó todo el sistema de carreteras en Chile acabó con los ferrocarriles de Estado. Cada uno de los Gobiernos de esta llamada concertación, fue entregando el país a los intereses foráneos, a las transnacionales, siguieron con las privatizaciones, siguieron acabando con el estado benefactor, siguiendo, al pie de la letra, todos los dictados de Washington.





CM: ¿Nunca se le ocurrió decir que quería volver a Chile, en algún momento?

MB: Sí, exploré las posibilidades, hablé por aquí, por allá, pero Chile es un país de argolla, allá dicen pitutos, si usted no tiene un pituto, no tiene argolla. No es un país donde realmente se promueve a la excelencia, un poco sí, pero, en general, es con base en conexión a bigote y toda la gente esa, que había entrado al Gobierno de la de la concertación, gente que había sido de izquierda, que había estado en el exilio, le daban la espalda a uno, no lo apoyaban, no te dan ni una posibilidad de trabajo. Yo me vine sin trabajo, sin nada a Costa Rica, porque dije: “bueno, Costa Rica me gustaba más y además está la mujer que amo”. Chile me parecía un país desastroso, verdad.

CM: ¿Y tu mamá estaba acá, siempre?

MB: Sí, mi mamá estaba acá, tenía dos hermanas, tenía dos sobrinas, tenía algo acá, había arraigo. Costa Rica me parecía más progresista que Chile, un país con menos nivel neoliberal, sin ejército, o sea todas cosas buenas. Naturalmente que me vine acá.

CM: ¿Y de alguna manera te has tenido que mantener en contacto, con tu papá en Chile, con tu mamá en Costa Rica, con tu hija allá en África o en algún lado, después con tu hijo en México, pero siempre has estado con un mirador mundial?

MB: Obligado a vivir con el corazón puesto en muchas partes. En realidad, yo tenía mucho resentimiento con Chile, obviamente, era un país que me traía muy malos recuerdos, igual disfruté regresar, por primera vez, volver a comer ciertas cosas muy chilenas. Tenía mucha curiosidad, pero me sentía extranjero, en un país extranjero totalmente. Con los años, porque he seguido volviendo todos los años desde entonces, el país ha evolucionado más hacia las cosas que yo valoro, se ha ido radicalizando más, surgiendo una izquierda, cayendo en descrédito esa otra izquierda que llegó a gobernar con el neoliberalismo y con la Constitución de Pinochet, por eso, por el descrédito de esa izquierda, es que pudo ganar hace poco Piñera, volver la derecha al Gobierno, pero han surgido nuevas fuerzas de izquierda, como el Frente Amplio, con jóvenes muy interesantes, como la Camila, el Partido Comunista, que se ha situado como un partido de referencia fundamental, para la izquierda chilena, aunque no tiene gran arrastre electoral, pero sin duda, es un referente moral y político, importantísimo, en Chile. En muchas cosas me identifiqué con ellos, porque no militaría en un partido comunista, pero están ellos, los jóvenes del frente, que son los líderes estudiantiles, que, en la secundaria, en los liceos, dirigieron la lucha contra la educación privada, la educación por lucro y consiguieron con Bachelet una cierta gratuidad, pero falta mucho todavía. El Frente Amplio, que es un conjunto de partidos y que gobierna varias provincias, que ha tenido mucha fuerza electoral, el país, en general, se inclina hacia una





salida de izquierda en el futuro, casi seguro. Quien no es de izquierda, que llegó a gobernar después de la caída de Pinochet.

CM: ¿Era otro todo mundo además?

MB: Era otro mundo, era todo mundo, otra situación, entonces ahora me gusta ir a Chile, me siento más en casa, es más el Chile que yo recuerdo. Para que usted vea como da vuelta la vida, increíble.

CM: De alguna manera es interesante, porque has tenido una visión de mundo muy grande y, de alguna forma puedes aportar, tal vez, en un futuro o desde aquí, tus ideas y visión.

MB: Sí claro, espero. Estoy publicando bastante en Chile, con la editorial más importante que hay en Chile y quizás en América Latina, que es la editorial Lom, en lengua yámana creo que significa sol, conozco a los dueños, son muy afines a mi manera de pensar y de sentir, gente que también estuvo en el exilio, bueno por lo menos Pablo Slachevsky, que estuvo en el exilio en Francia y volvió. Está lleno de gente del exilio que trae cosas que aprendieron en Alemania, en México, en Costa Rica, en Venezuela, en Inglaterra, en Francia, mucha gente que habla toda clase de idiomas, que son portadores de otras culturas. Eso ha hecho que Chile, a pesar de los 17 años de apagón cultural y de provincianismo muy chovinista y reaccionario, que hubo con Pinochet, de pronto haya pasado a ser un país abierto, cosmopolita, interesado por lo que pasa en el resto del planeta, donde hay gente que vivió en Suecia, que vivió en un montón de países y también aprendieron de otras tradiciones democráticas y políticas, con lo cual, la vida intelectual, se ha recuperado en un 70 % diría yo, pero falta todavía.



Fotografía 2
Propiedad de Miguel Baraona





Costa Rica un nuevo comienzo

CM: ¿Después que vienes a Costa Rica, te juntas con Anita y empieza a?

MB: Paso a enseñar inglés con una academia, eran clases directas a las empresas, muy buen negocio, por cierto, Mark es costarricense, pero de padre alemán creo, se estaba haciendo rico con eso.

CM: ¿Lo conoces por azares?

MB: Sí, lo conocí, vi un anuncio en el periódico y se necesitaba un instructor en inglés y me presenté, hablamos en inglés, me hizo un pequeño examen y dijo bueno, está bien. Empecé a ir entonces directamente a las compañías, las empresas, donde les daba clases de inglés a los gerentes, subgerentes, personas así. Y conocí muchas empresas, muchos lugares, pasé por todo San José viendo las clases de inglés y me gustaba, pero era muy poca plata y, además, no me daba tiempo para hacer mucho trabajo académico, intelectual. Pero en ese tiempo pude escribir un libro y publicarlo en Chile, antes de volver a la vida académica. Conseguí trabajo en esa Universidad de San Judas Tadeo. Dejé las clases de inglés y comencé a enseñar en esa universidad privada, en la Escuela de Periodismo, di varios cursos. Después alguien me dijo, hay un Instituto de Estudios Latinoamericanos, hay un doctorado, y yo dije, no creo que haya un doctorado, ahí en la UNA. Entonces, yo estaba tirando currículum por aquí y por allá, buscando siempre. Y todo siempre era no, no. Pero no me desesperaba, porque ya sé lo que es buscar trabajo.

CM: ¿Y tenías dinero, capital, como para sobrevivir?

MB: Digamos que no. Después que me divorcié con Berta, dejé todas las joyerías, una casa, un departamento que tenía ahí en Corpus Christi, carros y todo. Yo me quedé con uno de los carros viejitos que tenía y mis ahorros, que yo había ganado en la universidad. Y con eso también me apoyaba un poco aquí en Costa Rica, con mis ahorros, pero los tenía que ir gastando con mucho cuidado y mis ingresos eran pocos, realmente, el inglés me daba para ir sobreviviendo, pero, bueno, Anita tenía una casa y ahí nos arreglamos, ella tenía buen trabajo y ella ganaba muy bien, es ingeniera. Pero yo quería un trabajo académico, fue hasta que vine a la UNA, entregué mis papeles, que conocí a doña Grace Prada, que era la que dirigía, en ese momento, el doctorado, nunca la había visto, no sabía quién era, me trató bien. Yo sentí que no había ningún interés real, y dije, bueno, otra oportunidad que se pierde, pero ella me dice: “llámame en un par de meses para ver si hay algo”. Pasa el tiempo, la vuelvo a llamar, me dice, no, no señor, no hay nada. Pasa un par de meses quizás, y me llama su secretaria, Natalia, y





me dice: “don Miguel, dice doña Grace que hay un curso que a usted le gustaría dar, un curso sobre Tecnología y Desarrollo Social”, algo así, no me acuerdo muy bien. Es sensacional, pero por supuesto, me encantaría y entonces, llegué ahí y me contrataron para dar ese curso y yo no sé si fue ahí que lo conocí a usted, ah no, después, en otro curso de cultura. Pero en este curso conocí a Muga, Alexis Chinchilla, estaban muy jovencitos todavía, fueron alumnos míos y disfrutamos mucho de ese curso. Me fue bien y tuve buenas evaluaciones con los estudiantes. Y entonces Grace, me ofreció dar otro curso más, seguir dando eso, y otro más, y otro más y así fui completando, poco a poco, el tiempo completo. Pero después la deponen, en una especie de golpe de Estado, sufrió mucho ella. Le quitan el doctorado y lo toman ellos y me ofrecen seguir enseñando, tenían la idea de seguir dándome uno o dos cursos. Le dije: “discúlpenme no puedo, entre aquí con doña Grace, tengo que irme con ella”. Sentí que tenía que ser leal, entré aquí con ella, me voy con ella, sentía que tenía que ser leal en eso, no podía hacerle una canallada, después que ella me abrió las puertas y yo quedarme, cuando a ella la estaban corriendo. Entonces me fui y me quedé sin trabajo otra vez.

CM: ¿Eso fue como una oportunidad, en ese entonces, para volver nuevamente a la universidad? ¿De alguna manera, siempre has querido tener contacto con las universidades?

MB: Totalmente. Luego conocí a doña Mayela en casa de Grace, le presenté mi currículum, ella hablaba de la posibilidad de que yo impartiera unos cursos en el Centro de Estudios Generales, pero eso nunca se materializó. Y yo seguí desempleado, buscando trabajo, aproveché y terminé una novela que después la publiqué y yo estaba pensando en volver a enseñar inglés o buscar un trabajo en la universidad privada y de pronto me llaman de la oficina de Olman, el rector, me dicen: “¿Tenemos entendido que a usted le gusta escribir?, necesitamos un escritor de discurso, ¿Le interesaría?”. ¡Sí claro!, les contesté, por supuesto. Y vine, me entrevisté con Olman, y al día siguiente empecé a escribirle discursos. Y en eso trabajé, escribiendo discursos a Olman, hice como 65 discursos. Aprendí montones, porque por cada cosa había que estudiar, le gustaron a él los discursos. También empecé a hacer discursos para Doña Sandra, incluso para Francisco González, que ya ha trabajado cerca, ahí estuve hasta que termina el periodo de Don Olman y me voy a quedar, otra vez, sin trabajo. Doña Sandra León me dice: “sigue conmigo, yo necesito a alguien que me haga los discursos, no tengo tiempo para eso y me han dicho que eres bueno y que estas bien recomendado”. Le dije, está bien, pero yo estaba cansado, hacer discursos es agotador y al tiempo de ellos, además, yo la verdad que lo disfrutaba en parte, no era así una tortura, estaba contento de poder ganar plata. Estaba en eso con doña Sandra cuando don



Enrique Mata asume como decano del Centro de Estudios Generales y él necesita a alguien que lo sustituya en su curso y pensaron en mi persona, porque yo había vivido en el medio oriente. Y me llamó adorable don Enrique “tome todos mis cursos, Cultura y Globalización y El Islam en el Medio Oriente” y yo feliz, imagínese, era volver a tener un tiempo completo académico, para mí era la gloria. Siempre he estado profundamente agradecido por eso y por otras cosas con don Enrique Mata. Y después de un rato, alguien me dice que Doña Sandra estaba teniendo muchos problemas con las personas que le escribían los discursos. Entonces, yo hablé con don Enrique y le dije, ¿a usted le molestaría si yo empiezo a hacer discursos para doña Sandra? “Pero, ¿cómo va a poder?”, me dice, darle una clase acá, pues necesitaría un cuarto de tiempo, por lo menos un cuarto de tiempo, con eso no va a poder, muchos discursos y además preparar las clases. Pero, bueno, déjeme hablar con doña Sandra, ¿si quiere la ayuda con los discursos, si usted apoya a don Enrique con un cuarto de tiempo?, para que no saliera de la plata del Centro. Entonces a mí me pagaba ese cuarto de tiempo la rectoría. Y empecé a trabajar un cuarto de tiempo con ellos, y a hacerle el discurso, y le hice 250 discursos, como un libro de 400 páginas.

CM: ¿Y no se te ocurrió publicar eso?

MB: No, no, porque es una propiedad de ellos, yo firmé un contrato, eso estaba claro. Ellos me dijeron, Don Olman fue el primero me dijo, me vas a escribir discursos, pero son de mi propiedad. La verdad que no me importaba, entonces son de ella los discursos, quizás más adelante los publiquen, pero están en nombre de ellos, son de su autoría. Y así con toda la gente, Obama tiene un escritor en las sombras, Shadow raiders que llaman en inglés. No tiene presencia pública, pero está ahí y les escribe.

CM: ¿Una vez que entras aquí al Centro qué encuentras?

MB: Sí me encantó, sí, con Don Enrique yo estuve feliz, la verdad siempre, ese fue un periodo muy bueno. Y pasado lo más desapercibido posible, que nunca he querido sobresalir en nada.

CM: ¿Digamos que tus finanzas se acomodaron un poco, ya?

MB: Sí claro, pero trabajé con el salario más bajo.

CM: ¿Mientras reconocían tus títulos?

MB: Ya estaban reconocidos, pero no me importaba trabajar por el salario más bajo, porque estaba muy agradecido.





CM: ¿Pero algún día, algún día metiste tus títulos?

MB: Sí, porque Enrique me dijo: “Miguel tú no puedes seguir así, ¿por qué no vas a lo de Carrera Académica?”, al final me puse, funcionó. Fui y presenté todo y me subieron a profesor 2 y así he estado desde entonces. Con don Enrique obtuve la propiedad, entonces todo ha sido maravilloso y mi gratitud inmensa inconmensurable con don Enrique.

CM: Pero mira qué increíble, que de alguna manera la vida siempre te ha apoyado, por un lado, te ha golpeado, pero, por otro lado, te ha apoyado.

MB: Sí, yo creo que por las cosas buenas que he hecho, porque siempre he tratado de ayudar a la gente. Además, nunca he sido ambicioso, en ese sentido, de hacer cualquier cosa por tener dinero. Le dejé todo a Berta cuando me fui y esa cosa, de alguna manera, no sé si hay alguna fuerza universal, que ejerce cierta justicia, yo la he sentido en mi vida.

CM: ¿Te iba a preguntar no has vuelto a sentir nunca más en tu vida lo que sentiste cuando estuviste enfermo en México?

MB: No, nunca, pero siempre he sentido que estoy protegido si actúo bien. Si soy una persona correcta, si hago lo justo, si no soy un canalla, no ando intrigando, no haciéndole daño a otras personas. Está bien luchar, pero luchar con lealtad.

CM: ¿Cómo surge la posibilidad de ser vicedecano?

MB: Surgió de la nada, yo no tenía la menor intención, yo estaba feliz con un plan de trabajo intelectual que pensaba desarrollar y que iba perfectamente bien, con un tiempo completo enseñando. Y de eso, de pronto Roberto Rojas me dice: “don Miguel, quiero invitarlo almorzar, va a venir don Enrique, vamos a conversar un poco”, yo no tenía idea de qué se trataba. “Lo quiero invitar, porque tengo algunas cosas especiales que conversar” y fuimos y entonces, Roberto me dijo: “le interesaría hacer fórmula conmigo”, yo no entendía de qué se trataba, cómo es eso. “Cuénteme”, le dije. “Si, para ser Vicedecano, aquí las autoridades se seleccionan democráticamente, se vota y, eventualmente, hacemos un programa, yo quiero impulsar ciertas cosas en investigación, esto, lo otro”. “Bueno, está bien”, ahí mismo en el almuerzo le dije, está bien, ok. Don Enrique también decía: “sí hágalo, Don Miguel, va a ser una experiencia interesante, yo creo que usted puede apoyar a Roberto y pueden hacer algo”. Después, yo me fui a Chile, volví y Roberto dijo: “bueno, tenemos que juntarnos para empezar a pensar en un programa, y una campaña”. ¿Qué campaña, cómo es eso?, en ninguna Universidad en la que



yo he estado se hace la política de esa manera. “Sí, tengo que hablar con gente a ver si podemos atraerlo hacia nuestra posición”. Le comenté, “Roberto no me siento capaz de hacer eso”. “Bueno, no importa, usted hable con doña Iris y yo hablo con todos los demás”, y así fue, yo la verdad que no hice mucho, todo lo hizo Roberto.

CM: ¿Y cómo ha sido esta experiencia en su vida, de acuerdo con lo que ha tenido en otras universidades y con toda la experiencia que ha tenido, ahora, a lo largo de los años?

MB: Ha sido enriquecedora por lo positivo y por lo negativo. Por lo positivo, me he dado cuenta de que sí se pueden hacer cosas acá, pero uno tiene que persistir y luchar. Que hay gente que quiere que uno no haga nada y si uno no cumple con eso, sencillamente sabotean lo que uno trata de hacer. Pero el sistema de la Universidad está basado en leyes, reglamentos y no se pueden violar, o, por lo menos, no se pueden violar abiertamente, hay que cumplir, aunque sea con la letra de la legislación universitaria, uno se puede amparar en eso y hay gente buena también. Y hay una tradición, de sus valores académicos, que tiene su peso, que hay gente que quisiera acabar con eso, o mantenerlo solo como una fachada y convertir a la Universidad en un sistema clientelar, y promover únicamente a los amigos, sin pensar en la calidad, en lo que cada persona aporta, en lo que hace, solamente solo mi amigo está conmigo, está totalmente conmigo y el que no es mi amigo, es mi enemigo. Una cosa muy excluyente y peligrosa, me parece a mí, sobre todo con una Universidad concebida con valores tan elevados como la UNA, algo fabuloso. La Universidad, para mí, concebida de la manera más generosa, en las que yo haya trabajado, más que la Universidad México, por supuesto, mucho más que la Universidad Estados Unidos, que son empresas. Pero, es un sistema que puede ser pervertido, que puede ser corrompido, y, sin embargo, en el cual, se puede luchar. Yo he luchado todos estos años, he tenido momentos muy frustrantes, he aprendido a luchar e intentar lograr cosas, he logrado la cátedra Rolando García, para mí fue una experiencia de las más maravillosas que he tenido, de todas las universidades en las que he trabajado. Sacamos muy buenos productos, un artículo, un libro, realizamos talleres, mandamos personas al extranjero a capacitarse en cuestiones de interdisciplina, trajimos a especialistas para recibir talleres valiosísimos, hicimos tres ponencias para distintos congresos internacionales, un trabajo excelente. Tengo muchas esperanzas del trabajo, quiero volver y sumirme y de verdad que esto no se lo digo hipócritamente, sino con toda la sinceridad del corazón, pero quiero sumirme en el anonimato más total y absoluto. Quiero ser simplemente un profesor, que llegue acá, si me encomiendan una tarea hacerla lo mejor posible, tampoco es que voy a desaparecer de aquí, no, voy a colaborar,





lo que me pidan lo hago, pero no quiero estar ni en el Consejo Académico, a la cabeza de nada, ni dirigir nada, excepto seguir, tal vez, con la cátedra y lanzar el proyecto ese, sobre “privados de humanidad”, que me tiene tan apasionado.

CM: ¿Distamos mucho de ser un centro de mediano o primer mundo?

MB: Sí claro, pero no por el factor humano, sino por el factor económico. Cómo se va a comparar una universidad como la Universidad de Texas, el dinero que tiene, los recursos, las posibilidades, con nuestra modesta universidad pública y latinoamericana. Con respecto a la UAM Xochimilco, diría que allá había más academicismo y más producción, pero por una razón que no era correcta, porque todo el poder político en la Universidad venía de arriba hacia abajo, autoritariamente establecido, entonces los académicos no se dedicaban a la politiquería y a la lucha por cargos y poder, porque no tenían de otra. La única forma de sobrevivir, salir y tener éxito era académicamente. ¿Cómo?, escribiendo, investigando y que el Sistema Nacional de Investigadores, le diera dinero a usted para hacer cosas, le diera un sobresueldo, era un sistema que obligaba al trabajo académico. Aquí existe un maravilloso sistema democrático, pero que mucha gente lo puede manipular y utilizar con fines espurios, que no son para promover realmente la vida académica y lo que la Universidad puede aportar, como un órgano único, dentro de la vida social de un país con cultura, artes, ciencias sociales, etcétera y, a través de un trabajo de extensión, valioso. Hay que estar atentos y vigilantes para que no se utilice ni manipule el sistema democrático interno de la Universidad, para promover argollas de poder.

CM: Usted puede ser una punta de lanza, con toda la experiencia y bagaje que trae de afuera, ¿para enseñar a los jóvenes académicos haciendo?

MB: Me encantaría realizar eso.

CM: ¿A dónde puede vislumbrar usted este Centro de Estudios Generales, con las limitaciones económicas y con los recursos intelectuales y académicos que posee?

MB: Este Centro lo veo como un atalaya para toda América Latina, a través de la RIDEG, a través de COFACA, a través de mucho contacto, por medio del boletín, la revista Nuevo Humanismo e impulsando más proyectos, que tengan que ver con el humanismo del trabajo que ustedes hacen, pero difundirlo más, podemos ser un atalaya para toda América Latina. Porque están muriendo las humanidades, se están destruyendo los Estudios Generales, somos prácticamente como la última trinchera que va quedando y eso, porque estamos en Costa Rica, porque estamos en esta Universidad, pero aquí estamos sujetos también a muchos



peligros y amenazas. Sin embargo, la visión que nosotros tenemos de trabajo en muchas disciplinas, de tener un currículo flexible, que se va renovando con cursos nuevos, que cubrimos trabajos que van desde las artes hasta la ciencia, pasando de las ciencias sociales, a la filosofía, etcétera, eso prácticamente es único. Yo no conozco, en toda América Latina, puede haber, pero, yo no conozco, ninguna cosa equivalente. Así que, si no proyectamos esto, y lo convertimos realmente en un atalaya, una bandera de lucha que puede servir de ejemplo para muchos países, que están en transición, quizá para un sistema educativo, que quieren recuperar en el ámbito público. Como está pasando en Chile, o como es seguro que va a pasar en Argentina, cuando los Fernández lleguen al Gobierno, que creo que es muy posible que suceda. Ahí nosotros podemos empeñar un papel fundamental de verdad, así, es increíble cómo, incluso, dentro de la misma RIDEG hay tan poca claridad, porque, ninguna de las universidades que están ahí, ni la de Puerto Rico, que es la fundadora, sabe de verdad, qué son los Estudios Generales. Para ellos simplemente son cursos que se toman, pero no hay una unidad, una facultad que aglutine todo eso y lo haga con un plan común, no hay; no hay, ni siquiera aquí en Costa Rica. No vamos a compararnos nosotros, (UNA), con los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, (UCR), estos son un chiste.

CM: ¿Con la experiencia en la administración y con el personal que usted ha tenido a su cargo, qué movería para lograr hacer conciencia de esta realidad, que habla de ser un atalaya en América Latina?

MB: Yo creo que mucha gente quisiera dar más, otra gente no, pero sí hay gente, aquí, que puede dar mucho más, brindándoles más posibilidades, hay que dar los cuartos de tiempo. Yo tengo varios académicos en la cátedra, pero no participan, casi, porque no tienen el cuarto de tiempo, es un problema para ellos y la cátedra va muy rápido para ellos, yo tengo mis estudiantes, que sí tienen tiempo asignado y se les paga, entonces con ellos yo voy súper rápido. Ya tenemos diseñado todo un libro, se van a escribir ensayos del libro, que se supone que los académicos tienen que ir haciendo eso también. Ellos han recibido todas las indicaciones de los ensayos que pueden hacer, o ellos pueden hacer otros ensayos. Pero no están haciendo nada. Es que hay que crear estímulos, no hay, y estos deben crearse a través del reconocimiento. Por ejemplo, hay gente que imparte un curso y saca excelente en la evaluación estudiantil y nadie les da ningún reconocimiento. Da igual si sacan un regular o sacan una excelente, pero aman su trabajo, lo hacen bien. Gente como usted, como Heidi, como María Sancho, gente como la misma Andrea Calvo, gente como Julio. Gente que tiene deseo o ambiciones de hacer cosas, por los motivos que sean, pero tienen esa aspiración.





CM: ¿Qué es una buena política académica?

MB: Es aquella que promueve la productividad, el compromiso, la excelencia, la dedicación, el amor a la labor docente, a la investigación, eso es una buena política académica. Formar jóvenes con pensamiento crítico. Tener profesionales en el Centro de Estudios Generales comprometidos con el cambio social progresista del país.

CM: Don Miguel, con toda la experiencia que ha tenido a lo largo de los años, ¿qué cree usted que le falta?

MB: Escribir más, publicar más, me falta hacer novelas, ensayos, pero, sobre todo, novelas. A mí la literatura me fascina, tengo dos novelas que ya las he empezado, pero no las puedo avanzar mucho más, porque esto me quita mucho tiempo. Pero está “Baraona de las brujas”, que yo fui, especialmente a España, a visitar el pueblito Barahona, que es, supuestamente, donde salieron una parte de los ancestros rumbo a Chile, en el siglo XVI y ahí quemaron brujas en el siglo XVII y la piedra de la bruja, donde ellas hacían su viaje. El confesionario de la bruja que se llama, y que fui a visitar, en la Francia de Soria, al norte, un lugar fascinante, para mi novela, para tener un *filling*. Empieza con una niña de 12 o 14 años que escapa de la Inquisición, porque la Inquisición llega y quema 22 mujeres en el pueblito ese. Esa otra novela, ya la he empezado un poco. La otra es Galicia Portugal, novelas del Chile contemporáneo, mis ambiciones son muy intelectuales, literarias, eso es todo. Y tal vez, hacer el proyecto “privados de humanidad”, porque ese proyecto es bueno para Costa Rica, es un proyecto que haría un diagnóstico interdisciplinario del sistema del universo carcelario delictual en Costa Rica, cómo ha evolucionado de fines de los años noventa para acá. Con un soporte ejecutivo, que guía a la Asamblea Nacional, a la comisión que se dedica específicamente al tema de delito, en la cárcel de Costa Rica, a los diputados que trabajan en eso. Después de dos o tres años con gente que está en el sistema carcelario, hay mucho trabajo de campo, mucho trabajo de gabinete, tenemos las estadísticas, tenemos las entrevistas, todo este es nuestro diagnóstico. Este es el resumen ejecutivo del proyecto, estas son las ideas de las cuales ustedes pueden sacar ideas de ella, apropiadamente reducirlo y para que la cárcel no ejerza una delincuencia en ella, sino que se convierta en un lugar verdadero de rehabilitación, el público meta es la clase política, que no sabe nada y emiten leyes que son inaplicables, nos comenta, la misma exministra, la Cámara emite un montón de leyes sobre esos temas, pero no se pueden aplicar, ni el Gobierno las puede aplicar, ni la gente que está a cargo de los centros penitenciarios, porque no son realistas. Sueño con ese proyecto, porque yo creo que es lo que yo podría hacer como gratitud por Costa Rica.



CM: Si otra vez, tuviera la posibilidad de escuchar esa voz que le dice, te vas conmigo o te quedas, ¿qué decisión tomarías?

MB: Me quedo, porque, he dado tanto amor y recibido tanto amor en todo ese tiempo y eso es maravilloso, el amor de mi hijo, amor de amigos, de gente que he conocido estos últimos años, acá en Costa Rica, en Chile, el amor de mis hijos.

CM: ¿Cuántos años tiene usted?

MB: Yo tengo ahora 67 años, un hombre viejo, pero no estoy en tan mal estado, por lo que dice el médico, así que voy a seguir, no pienso pensionarme no me interesa, quiero trabajar. Pero a veces, como le digo, la tentación ha sido la de reducirse al mínimo y ser un egoísta más.

CM: ¿Cómo surge la maestría en el Centro de Estudios Generales?

MB: Esas fueron de las cosas buenas que sucedieron con Don Enrique, el compañero Edgar Hernández trajo la idea de crear una maestría y estaba a la cabeza de ese asunto. Don Enrique lo escuchó y le asignó entonces la tarea a Don Rolando, de coordinar un equipo para crear la maestría, estaban: Edgar Hernández, Roberto Rojas, Erika Calderón y un servidor. Allí empezamos, primero a ver de qué se trataba, cuál iba a ser el enfoque, cómo tendría que ser una maestría del Centro de Estudios Generales. Vinieron algunos profesores españoles, que nos dieron ideas, que no tenían nada que ver de lo que se trata el Centro, y allí le fuimos dando forma, la fuimos sacando. Erika, una persona muy inteligente, formuló un curso completo, Edgar se encargó de toda la parte administrativa, cosa que yo jamás había podido hacer, revisó los reglamentos y así quedó planteada la maestría. Yo creo que es única en el mundo, es el único grado, que es de verdad de humanismo. Donde el universo de estudio, las reflexiones sobre el humanismo, la viabilidad del humanismo, la utilidad humanismo, ¿de dónde se origina?, ¿qué distingue al humanismo?, por ejemplo, las ciencias sociales, las ciencias naturales, de la filosofía, de la religión, es una visión única, revolucionaria que surgió hace 2 500 años y que ha cambiado, totalmente, la historia de la humanidad. Es una de las más grandes revoluciones intelectuales, morales y espirituales que ha habido en la historia de la humanidad. Mira lo que estoy diciendo, de verdad se lo puedo decir con conocimiento de causa, porque lo he estudiado. Me interesaba, al principio, el humanismo, lo confundía mucho con humanitarismo, fui dejando de lado toda esa visión rosa del humanismo, que no tiene nada que ver con el verdadero humanismo. Que puede tener importancia y, en la medida que hice esa transición intelectual hacia la verdadera esencia del humanismo, me convenció que no se puede entender la democracia, los derechos humanos, la ciencia; no existiría la





vida civilizada moderna, si no fuera porque hace 2 500 años, unos tipos en la Grecia Clásica, en un momento muy particular, único en la verdadera historia de la humanidad, dijeron saben qué, geniales los dioses, genial lo sobrenatural, genial la creencia, genial la irracionalidad, todo eso, la fe, pero nosotros vamos a tomar otro camino. Tenemos este cerebro, tenemos esta capacidad racional, somos lógicos, tenemos capacidad para desarrollar las matemáticas, para entender las leyes del mundo natural y entre eso, conocer la naturaleza humana; por cómo funciona el ser humano verdaderamente, no como simple proyección de la voluntad divina, y, por tanto, podemos nosotros convertirnos en dueños y señores de nuestro destino. Que interviene la fortuna, la probabilidad de que las cosas no salgan, pero tenemos derecho, por ejemplo, a decir, queremos que nuestra vida social sea así y cuál es la vida social que se les ocurrió, la democracia y el estado de bienestar. Usted puede creer que hace 2 500 años, se creó el Seguro Social, se creó la educación gratuita, se creó la jubilación, todo eso en la Grecia Clásica, gracias a la revolución humanista. Porque antes era una sociedad aristocrática, gobernada por la voluntad arbitraria de los dioses y habría que complacer a los dioses y las cosas eran como estaban, porque los dioses querían, no se podía cambiar nada, la sociedad era simplemente una proyección de la voluntad divina. Y ese fatalismo griego tan terrible, que se ve en todos los mitos griegos, los humanistas los rompieron, se apartaron de él y empezó esta revolución que nos lleva a lo que somos hoy día, si no, estaríamos todavía, con reyes, con dioses, con mito, viviendo un mundo irracional.

CM: ¿Le ve futuro, en el mundo de hoy en día, a esa maestría?

MB: Claro, no solamente le veo futuro, creo que con el tiempo va a llegar a ser uno de los posgrados más importantes que ofrece esta Universidad. De verdad, porque es única, esta maestría, aquí no buscamos transmitir conocimiento, buscamos que la gente participe en los laboratorios de reflexión, sobre la condición y la existencia humana en el siglo XXI, ¿Cuáles son los efectos que estamos enfrentando?, ¿Qué es lo que un humanista hace frente al tema tal, o frente a este otro tema?, ¿Qué es lo que significa ser humanista? y ¿Qué compromiso requiere ser humanista, en esta coyuntura histórica, que se está transitando ahorita?; es fundamental, en julio nosotros recibimos un montón de estudiantes, que no sabían dónde estaban parados en el tema y han salido súper comprometidos, algunos de ellos son brillantes, yo veo en Facebook, algunas cosas que ponen, sus reflexiones, las cosas que escriben, incluso la gente menos desarrollada intelectualmente tuvo un desarrollo notable. ¿Por qué?, porque les dimos libertad, los afianzamos en su alternativa, o sea, no es solamente una maestría sobre humanismo, sino que es una maestría en la cual uno se convierte en un humanista, es la formación de



humanista, que es otra cosa totalmente distinta. Y eso no existe en ninguna otra parte del mundo.

CM: ¿Cree usted que todos los maestros o profesores que están en el Centro tienen ese desarrollo humanista?

MB: No, creo que la mayor parte de la gente no entiende lo qué es, no es por carencia intelectual, sino porque no participaba en un círculo de debate, no hemos tenido suficiente intercambio, para que realmente podamos, incluso, entre nosotros mismos, aclarar el tema, difundirlo bien y estar todos perfectamente claros, de qué se trata cuando decimos, que somos humanistas. Mucha gente cree que ser humanista es ser buena persona, es imposible ser un santo en este mundo, un humanista no es ser un santo, no es ser una buena persona. Un humanista es una persona que se compromete con causas justas, y que está dispuesto a afrontar los riesgos. Humanista es quien dice que escucha la ciencia, la ciencia sobre el ser humano. Mira este debate, sobre la homosexualidad está resuelto por la ciencia, hace mucho tiempo, sí, no hay un gen de homosexualidad, pero sí hay, en el proceso del embriológico de la formación del bebé, hay gente que queda configurada su sexualidad, para la homosexualidad y nacen homosexuales, no se hacen homosexuales, no es un vicio, no es una enfermedad, no es una desviación, es un tipo de sexualidad normal que ha existido en el ser humano y existen todos desde los primates, entonces los humanistas, sí respetan las ciencias, estamos diciendo que el humanismo del siglo XXI es un humanismo que está fundado en el conocimiento científico, no en el mal uso de la ciencia, sino en el uso positivo del conocimiento científico, tiene que tomar posición frente a eso. Ahora hay mucha gente que no lo va a hacer, incluso aquí mismo en el Centro, por creencias religiosas, pero entonces no pueden decirse humanistas.

CM: Primero agradecerle por esta entrevista tan larga, la verdad que tratamos de conocer al ser humano, su biografía, su sentir, con atisbos de su pensamiento intelectual. ¿Yo tendría la libertad de publicar esta entrevista?

MB: Sí claro, me asombra que me haya dedicado tanto tiempo.

CM: Usted tiene una formación humanista, que la vida, tal vez sin proponérselo, usted, se lo ha dado. De conocimientos, de sabiduría, entonces, sencillamente conversar con usted es exquisito, desde ese punto de vista, tal vez incluso sin verlo intelectualmente, sino ver la parte humana, el Miguel Baraona humano, cómo ha sido influenciado, cómo ha sido golpeado, cómo se ha vuelto a levantar.



MB: Ha habido mucha tragedia en mi vida, me ha mejorado como persona, aunque parezca paradójico.

CM: Lo de Chile me interesó mucho, porque explicaste muy detenidamente muchas cosas, que incluso se conocen poco, por lo menos por acá.

Muchas gracias.



Fotografía 3
Cátedra Rolando García
Propiedad de Miguel Baraona

Los conceptos de la investigación interdisciplinaria

The concepts of interdisciplinary research

R. David Muñoz Morales
Juan Diego Gómez Navarro
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

Este artículo brinda una serie de conceptos esenciales para iniciar un proceso de investigación interdisciplinaria. La finalidad es ofrecer un glosario de contenido analítico y una breve contextualización del trabajo de Rolando García sobre los sistemas complejos y la interdisciplina que reúne, bajo nuestro criterio, lo más avanzado de la ciencia de la complejidad. Nos referimos al monumental trabajo de Jean Piaget materializado en la epistemología genética, la teoría general de los sistemas de Ludwing Von Bertalanffy (1976), así como en las innovadoras explicaciones de la física y la química de la Escuela de Bruselas. Se hace mención especial al materialismo histórico de Karl Marx (1867) que representa una teoría transdisciplinaria con las características necesarias para el estudio del sistema social como una totalidad organizada, determinada y estructurada por las múltiples relaciones entre sus subsistemas. Finalmente, se presentan algunos ejemplos para esclarecer los procesos fundamentales en la aplicación de una metodología investigativa interdisciplinaria coherente con la epistemología de los sistemas complejos. Este trabajo se pretende como una contribución muy sintética, un resumen analítico y una suerte de manual de consulta para la indagación de fenómenos hipercomplejos: fenómenos sujeto-céntricos y autorreflexivos, con la capacidad de pensarse a sí mismos, lo cual eleva al máximo los niveles de complejidad de sus procesos, es decir, los fenómenos sociales.

Palabras claves: ciencias sociales, epistemología, interdisciplina, investigación, sistemas complejos

Abstract

This article gives a series of essential concepts to initiate an interdisciplinary research process. The purpose is to provide a glossary of analytical





content and a brief contextualization of Rolando Garcia's work on complex systems and interdiscipline that brings together, under our criteria, the most advanced science of complexity. We refer to the monumental work of Jean Piaget materialized in genetic epistemology, the general theory of systems of Ludwing Von Bertalanffy (1976) and the innovative explanations of physics and chemistry of the School of Brussels. Special mention is made of the historical materialism of Karl Marx (1867), which represents a transdisciplinary theory with the characteristics necessary for the study of the social system as organized, determined and structured by the multiple relationships between its subsystems. Finally, some examples are offered to clarify the fundamental processes in the application of an interdisciplinary research methodology consistent with the epistemology of complex systems. This work is intended as a very synthetic contribution, an analytical summary and a sort of reference manual for the investigation of hypercomplex phenomena: subject-centric and self-reflexive phenomena with the ability to think of themselves, which raises to the maximum the levels of complexity of their processes, that is, social phenomena.

Keywords: social sciences, epistemology, interdisciplinary, research, complex systems

Introducción

La interdisciplina y la complejidad son definiciones que han sido objeto de mucha promoción en universidades, en el nivel global desde la revolución científica del siglo XX, cuando los conceptos de espacio, tiempo, causalidad, materia, entre otros importantes, significaron la necesidad de reformular las preguntas fundamentales para abordar los problemas epistemológicos. Sin embargo, la frecuencia con la que se anuncia en los centros académicos la implementación de procedimientos interdisciplinarios en la investigación, la construcción de programas de estudio, la formación de profesionales, la conformación de equipos para el diseño de proyectos y otras actividades no son, por lo general, procesos que tengan una integración mayor que la adición de esfuerzos disciplinares, la sumatoria de los contenidos que, desde cada dominio disciplinar, se aportan para construir dichos procesos. Aunque estos esfuerzos, efectivamente, potencian la unificación del trabajo entre profesionales y estudiantes de distintas disciplinas, ello no quiere decir que sean mecanismos interdisciplinarios. Rolando García, el renombrado físico y epistemólogo, dedicó su extenso trabajo a definir conceptual y metodológicamente la interdisciplina como un método de investigación para el estudio de los sistemas complejos. Su formulación se fundamenta en la epistemología genética de Jean Piaget, con quien colaboró para elaborar un marco conceptual constructivista, materializado en distintas obras, el cual también





recoge lo más relevante de la teoría general de los sistemas y de los descubrimientos más sobresalientes en la física y la química, desde la revolución científica del siglo XX. El trabajo de García (2006) es, bajo nuestro criterio, lo más avanzado de la epistemología de la investigación, así como lo más metódico, esquemático y epistemológicamente sustentado, con respecto a la definición y la puesta en práctica de la interdisciplina.

Recopilar, en este artículo, el conjunto de argumentos filosóficos y epistemológicos que posicionan la teoría de los sistemas complejos y la metodología de la investigación interdisciplinaria sería pretencioso; no obstante, con el desarrollo de este glosario explicativo, se denota en cada conceptualización las bases epistemológicas y la lectura de la realidad empírica que caracterizan a la interdisciplina y los sistemas complejos como propuesta científica para investigar los fenómenos naturales y sociales. Estos últimos se consideran una totalidad organizada; sus elementos constitutivos no corresponden, de manera exclusiva, al dominio de una disciplina, sino, más bien, para entender la dinámica de interrelaciones de este tipo de sistemas, es necesaria la construcción de un marco epistemológico y conceptual común, entre las disciplinas del mismo fenómeno complejo, con el fin de comprender su funcionamiento general.

El anterior es, justamente, el principio que diferencia la formulación de García como un método requerido para lograr los niveles más altos posibles de integración epistemológica de las disciplinas: es el fenómeno complejo el que reclama la interdisciplina con miras al estudio de sus procesos constituyentes y no se trata, como se suele confundir, de una necesidad de las disciplinas, orientada a fortalecer sus propósitos de integración. Por esta razón, y siguiendo la línea argumentativa de *los autores* de esta formulación, se ofrece, en el presente resumen analítico, una breve contextualización histórica que pueda explicar la escala temporal de la construcción de la teoría y los principios metodológicos de la interdisciplina. Seguidamente, se profundiza en la definición de conceptos fundamentales para comprender la investigación interdisciplinaria como una necesidad del estudio de fenómenos de elementos indivisibles. Por último, se brindan ejemplos de aplicación basados en la experiencia del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, específicamente, en proyectos de investigación interdisciplinaria sobre el auge de la criminalidad y del universo carcelario en Costa Rica, un fenómeno que consideramos hipercomplejo, es decir, que no solo está constituido por elementos interdependientes e interdefinidos, sino que, además, tienen la propiedad de ser autorreflexivos, de generar consciencia de sus propios procesos, elevando contundentemente los niveles de complejidad de estos.





Los principales logros de las ciencias exactas y naturales, especialmente, los de la física y la química, han influido en la ciencia de tal manera que han provocado lo que reconocemos como una crisis de definiciones para conceptualizar las dinámicas de la realidad fenoménica, esto, por supuesto, incluye a las ciencias sociales.

Sobre la dialéctica y la teoría de los sistemas complejos

Cuando se discute sobre complejidad en el ámbito académico, se le describe como un conjunto de relaciones caóticas que escapan al mecanicismo como explicación, que son inestables e impredecibles, por lo cual la epistemología del positivismo no puede dar cuenta de sus fenómenos. El máximo exponente de la teoría del caos/complejidad es Ilya Prigogine (1994) y su teoría de los sistemas disipativos. Poincaré (1964) había anunciado antes que el mecanicismo y el determinismo eran solo aplicables, relativamente, a sistemas simples. Del mismo modo, Edgar Morin (1990), desde la filosofía de la educación, aporta, de manera voluminosa, a la definición de la complejidad y a la noción de *ciencia con conciencia*. También, recientemente, se puede revisar la teoría de la complejidad fractal, que compara la matemática fractal de la generación de las formas de la naturaleza y la formación de identidades sociales. Hacer un estado del arte sobre la complejidad y su definición es un objetivo que rebasa por mucho este trabajo, pero *el lector* podrá comparar estas referencias muy importantes con la propuesta de Rolando García (2006), sobre todo, en un asunto que en todas las referencias mencionadas aparece inconcluso o, al menos, introducido, mas no desarrollado: el aspecto metodológico.

La complejidad, en cuanto propiedad de los sistemas naturales y sociales y en cuanto epistemología, debe servir para la actividad humana de construcción de conocimiento, contemplando que este es una construcción que nace en la interacción del mundo empírico y *el sujeto* cognoscente. La compresibilidad de los fenómenos que son complejos nos lleva, irremediamente, a su aplicabilidad en la investigación científica. El caos creativo, la no linealidad, la identidad diversa y la aprehensión subjetiva de la sociedad son conceptos que devienen de la teoría general de sistemas, pero que, sin una forma sistemática de aplicarse en la investigación, pueden correr el riesgo de perder funcionalidad más allá de la reflexión intelectual. En esto, consideramos que García es dramáticamente diferenciado de las propuestas anteriores y muchas posteriores, gracias también a su trabajo con Piaget (1982).





¿Qué es la complejidad?

La complejidad es una propiedad de los sistemas naturales¹ cuyos elementos están interdefinidos y constituyen una totalidad organizada, es decir, conviene referirse a *lo complejo* para iniciar el proceso investigativo interdisciplinario. Con respecto al estudio de estos fenómenos, la complejidad es también un nivel epistemológico que deviene en la integración disciplinaria como una necesidad de los fenómenos estudiados y no, como se suele entender, una de las disciplinas. A continuación, se presentan nueve elementos que ejemplifican la aplicabilidad de la dialéctica de los sistemas complejos a la investigación científica como finalidad de esta epistemología.

La complejidad se encuentra en la relación entre el sistema y las disciplinas que pretenden conocerlo

Todo el espectro de definiciones y reflexiones sobre la complejidad o, mejor dicho, sobre lo complejo se resuelve en García como, primero, una propiedad de la realidad objetiva y, segundo, como una relación entre los fenómenos y la ciencia, es decir, un ligamen epistemológico, de fundamentación del conocimiento. La complejidad, como indica Morin (1990), tiene su raíz conceptual en las voces *complectere* y *complexus*, que significan relacionado, entrelazado y enredado. García define lo complejo como la propiedad de los sistemas de la realidad cuyos elementos constitutivos son *interdefinidos*, lo cual indica que no solo son interdependientes o intercambian información, sino mutuamente determinados. Por esta razón, el estudio de un sistema complejo debe considerar, inevitablemente, esta situación de tipo epistemológica: complejo es aquel sistema que no se puede investigar desde la especialización y la fragmentación disciplinar.

La complejidad involucra la incapacidad de considerar aspectos particulares e individuales de un fenómeno

Si el sistema que queremos estudiar es complejo, es decir, que sus elementos tienen un nivel de determinación mutua muy elevado, debemos reconocer que nos encontramos frente al principio natural de la interdefinición. En consecuencia, es preciso que *el investigador* reconozca la insuficiencia de sus saberes disciplinares para entender el fenómeno, sin que esto signifique que no pueda aportar desde la

¹ Nos referimos a los sistemas que componen la realidad empírica, tanto los fenómenos naturales como sociales. Los sistemas naturales son distintos a los conceptuales, los segundos son una representación de los primeros.





especialización; más bien, que el aporte disciplinar es indispensable, pero en tanto integre un marco epistémico común con otras áreas necesarias para adentrarse al conocimiento del sistema complejo.

En la realidad objetiva y natural no existe clasificación posible de su funcionamiento

En referencia a la noción de caos, inestabilidad, impredecibilidad y otras relacionadas, debemos esclarecer que, son abstracciones que provienen de la observación del funcionamiento de los sistemas naturales, es decir, de los fenómenos tal y como suceden, como una totalidad organizada. Luego, en la aplicación de los métodos de estudio de sus propiedades y dinámicas, el sistema se representa como conceptual, en el que se pueden dilucidar sus componentes y clasificarlos hasta cierto punto, determinado, justamente, por su nivel de complejidad, de interdefinición. La clasificación es una tarea *del sujeto cognoscente*, la realidad y los sistemas complejos, son indivisibles.

Un sistema complejo conceptual es un recorte de la realidad objetiva

En el momento de estudiar un sistema complejo, lo que realizamos es una representación de lo conocido sobre sus dinámicas de conformación y funcionamiento, un bagaje que se va ampliando a medida que un equipo multidisciplinario resuelve y plantea las preguntas de la investigación. En este sentido, *los indagadores* realizan una segmentación de sus relaciones más importantes e indispensables, conscientes de que es un recorte intencionado, el cual incluye los vínculos más trascendentales que progresivamente se detectan, y de que este sistema representado (que podemos llamar conceptual) sigue condicionado por sus enlaces externos en el campo empírico.

Un sistema complejo conceptual es también una totalidad organizada

Una totalidad organizada es un todo sistémico, una estructura de relaciones no descomponibles cuyos elementos, aunque podrían ser estudiados por medio de un recorte, solo pueden ser comprensibles en el sistema, entonces, lo que se estudia son las dinámicas de ciertas relaciones dentro de este. Una vez que los primeros hechos, los datos y las relaciones del sistema complejo natural (SCN) se reconocen, las primeras representaciones de él conforman lo que llamaremos sistema





complejo conceptual (SCC) y se explica en coherencia con la interdefinibilidad de sus elementos; por lo tanto, los elementos del SCC no se pueden separar ni entender por aparte. Debido a lo anterior, la interdisciplina es mucho más que la integración de disciplinas, es el método que reclama el estudio de un SCN y la única manera de construir un SCC. Esta característica diferenciadora de la interdisciplina como un nivel superior de integración epistemológica de las disciplinas científicas en el momento de la investigación sucede porque la investigación particular no puede lograr por sí sola la integración disciplinaria, es más un hecho histórico de replanteamientos científicos, es producto del desarrollo de la ciencia cuando encuentra nuevas preguntas a los viejos problemas. De esta concepción sistémica de la realidad es que nace la necesidad de interdisciplina, la única forma de analizar las totalidades cuyos elementos constitutivos son interdefinidos, pues, al tratarse de una totalidad indivisible, la comprensión de sus elementos no es una tarea que sea posible resolver desde el dominio específico y exclusivo de una sola disciplina ni de aquellas que operen de manera separada.

¿Cuáles son los componentes de un sistema complejo conceptual?

El recorte de la realidad que realizan *los investigadores* incluye aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos, políticos, entre otros. Una representación de un sistema complejo natural debe incluir sus límites, pues la realidad objetiva no tiene lindes precisos, por eso, para estudiarla, es inevitable hacer recortes arbitrarios e intencionales. Sin embargo, esto representa al menos dos problemas: 1. se debe reducir al mínimo posible la arbitrariedad de los límites representados y 2. no basta con delimitar, hay que definir la influencia ejercida por los sistemas que quedan fuera del recorte.

De este modo, se puede afirmar que los componentes de un SCC están, en gran medida, definidos por sus límites, puesto que en ellos contiene: a) la problemática, el centro del sistema complejo conceptual (por ejemplo, una crisis de desempleo récord); b) el marco conceptual que define los componentes del sistema; c) los tipos de fenómeno cultural, económicos, sociales, entre otros contenidos en el modelo; d) las condiciones de contorno, las acciones de los sistemas externos al recorte, que interactúan con los elementos internos (por ejemplo, la modernización de los procesos productivos de un país o el cambio de categoría de la misma nación en el comercio internacional, una guerra, la migración, el cambio climático, etc.); e) los flujos, esas condiciones con velocidades de cambio entre los elementos que conforman la escala temporal del SCC; f) condiciones constantes,





flujos internos de velocidad lenta que mantienen en homeostasis el sistema; y g) reorganizaciones profundas, flujos de una velocidad superior producto de cambios muy significativos en el sistema.

¿Qué cosas de un sistema complejo investiga la interdisciplina?

Debemos insistir en que los componentes de un sistema complejo son interdefinibles, se determinan mutuamente; así, un estudio interdisciplinario se centra en esta característica diacrítica cuando hace el recorte arbitrario. Por lo tanto, todo lo que empieza a modelar un estudio interdisciplinario, indiscutiblemente y por razones epistemológicas ineludibles, debe tener forma de organización y estructura. Esta estructura es un conjunto de relaciones entre sus elementos y no dinámicas separadas; sin embargo, para ser estudiado con la mejor calidad, el sistema complejo conceptual, es decir, el recorte, debe incluir las relaciones más significativas, sin negar que las que puedan parecer periféricas son parte del mismo sistema, pero, considerando que son los flujos más importantes los que pueden explicar las dinámicas más resaltantes del funcionamiento de ese sistema. Lo previo, porque existen relaciones entre conjuntos de elementos que no representan flujos, aunque están dentro del sistema, y porque es imposible estudiar el total de las relaciones de un sistema para *el sujeto* cognoscente; se hace indispensable, entonces, criterios de selección de elementos indispensables. Estos últimos son los que interactúan e interrelacionan el adentro del sistema o recorte con el afuera de él, es decir, condicionan los límites de lo que se estudia y cada una de estas relaciones entre elementos constituye unidades complejas: subsistemas. La interacción entre subsistemas define la estructura general del sistema.

¿Cómo surge la integración disciplinaria?

Las disciplinas son un devenir de conjuntos teóricos coherentes sobre las relaciones del sistema que estudian. De tal modo, si se tratara de una investigación estrictamente especializada y particular, no habría necesidad de integración disciplinaria, sino hasta que se haga indispensable conocer relaciones externas muy importantes para su propio funcionamiento interno. En la evolución de la ciencia como sistema del conocimiento humano, la progresividad ha sido un equilibrio de integración y diferenciación de las disciplinas. El desarrollo histórico tiene puntos inflexivos con respecto a esta estructuración, por ejemplo: en la antigüedad no había diferencia entre el estudio de la naturaleza y el del hombre; en la Grecia clásica, Aristóteles entendía el concepto de movimiento como una propiedad de los cuerpos que componen tanto la naturaleza como la consciencia. Desde Platón,



las ciencias se comprendían como facultades del alma y no como un conjunto de disciplinas. Francis Bacon, en la Ilustración, habla sobre las facultades del alma racional. Comte, el padre de la sociología, se refiere a las relaciones que existen entre los dominios del conocimiento. Así, las disciplinas se conformaron de manera articulada a lo largo de la historia. Las formas de articulación entre esas disciplinas también fueron evolucionando y el acople fue producto de cuando un fenómeno cuyo estudio pertenecía a un dominio se explicó desde otro dominio del conocimiento, por ejemplo, la física-química, como la teoría atómica (teoría física) que manifiesta las combinaciones químicas las cuales constituyen los elementos de la materia. Estas nuevas relaciones disciplinares reconceptualizaron los fenómenos que se estudiaban. Las ciencias sociales son un caso muy ilustrativo para Rolando García, porque constituyen los dominios de estudio más permeables de la ciencia. Por ejemplo, la sociología-histórica cambió la denominación del sistema conceptual del análisis de hechos sociológicos al estudio de los procesos históricos que conforman tales hechos.

En el siglo XX, la Revolución científica significó una crisis de los conceptos fundamentales de espacio, tiempo, causalidad, materia, y esto planteó la necesidad de reformular los problemas epistemológicos, la fundamentación de las teorías de cada dominio hasta entonces. Para afrontar la crisis del empirismo, las escuelas neopositivistas del siglo XX propusieron el empirismo lógico, la unificación de las ciencias bajo el verificacionismo, un programa reduccionista que tuvo serios problemas para fundamentar el conocimiento inductivo de varias disciplinas. En este contexto, Jean Piaget (1970) demostró, a partir de una cantidad y calidad monumental de experimentación empírica, que el sistema del conocimiento y, en consecuencia, el de las ciencias son una estructura de construcciones cíclicas y no lineales cuyas equilibraciones y reformulaciones surgen con base en una perturbación en el sistema. García (2006) indica cómo Piaget describe los cuatro niveles en los que se relacionan los componentes del sistema de las ciencias:

- a) Dominio material. En los objetos de estudio de las disciplinas.
- b) Dominio conceptual. En las teorías y conocimientos sistematizados.
- c) Dominio epistemológico. En el análisis de los fundamentos de las disciplinas.
- d) Dominio epistemológico derivado. Es el análisis de la relación sujeto-objeto.

Este último dominio es lo que refiere al *marco epistémico*, un concepto que revisaremos más adelante como algo fundamental para entender el verdadero alcance de la interdisciplina a modo de método para estudiar los sistemas complejos,





porque para que un equipo multidisciplinario² se proponga realizar un estudio interdisciplinario debe, primero, compartir una visión conjunta de los fundamentos epistemológicos orientados a la articulación entre sus disciplinas como un todo organizado. Los subsistemas de esta totalidad son las disciplinas y sus objetos de estudio, es decir, el dominio material.

¿Qué es una investigación interdisciplinaria?

La interdisciplina es un nivel de integración disciplinaria que responde estrictamente a una necesidad investigativa en el estudio de un sistema complejo natural. Por esto, podemos afirmar que la verdadera interdisciplina solo puede surgir en y para la investigación³. El estudio de un sistema complejo representa una demanda urgente y crítica que solo puede ser abordada desde este nivel de integración, por lo tanto, los sistemas complejos (lo que se estudia) y la interdisciplina (el cómo se estudia lo complejo) son dos caras de una misma moneda. La característica principal de la interdisciplina es que la integración disciplinar en este nivel se basa en la conformación de un marco epistémico y metodológico común para el estudio de un sistema complejo; sin esto, no hay posibilidad de interdisciplina.

¿Qué es el marco epistémico?

Siendo muy concretos y a riesgo de sintetizar en extremo el desarrollo teórico de García y Piaget: es un sistema del conocimiento cuyos elementos son de orden social, producto de las interacciones de naturaleza política, filosófica, de lectura histórica y cultural, que condiciona el comportamiento de los procesos de asimilación y acomodación de los esquemas generales del saber en el sistema psicológico-mental. Siendo aún más concretos: es la noción del mundo, la concepción de la realidad y del orden social de una comunidad científica y sus integrantes. Necesariamente, el marco epistémico es el condicionamiento sociocultural del recorte de la realidad que será el sistema complejo conceptual. Condiciona la teorización, la formulación de las preguntas, el descarte de elementos que integran el sistema representado y la inclusión de disciplinas científicas al grupo multidisciplinario. Por esta razón, cuando un sistema complejo natural reclama un equipo y

- 2 Es un equipo que suma profesionales quienes aportan conocimientos de distintas disciplinas. Se refiere a un nivel de integración que responde a la sumatoria de aportes disciplinares, sin la necesidad de conformar un marco epistémico común.
- 3 Se descarta así aquel concepto de interdisciplina reducido a la sumatoria de conocimientos disciplinares y a modo de una necesidad de las disciplinas, como cuando se construyen cursos o actividades supuestamente interdisciplinarias, en las cuales no existe un sistema complejo que estudiar, sino solo la necesidad de integración de *los profesionales* para enriquecer sus actividades con otros puntos de vista.



un método interdisciplinarios, el marco epistémico debe ser compartido por *todos los integrantes* del equipo.

Por ejemplo: si el sistema complejo natural es el conjunto de fenómenos que conforman el desempleo y la economía informal en el Perú del siglo XXI o el auge del universo criminal y carcelario en la Costa Rica contemporánea, entonces, en un equipo de investigación que no compartan un marco epistémico pueden surgir supuestos de investigación iniciales tales como afirmar que la informalidad es producto de una cultura anárquica de los sectores más desfavorecidos de la economía que limita la posibilidad de conformar negocios formales como pequeñas empresas, o, en el segundo caso, *miembros* del equipo podrían indicar que la crisis de criminalidad está definida por la débil política criminal y el crecimiento del narcotráfico. En estas dos afirmaciones existen condicionantes de tipo político y sociocultural, las cuales eliminan la posibilidad de plantear preguntas más complejas que refieran a fenómenos estructurales, porque, desde el inicio, las hipótesis se centran en *un sujeto* social con propiedades exclusivas, aparece *segregado* y sus condiciones de contorno (flujo de información con otros sistemas más amplios) son de un alcance muy sesgado. Por lo tanto, el equipo multidisciplinario debe compartir un mismo marco epistémico, para empezar a definir los supuestos de la investigación con los que se prefigura el modelo de análisis. Esta es una cuestión fundamental de la indagación interdisciplinaria y se ve reflejada en el planteamiento de los primeras interrogantes principales y subsidiarias del estudio.

Lo anterior no debe significar que los cuestionamientos de la investigación sean en extremo generales, sino, más bien, aquí la experticia y la especialidad de *los profesionales* hace posible la reducción de la arbitrariedad en el planteamiento inicial. En este punto, Rolando García desmitifica el malentendido con respecto a la interdisciplina, en el cual se pretende que *los profesionales* sean generalistas; por el contrario, al ser la interdisciplina la integración de los enfoques disciplinarios, para este respecto, se requiere la experticia de cada *miembro* del equipo multidisciplinario.

¿Qué hace que un equipo multidisciplinario tenga un método interdisciplinario?

Lo fundamental es que esta sumatoria de conocimientos disciplinares (el conjunto de las disciplinas involucradas en el estudio) comparta un marco epistémico. De este modo, superará el nivel de integración y complejidad, pasará de una suma a la construcción de un marco común. Para esto, es fundamental que *los miembros* del equipo compartan el componente sociológico y sociogenético.





El *componente sociológico* de las ciencias es lo que constituye la sociología de la ciencia. Son los motores sociológicos del tipo de ciencia que se hace. Por ejemplo, Khun (1962) acuñó el término *paradigma* para describir una concepción particular, un tipo ideal y un modelo aceptable sobre lo que es admisible como una investigación desde las disciplinas científicas. En Khun, los puntos de inflexión históricos, así como los intereses de orden económico, sociocultural y político de la época condicionan cada paradigma y, con ello, el tipo de ciencia aprobada por un grupo científico, es, sobre todo, una sociología del conocimiento⁴.

El *componente sociogenético* es lo que conforma la historia de la ciencia y la epistemología. Es el mecanismo social de la génesis del conocimiento humano y de su evolución. Esto es la sociogénesis del conocimiento o, mejor dicho, los condicionantes sociales de la teorización y conceptualización de los sistemas complejos naturales.

¿Cómo se reconoce un marco epistémico común en la investigación?

El marco epistémico se refleja en el conjunto de preguntas con respecto al dominio de la realidad que se estudia, o sea, del sistema complejo natural conceptualizado. Dicho marco condiciona las categorías sociales que son la base de las interrogantes de la investigación. Aquí cabe el ejemplo de un estudio sobre la causa de la crisis de desempleo que emerge en determinado país. Al respecto, se pueden formular cuestiones de un tipo, como ¿cuáles son las características de la fuerza de trabajo del país que la hacen poco atractiva para *los empleadores?*, o de otro tipo, como ¿cuáles son las causas estructurales y coyunturales que condicionan la crisis del desempleo en el país? El primer cuestionamiento detona el interés de responder a un problema de oferta y demanda de fuerza de trabajo, que bien podría ser planteado desde intereses de crecimiento empresarial y dinamismo de la economía local, para responder a las demandas del mercado en la fase neoliberal del capitalismo. En el segundo caso, tenemos una pregunta que guarda mayor complejidad, es decir, niveles de interdefinición entre sistemas, los cuales buscan conocer las relaciones más importantes que componen el fenómeno en al menos dos niveles (estructural y coyuntural). Esta última consulta puede responder a intereses políticos, con miras a la formulación de políticas públicas o incluso de un proyecto de reformas profundas en la economía local. Los dos planteamientos pueden ser parte de dos conjuntos diferentes de interrogantes que

4 A propósito, *Becerra, G. & Castorina, J. A. (2016)* han realizado un análisis sobre los conceptos de marco epistémico de Piaget y de paradigma de Kuhn.





reflejan el marco epistémico asumido por el equipo. Ambos representan la concepción del mundo, los propósitos y la jerarquía de valores que tiene el equipo de *investigadores*.

¿Cómo se investiga un sistema complejo natural?

Como se trata de una estructura de transformaciones que se van equilibrando, o sea, de un sistema en constante movimiento de asimilación y acomodación de elementos, la investigación se debe formular y reformular en el transcurso del estudio, pues se alude al diseño representativo de las relaciones reconocidas del sistema. Solo con la reformulación se podrá solventar las preguntas sobre sus dinámicas. El proceso debe estar sometido al agotamiento de propuestas de supuestos. Se debe tener en cuenta siempre que el sistema complejo conceptual no está dado, no es una copia fiel de la realidad, es decir, se define en el transcurso de la investigación. Esta definición no depende tanto del método utilizado, sino de cómo se entienden e interpretan los enlaces que hacen posible el conocimiento del fenómeno. Es una cuestión epistemológica; por ejemplo, en el caso de la criminalidad, el sistema complejo conceptual no se modifica drásticamente si se utiliza determinado instrumento de observación como la estadística, que permite entender una dimensión numérica, pero sí se cambia en tanto se descubren nuevos ligámenes entre la criminalidad, el desempleo, la concentración de la riqueza y la reducción de los fondos para la educación.

El establecimiento del sistema complejo conceptual, entonces, es un proceso esencialmente antimperialista, es decir, no se basa en un reflejo preciso de las características del fenómeno estudiado, porque estas no están dadas ni listas para ser conocidas mediante los instrumentos de observación. Recordemos que para el empirismo la observación no es el medio, sino el conocimiento mismo.

En los sistemas complejos naturales de orden social, es decir, que dependen de *los sujetos* y grupos sociales, los niveles de complejidad se elevan, porque la cotidianidad *del ser humano*, el día tras día de *un sujeto* social, es un larguísimo proceso de elaboración. Todas las experiencias humanas, por más concretas que sean, como un delito o la firma de un contrato, son organizadas de acuerdo con estructuras conceptuales. Ello significa que, en el caso de los fenómenos sociales, debemos referirnos al nivel máximo de complejidad en un sistema natural, porque se trata de un mecanismo que tiene la capacidad de ser autoconsciente y autorreferencial, uno que puede pensarse a sí mismo, uno hipercomplejo: la sociedad.





¿Qué tipo de elementos se investigan?: datos observables, hechos, esquemas y teorías

Cuando investigamos por medio del método de la interdisciplina, asumimos que estudiamos un sistema complejo natural para representarlo como uno complejo conceptual, respetando estrictamente nuestra base epistemológica: importan las relaciones entre los elementos que conforman el sistema, porque es lo que le da a este la propiedad de ser complejo. Por esta razón, existe una diferencia fundamental entre los datos, los observables y los hechos.

Los observables son información de la experiencia que ya ha sido interpretada por *el sujeto*, por ejemplo, si queremos estudiar la crisis de criminalidad de un país determinado, al interactuar con el fenómeno recolectando datos sobre homicidio, ya estamos construyendo interpretaciones que asimilan lo nuevo a nuestros esquemas previos de lo que entendemos por el crimen y el delito. *Los hechos* son las relaciones establecidas entre los observables. Así, cuando interpretamos los observables sobre la crisis del crimen, empezamos el trabajo de esquematización y enlazamos las interpretaciones entre los tipos de delito, la escala temporal y espacial de esos hechos; tales ligámenes nos llevan a otro nivel de construcción. En el trabajo de campo de una investigación interdisciplinaria, se registran los hechos que responden a esquemas interpretativos de los fenómenos estudiados.

La organización de los datos observables requiere, necesariamente, construir esquemas asimiladores por parte de *los sujetos* cognoscentes, es decir, del ser humano cuando interactúa con el fenómeno. Piaget explica que los esquemas son estructuras mentales organizadas, de elementos que se equilibran por procesos de asimilación y acomodación. Estos esquemas que empiezan a construirse desde el inicio de la investigación interdisciplinaria son producto de la experiencia del *investigador* y van aumentando su nivel epistemológico, porque incrementa la complejidad percibida de un sistema complejo natural y, cuando pasa a ser uno conceptual, es necesario que aquellos se constituyan como teorías sobre el fenómeno. Las teorías son el conjunto de esquemas de alto nivel que explican fenómenos empíricos; esto se convierte en teorías científicas, en grupos de afirmaciones implícitas o explícitas que sirven para realizar hipótesis. De este modo, el equipo de la investigación interdisciplinaria recurrirá a las teorías expositoras de los esquemas que vayan modelando sobre la crisis de criminalidad. Como la pregunta de la investigación es compleja (de elementos interdefinidos), por supuesto, no serán teorías que pertenezcan a un solo dominio, como teorías criminológicas, sino que responderán al tipo de selección de datos de distintos subsistemas





(económicos, culturales o, incluso, ambientales, puesto que la *selección* de estos depende del tipo de preguntas y de la información de la experiencia).

Debemos recordar que el marco epistémico provee los objetivos de la investigación, los cuales están orientados por las preguntas y la teoría; por lo tanto, determinan el *dominio empírico* de la investigación, el conjunto de datos que se conservan, privilegian y estudian en correspondencia con la concepción del equipo investigador.

El materialismo histórico: una teoría sistémica transdisciplinaria

Como hemos anunciado en la introducción de este trabajo, tomaremos de referencia la teoría social del marxismo, el materialismo histórico para explicar, desde la teoría de los sistemas complejos, cómo se conforma una lotería transdisciplinaria y sistémica. Marx y Engels fueron quienes demostraron en su vasta obra que los hechos económicos y sociales, entendidos como algo muy concreto y libre de interpretaciones, en realidad, es así por estar condicionado por múltiples determinaciones, o sea, lo concreto no es más que la unidad de toda la diversidad posible en él. Esto se puede resumir en que es imposible la lectura pura de los hechos, por más concretos que parezcan, porque toda experiencia, incluso la más mínima sensorial, está cargada de teoría, de conocimiento sistematizado. En ello, Marx y Piaget fueron los primeros en desarrollar un estructuralismo de transformaciones, grandes teorías que trascienden las disciplinas, de ahí su denominación como transdisciplinarias. Los sistemas complejos y el materialismo histórico tienen en común sus estructuralismos genéricos, son estructuras que explican mecanismos de transformaciones de la realidad objetiva representada y del sistema social, respectivamente.

¿Cómo se acota un fenómeno complejo para estudiarlo interdisciplinariamente?

Rolando García de manera muy práctica, introduce un proceso de acotación con bases epistemológicas sistémicas que consiste en enfocar ampliando o reduciendo, según sea necesario, nuestro alcance analítico con respecto a los elementos, en dos tipos de escala: temporales y espaciales. Estas se basan en flujos de movimiento y energía entre subsistemas que conforman la totalidad del sistema. Son fenómenos que coexisten e interactúan, pero con dinámicas propias que no deben confundirse en el estudio interdisciplinario, porque producen *ruido*, una





incompatibilidad aparente que hace imposible que se resuelva en el modelo por negligencia, al momento de realizar el recorte.

En un sistema complejo, los fenómenos o subsistemas que lo componen comparten un origen común, pues es la misma estructura compleja; la escala menor está compuesta por las perturbaciones agregadas al sistema original que es la escala mayor, como efectos integrales. Aquí, la investigación tradicional suele cometer dos errores: primero, malinterpreta la sucesión temporal de fenómenos como un proceso lineal, ignorando que son una estructura de diversidades y transformaciones, y segundo, se malentiende esta continuidad de la ocurrencia de los fenómenos como una sumatoria de características que se van dando. Intentaremos, muy someramente, solucionar en los siguientes subtítulos.

¿Qué son las escalas temporales y espaciales?

Cuando se estudia un sistema complejo, es necesario acotar el fenómeno según se vayan dilucidando sus condiciones de contorno, sus límites y las perturbaciones del sistema original que dieron inicio a la transformación. Esto significa que, si en determinado país ocurre una crisis de desempleo récord, el estudio de su causalidad no involucra toda la evolución del desempleo en ese sistema laboral, porque eso llevaría al análisis de las transformaciones de su dinámica desde los inicios del trabajo asalariado en esa nación. Por el contrario, el sistema complejo inicia con una perturbación significativa en la dinámica original. Las escalas de tiempo son el examen de la historia del fenómeno, desde su génesis hasta su desarrollo, sus puntos de inflexión, incluso, de su desaparición y reestructuración. La escala temporal define la naturaleza del sistema y la pregunta conductora de la investigación, porque explica el tema como un problema complejo cuyo estudio no se reduce al dominio específico de alguna disciplina; por ejemplo, si en el 2013 estalla una guerra de carteles de narcomenudeo en los barrios capitalinos de Costa Rica, esto representa un conflicto tanto para la vida social como para el conocimiento. Si además de conocer el inicio de esa escala temporal se sabe también de algunos puntos de inflexión y del agotamiento de las dinámicas del sistema o su sustitución por otras, entonces se cumple con los primeros procesos de acotación, nuestro sistema complejo conceptual puede ser representado por el tema: *El auge de la criminalidad en Costa Rica, 2013-2017*. Es necesario diferenciar la investigación interdisciplinaria de las indagaciones que tradicionalmente se realizan desde la monodisciplina para efectos de trabajos finales de graduación. En primera instancia, la escala temporal y espacial en el caso de la interdisciplina indica que se están estudiando dinámicas y no estados





relativamente estacionarios de un sistema. La escala temporal en los estudios monodisciplinares para graduación suele tener como centro el interés del *investigador* en determinado aspecto de un fenómeno que puede o no representar un sistema complejo, en cambio, en el estudio interdisciplinario es el problema complejo el que determina las escalas temporales y la necesidad de interdisciplina.

Por supuesto, todas estas dinámicas y relaciones ocurren no solo en un momento establecido por los flujos de elementos, sino en un lugar específico que interactúa, a su vez, en tiempo y espacio con otras escalas temporales y espaciales. Ejemplificando, en el fenómeno del brote criminal en Costa Rica, se consideran los hechos ocurridos en el nivel local, específicamente, en los barrios del sur de San José, la capital, pero en relación con el tráfico al por menor de droga que viene desde las zonas portuarias del Pacífico y Caribe, lo cual, a su vez, en otra escala, interactúa con el narcotráfico continental.

¿Cuáles son las dinámicas de un sistema complejo?

Cuando nos referimos a dinámicas, aludimos a la velocidad de flujos en las relaciones entre elementos de un sistema complejo, es decir, entre sus subsistemas y la influencia que ejercen los sistemas externos a la totalidad. En este sentido, lo primero por considerar es que no existen sistemas complejos que tengan dinámicas estáticas. En esto se han cometido muchos errores bastante injustos con el estructuralismo sistémico de Jean Piaget y de Rolando García, cuando se intenta decir que un estructuralismo es algo así como un conjunto de explicaciones estáticas, cuando la principal característica de las estructuras piagetianas es que en ellas, y en la realidad objetiva, no existen estabilidades estáticas, los equilibrios de los sistemas son conjuntos de relaciones que, aunque pueden tener flujos constantes, están formados por transformaciones.

En un sistema complejo, las condiciones estacionarias solo se dan para determinadas escalas temporales y espaciales. En el caso del brote de criminalidad de un país, el comercio de estupefacientes y las reglas internas de las organizaciones criminales se pueden considerar estacionarios porque representan *mecanismos de regulación* de una estructura conformada por la organización criminal, la vida social, económica y cultural de la nación y, en cuanto a la escala temporal, la historia de la evolución del sistema.

Aquí es necesario hacer una distinción entre procesos y niveles de análisis, según lo indica Rolando García los *procesos de primer nivel* en una dinámica sistémica son muy amplios de tipo físico-social, es decir, del medio y contexto general





donde tiene lugar el fenómeno; por ejemplo, contemplando la dinámica territorial de las comunidades de la zona sur de la capital costarricense, las relaciones generales de lo que ahí sucede con respecto al fenómeno, se obtiene un diagnóstico inicial que le da forma de problemática a los hechos. Los *procesos de segundo nivel* son metaprocesos que influyen poderosamente en los de primer nivel; por ejemplo, la dinámica económica y política del país. Los *procesos de tercer nivel* son globales, como las dinámicas geopolíticas, y en el ejemplo de auge de la criminalidad podrían ser representados por la dinámica del narcotráfico intercontinental.

Todos estos procesos determinan el nivel fenomenológico, de relaciones entre hechos, desde los más inmediatos registrados en el diagnóstico hasta los que pueden parecer más lejanos. La investigación interdisciplinaria define el estudio de aquellos, por medio del marco epistémico compartido por el equipo multidisciplinario, pues aquí, en dicho marco, se definen los intereses intelectuales y sociales del equipo. Asimismo, se forjan los criterios de inclusión para las preguntas, privilegiando la complejidad que representen y el dominio empírico, ese conjunto de disciplinas que el estudio del fenómeno reclama para ser esquematizado. Lo que resulta de la organización de datos y hechos de la investigación interdisciplinaria sobre los procesos son niveles de análisis también ordenados jerárquicamente.

Las dinámicas de un sistema complejo pueden ser difíciles de definir y limitar, justamente porque son muy simples, lo cual es totalmente diferente a lo simplista, mecánico o reducido; sus elementos, al comportarse como una totalidad, se presentan naturalmente equilibrados por autorregulaciones orgánicas. Por esta razón, Rolando García aporta consideraciones esenciales sobre las dinámicas de un SCN y su paso a SCC.

Los sistemas complejos son abiertos porque no definen límites, la tarea del equipo es realizar un recorte, sabiendo que es una arbitrariedad intencional para estudiar sus dinámicas, es una necesidad humana y del *sujeto* cognoscente. Por ejemplo, ¿dónde termina la dinámica regular del trasiego local de drogas? ¿Dónde empieza realmente a forjarse una crisis de narcoviolenencia? ¿Hasta dónde es una dinámica criminológica, sociológica, económica o de otro dominio? ¿Basta con decir que es “multifactorial” para entender su estructura como fenómeno?

Cuando las condiciones de contorno sufren pequeñas variaciones, son estacionarias, es decir, el sistema complejo natural tiende a la homeostasis y al equilibrio de sus procesos, tiene mecanismos adaptativos precisamente para que un flujo de interacción en las condiciones de contorno que no supera su umbral de perturbación



sea asimilado y acomodado al esquema del sistema original. Por ejemplo, las guerras entre bandas rivales del narcomenudeo local suceden cada cierto tiempo, sin que esas rivalidades, constantes y con puntos de inflexión, provoquen un cambio significativo en el sistema complejo de la criminalidad. Por el contrario, si actúan elementos de otros dominios, como el financiamiento del lavado de dinero y la influencia geopolítica del crimen global (en tanto ocurren relaciones con grandes carteles internacionales, que influyen en la dinámica local), todo en medio de una crisis de desempleo y de desigualdad, entonces, es comprensible que la dinámica original del sistema deba modificarse radicalmente ante una perturbación de este tipo. El estado de un sistema es estacionario cuando sus elementos fluctúan sin transformar la estructura.

Los sistemas complejos permiten evidenciar los mecanismos profundos que rigen las transformaciones. Estos mecanismos, aunque algunos se puedan dilucidar, sobre todo los más generales, están conformados por mutaciones y procesos no evidentes e incluso el *profesional* más afín al tipo del problema se encuentra en extremo limitado para dar una respuesta solvente sobre la dinámica del sistema. Tampoco el equipo de investigación que asume la interdisciplina puede generar la propuesta de un primer modelo del sistema conceptual, sino logra un acopio de información importante ni lo discute a la luz del marco epistémico.

Entre las dinámicas se estudian tres elementos: el equilibrio de un sistema, conformado por flujos estables, el equilibrio termodinámico o los mecanismos de operación de un grupo criminal dedicado al trasiego de droga. El intercambio en un sistema sucede cuando, lejos del estado de equilibrio, se sobrevive a partir de permutas con el medio externo; por ejemplo, el intercambio entre un organismo y varias entidades biológicas o, en un sistema social, el que se da entre un grupo criminal y sus nexos con autoridades policiales, basado en la corrupción.

¿Cuáles son las funciones del equipo interdisciplinario?

El equipo multidisciplinario que aplica un método interdisciplinario tiene entre sus primeras tareas fundamentales realizar el recorte de la realidad socioeconómica, cultural, política y física, para modelar el sistema complejo conceptual. Como segunda tarea, debe reconocer un sistema con sus elementos y sus relaciones internas más significativas. La tercera tarea es identificar las condiciones de contorno, es decir, los flujos de elementos con los mecanismos externos que condicionan la dinámica interna del sistema. Posteriormente, los recortes se determinan por las problemáticas planteadas en cada etapa del estudio. Luego de tener estos dos últimos pasos en construcción, es posible realizar la diferenciación





de límites del primer modelo de hipótesis del sistema complejo conceptual; para esto, es necesario, también, plantear las escalas temporales y espaciales. Este primer modelo requiere elementos conceptuales multidisciplinarios a la hora de analizar situaciones complejas, como ejemplo, los mecanismos de operación de las organizaciones de narcomenudeo para el reclutamiento de *nuevos miembros*.

Cuando esas labores están encaminadas, se debe desglosar el fenómeno complejo en áreas problemáticas, esto es la agrupación sistémica de componentes estrechamente vinculados por el flujo de elementos y perturbaciones que ocasionan en el sistema; a modo ilustrativo, el conjunto de elementos sugerentes de que existe mayor financiamiento para las operaciones del narcotráfico en Costa Rica, el cual igual pertenecen a distintos dominios. A estos grupos de componentes se les reconocerá como subsistemas.

Para ejemplificar de nuevo, en una investigación interdisciplinaria sobre el auge de la criminalidad en Costa Rica, se pueden determinar los siguientes subsistemas:

- a) El subsistema físico, que involucra los barrios del sur de San José, las zonas portuarias del Pacífico y Caribe, así como las condiciones de contorno con el narcotráfico intercontinental. Esta es la escala menor en la que ocurren las perturbaciones.
- b) El subsistema socioeconómico, que incorpora la crisis de desempleo, de desigualdad, las aspiraciones de consumo y la desestructuración del estado de bienestar.
- c) El subsistema de la dinámica del narcotráfico local e intercontinental, que incluye las operaciones de exportación, importación, acaparamiento del mercado, logística, reclutamiento de personal y su influencia en otros subsistemas como el marco jurídico e institucional.

Por último, el doble proceso que deben realizar los *investigadores* es el de diferenciación e integración disciplinaria en el contexto del estudio, para plantear y resolver incógnitas complejas. Esta función es la que permite dar cuenta de un proceso interdisciplinario que supera la sumatoria de conocimientos disciplinarios.

¿Cuándo podemos decir que nuestra investigación es interdisciplinaria?

Cuando la investigación está orientada por un marco conceptual y metodológico construido por *investigadores* que hacen preguntas desde sus disciplinas y hacia otras áreas de trabajo, estos marcos permiten que las disciplinas se articulen por





más alejados que parezcan sus dominios y, por lo tanto, deben ser lo primero en construirse a la brevedad para iniciar el proceso. Cuando ello ocurre, el *profesional* de un ámbito se aleja de su propio dominio, conservando toda su experticia y sus conocimientos especializados, lo cual eleva la capacidad heurística del conjunto. Contrario a lo que podría ser, en la interdisciplina es esencial el conocimiento monodisciplinario y que cada *profesional* tenga sólidos conocimientos especializados en sus dominios.

Hay interdisciplina cuando los *investigadores* estudian elementos que pertenecen a un dominio aparentemente ajeno y los procesan con el marco teórico-metodológico común. Aquí, la tensión entre disciplinas disímiles, entre la especialización y la interdisciplina, eleva los niveles de complejidad epistemológica del estudio. Rolando García (2006) es muy claro, cuando rechaza la especialización absoluta en igual medida que repele la generalidad excesiva, porque ninguna de las dos vías nos lleva a la interdisciplina.

Se afirma investigación interdisciplinaria cuando se estudian relaciones entre fenómenos que pertenecen a distintos dominios del conocimiento y que aparentemente no guardan enlace, pero, se demuestra, en el modelo de estudio, que son vínculos indispensables para el sistema complejo. Hay interdisciplina cuando se plantean incógnitas comunes por parte del equipo multidisciplinario y cuando estas preguntas, dada su naturaleza problemática-compleja, trascienden los marcos disciplinares; de aquí que sea indispensable, para las etapas más avanzadas de análisis, recurrir a teorías transdisciplinarias. Por ejemplo, los elementos y preguntas sobre la crisis de la criminalidad en Costa Rica del 2010 al 2017 pueden llevarnos a un examen desde las teorías del materialismo histórico, con el fin de buscar maneras de organizar el modelo planteado. Esto no significa que la teoría transdisciplinaria se convierta en una receta, sino en un marco de referencia que permite replantear interrogantes desde cada disciplina del equipo.

Existe un proceso interdisciplinario cuando el equipo acepta que los sistemas complejos naturales son indiferenciados y que su organización aún no está definida por el conocimiento. Aquí el papel de la monodisciplina es esencial para entender elementos específicos de los subsistemas. Por ejemplo, si se descubre que uno de los subsistemas del auge criminal es la crisis de hacinamiento y corrupción carcelaria, que convierte a las prisiones en centros de operaciones y escuelas del crimen, es indispensable el saber de un *profesional* especializado en derecho penal, con el fin de que explique los mecanismos jurídicos que habilitaron el encarcelamiento masivo, como puede ser una nueva ley de flagrancia. El problema planteado al *profesional* experto en derecho es muy distinto de los que se plantean





desde su propia disciplina, pero involucra conocimiento especializado: ¿Cuál es el tipo de influencia que ejercen los cambios del marco jurídico en el fenómeno del auge carcelario y criminal? Luego de plantear distintas preguntas de este tipo a diferentes profesionales, los resultados elevan aún más la complejidad y esto es muestra de coherencia con el sistema complejo natural.

Conclusión: ¿Cuáles son los pasos de la investigación interdisciplinaria?

Para concluir, queremos hacer mención muy especial del trabajo realizado en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica (CEG) desde el 2016, sobre la interdisciplina y los sistemas complejos, partiendo de la postura ético-filosófica del humanismo, primero con la creación de la Cátedra Rolando García (CRG) y luego con el Taller Permanente de Investigación Interdisciplinaria. Ambos son esfuerzos por desarrollar las bases de una ciencia social de estudios de fenómenos hipercomplejos en el siglo XXI, con lo que el CEG se suma a una corriente académica iniciada por Rolando García (2000) en Argentina, aplicada en México y continuada en la Universidad Nacional Autónoma de México. Producto de estos aportes, debemos mencionar el libro *Humanismo, complejidad e interdisciplina* que contiene las reflexiones epistemológicas, metodológicas y conceptuales a las que llegó la CRG y que es pie de inicio para el planteamiento del proyecto *Para un diagnóstico interdisciplinario del auge del universo criminal y carcelario en Costa Rica: 1990-2022* (DIA)⁵, y también del algoritmo para elaborar proyectos interdisciplinarios.

Los últimos productos en mención están basados en lo que Rolando García definió como los procedimientos base para lograr un proceso de investigación interdisciplinaria y que, a continuación, presentamos, de la manera más didáctica en la que hemos podido resumir su trabajo tan prolijo y de tanta calidad. García, a nuestro criterio, elaboró el único modelo científico con cimientos epistemológicos más sólidos, actualizados y, al mismo tiempo, aplicables metodológicamente en la investigación, únicos procesos en los cuales se manifiesta la interdisciplina.

Los pasos básicos de la interdisciplina

- a) Reconocer los problemas y formular la pregunta base que debe ser lo suficientemente compleja para despertar la necesidad de integración disciplinaria.

⁵ Al respecto, Baraona Cockerell, M. *et al.* (2021) presentan el DIA y las implicaciones del algoritmo para elaborar proyectos interdisciplinarios.



- b) Analizar estudios antecedentes sobre los elementos de la problemática (subsistemas, relaciones, escalas temporo-espaciales), con énfasis en los que forman mejor la historia del sistema. En la investigación monodisciplinaria, esa problemática suele ser la parte de antecedentes o estado de la cuestión. La diferencia es que en la interdisciplina se buscan antecedentes propios del problema y no estudios afines a un tema planteado.
- c) Integrar las posibles condiciones de contorno a un primer modelo de SCC.
- d) Plantear la hipótesis: formular preguntas, en términos de funciones de subsistemas y del sistema general, así como de todos los elementos posibles de un SCC.
- e) Verificar o refutar la primera hipótesis.
- f) Realizar estudios disciplinarios sobre problemas en el contexto y acerca de las relaciones entre dominios de los subsistemas. Es esencial la especialización monodisciplinaria.
- g) Primera integración de resultados y redefinición del modelo de SCC.
- h) Se repite la verificación y la realización de estudios disciplinarios.
- i) Procesos de integración de conocimiento y redefinición del SCC (interdisciplina), hasta llegar a una explicación epistemológicamente solvente del sistema complejo.

Referencias

- Baraona Cockerell, M., Arce, C., Gómez, J., Marengo, H., Mora, J., Muñoz, D. & Sánchez, K. (2021). Para un diagnóstico interdisciplinario del auge del universo criminal y carcelario en Costa Rica: 1990-2022. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(1), 44. <https://doi.org/10.15359/rnh.9-1.5>
- Becerra, G. & Castorina, J. A. (2016). Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 11(31), 9-28.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.





- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), 113-122. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73120202.pdf>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Marx, K. (1867). *El Capital: crítica de la economía política*. Verlag von Otto Meisner.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Gedisa.
- Piaget, J. (1995). *El estructuralismo*. Publicaciones Cruz.
- Prigogine, I. (1994). *Las leyes del caos*. Crítica.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Espasa Galpe.



La universidad pública en la pospandemia: ¿vino nuevo en odres viejos?

The Public University in Postandemia: New Wine in Old Wineskin?

Miguel Baraona Cockerell
Juan Diego Gómez Navarro
Helen Marengo Rojas
Jaime Mora Arias
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

¿Qué impacto a mediano y largo plazo tendrá la pandemia sobre nuestra sociedad contemporánea?, ¿y cómo afrontaremos las encrucijadas del presente y el futuro desde las universidades públicas? Las respuestas a estas dos interrogantes implican, a nuestro juicio, un proceso de innovación pedagógica y también en las áreas de la investigación y la producción académica acorde con la misión propia de sistemas universitarios que no laboran por lucro, sino, teniendo como misión fundamental el servicio altruista al bienestar del conjunto de la sociedad y al interés nacional y regional latinoamericano. El Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, desde hace muchos años ha seguido una línea de docencia, investigación, extensión y producción guiada por los principios y propósitos del pensamiento y la acción humanista en este siglo, y el desarrollo de nuevas propuestas para avanzar el trabajo interdisciplinario para el estudio de sistemas complejos e hipercomplejos, en una nueva perspectiva epistemológica iniciada por el epistemólogo Rolando García (1982) en una serie de obras fundacionales.



Este breve ensayo se desarrollará en tres partes principales: 1. Un diagnóstico básico de la situación global pre y pospandemia; 2. La importancia en ambas situaciones generales (pero enfatizando los nuevos fenómenos agravantes en la etapa pospandemia que hoy vivimos) de un trabajo académico en todas las áreas fundamentales del quehacer de las universidades públicas; 3. Bosquejo de nuevos lineamientos humanistas e interdisciplinarios para contribuir con nuestra actividad académica en estos tiempos convulsos.

Palabras clave: Centro de Estudios Generales, humanismo, interdisciplina, pandemia, pedagogía, universidad pública.



Abstract

What impact in the medium and long term will the Pandemic have over our contemporary Society? ¿and how will public universities face the current and future challenges? The answers to these two questions imply, in our perspective, a process of pedagogical innovation and in the areas of research and academic production according to the specific mission of those university systems that do not function for profit but for the wellbeing of Society and for the benefit of national and regional Latin American interest. The Centro de Estudios Generales of the Universidad Nacional of Costa Rica for many years has been pursuing a line work in education, research, outreach, and academic production guided by the principles and purposes derived from humanist thought and action in our times, and the development of interdisciplinary study of complex and hypercomplex systems following some of the epistemological notions proposed by Rolando García and Jean Piaget (1982, 2000, 2006) in series of seminal works.

This brief essay will cover three main sections: 1. A basic diagnosis of the global pre and post pandemic; 2. The importance of both general situations (nonetheless, emphasizing the new phenomena of the post pandemic phase) for present work in all academic areas of public universities; 3. A sketch of new humanist and interdisciplinary guidelines to contribute to our academic activity in these turbulent times.

Keywords: Centro de Estudios Generales, humanism, interdisciplinary, pandemic, pedagogics, public university.



*Largo y penoso es el camino que desde el infierno conduce a la luz.
El paraíso perdido (1667).*

John Milton
(1608 – 1674)

1. ¿De la pandemia al Pandemónium?: el futuro de la humanidad y las cuatro crisis

En el año 2017 Baraona y Herra publicamos una obra (*Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*) en la que propusimos que en el siglo XXI hay cuatro grandes y ominosas crisis que aquejan a la humanidad; señalamos, además, que, a pesar de su carácter amenazante, estas cuatro crisis representan la posibilidad de construir un mundo mejor, si se enfocan como trampolines hacia una sociedad poscapitalista.

Sin pretender ahondar mucho en la caracterización de estas crisis, nos remitiremos a señalarlas de manera muy escueta: 1. La crisis económica, que se precipita con el colapso financiero, y que pone al desnudo los desequilibrios económicos profundos del capitalismo contemporáneo; 2. La crisis ambiental, las más compleja de las cuatro crisis y que abarca numerosos fenómenos y facetas, todas ellas parte de un concatenamiento provocado por la acción depredadora del capitalismo sobre la malla de la vida, expresada en el deterioro de numerosos ecosistemas diferentes, amenazados por la sobreexplotación rapaz, y hasta ahora incontenible, de un sistema económico orientado solo a la acumulación de capital y la maximización de la ganancia; 3. La crisis de hegemonía es, en lo esencial, la erosión, cada vez más acelerada del poder hegemónico mundial que EE.UU. ha sustentado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y que se amplió, aún más, luego de la caída de la URSS en 1990; 4. La crisis de civilización, que se gesta gradualmente, desde la emergencia mundial del capitalismo industrial, y que, esencialmente, es la erosión permanente de todo otro valor y práctica cultural que no esté asociada con el materialismo, más vulgar, el mercantilismo donde todo tiene un precio monetario, el consumismo como “vía a la felicidad”, y la exaltación del tecnologismo como panacea que puede resolver todos los dilemas y problemas de la humanidad. Y, a pesar de la resistencia a este proceso “modernizador” capitalista (Baraona, 2016), hemos llegado, en el siglo XXI, a la apoteosis de la metacultura capitalista fundada de manera muy cruda en solo tres principios organizadores: mercantilismo, consumismo y tecnologismo.

Y, en ese panorama crítico general, como brotando del mismísimo infierno, estalla la pandemia del COVID-19. Apparente ocurrencia casual e impredecible, la





pandemia en realidad no es sino la expresión maligna de la patología profunda de una sociedad capitalista sumida hasta el cuello en la deshumanización y alienación propias de un estadio histórico crepuscular. En realidad, la pandemia no es sino un síntoma agudo de una sociedad dominada por los imperativos supremos de la acumulación y la ganancia; de un capitalismo ya pasado de maduro, en que las grandes decisiones fundamentales que norman la vida individual y colectiva están regidas por los imperativos del movimiento del capital en términos cada vez más dañinos, no solo para la integridad síquica de la humanidad, sino, inclusive, para su integridad biológica misma. Un virus ya conocido por la comunidad científica y cuya letalidad pudo haber sido reducida considerablemente, por medio de un programa preventivo de vacunación apropiado, quedó en posición de actuar con toda “impunidad”, puesto que no era del interés de Granfarma (BigPharma) hacer nada al respecto.

¿Qué duda puede haber que para las megacorporaciones farmacéuticas hay más pingües ganancias en “curar” que en prevenir? Es la lógica deshumanizada del capitalismo en una de sus expresiones más descarnadas; lógica que, en última instancia, subyace oculta detrás de mucha retórica y encubrimiento, como una de las causas principales del descalabro global ocasionado por la pandemia. El lucro antes que la vida, pura y simplemente.

Así como el coronavirus parece haber migrado a través del sistema alimentario de zonas rurales y boscosas, antes aisladas a las urbes, desplazándose desde las selvas taladas y degradadas por la codicia del capital a centros económicos neurálgicos, e infectado a humanos mediante zoonosis, su inexistente prevención antes del estallido de la pandemia, y su contención inefectiva, luego del primer brote masivo, pone de manifiesto, de la manera más cruel, la esencia del sistema económico dominante (Bannister et al., 2020).

En su expansión por todo el orbe la pandemia fue desmantelando los paliativos financieros con los que se encubrió de forma históricamente momentánea la depresión económica que estalló en el 2008. La financiarización y la flexibilización cuantitativa, lanzadas primero por la FED de EE.UU., y, luego, seguida por todas las grandes potencias económicas capitalistas, evidenciaron la superficialidad de sus efectos frente a la pandemia que volvió a reactivar las tendencias hacia la depresión y el estancamiento. Así, la combinación letal de hoy, que amalgama en una sola espiral crítica a la inflación con el estancamiento, nos vuelve a los días turbulentos de la estanflación de la década de los años 70, del siglo pasado. Y, a pesar de que la intensidad de la crisis económica pospandemia atrae gran parte de la atención de los medios y la opinión pública —y del ciudadano común cada





vez que va a comprar sus alimentos— las otras crisis globales no descansan: la crisis hegemónica, cristalizada de manera trágica en la guerra de Ucrania; la crisis ambiental alcanza niveles más elevados que nunca en la generación de gases de invernadero; y nuestra civilización parece hundirse más rápido que antes en la decadencia de los sistemas educativos públicos, por falta de apoyo, en la mayoría de los países latinoamericanos.

Estas cuatro grandes crisis están, por supuesto, acompañadas de numerosas otras crisis menores que resultan de ellas, o que se inician, en forma independiente, y agravan, aún más, la situación general, contribuyendo a esta vorágine pospandemia, que cada día se asemeja más y más a una caja de Pandora que se abre por completo, y libera el Pandemónium, o la danza letal de mil demonios desencadenados en este ocaso apoteósico de la “civilización” capitalista.

2. En el ojo del huracán: universidades públicas en pandemia

Los sistemas de educación superior en América Latina ya venían de un largo y sombrío recorrido, a lo largo de los callejones empobrecedores de la cultura y los procesos educativos, configurados por las políticas neoliberales que se entronizaron, a partir de la década de los años 70, del siglo XX, en la región. Durante décadas se ha privilegiado la educación privada como negocio, y debilitado la educación pública al servicio de las grandes mayorías asalariadas de Latinoamérica. Chile es, sin ambigüedades, el caso paradigmático que mejor describe e ilustra este proceso, pero, por desgracia, no ha sido un caso aislado, sino un “modelo” a seguir para todas las otras naciones del subcontinente. Con ello se han degradado no solo las grandes universidades públicas emblemáticas, de grandes logros pasados, en materia académica, sino, el conjunto de la educación pública, acentuándose su deterioro, al tiempo que se ha profundizado la segregación educativa en favor de los establecimientos que han operan por lucro.

No es de extrañar, por ende, que en el informe Programme for International Student Assessment ya se señalaba en forma desalentadora, que: “El gran interrogante para América Latina es dónde residen los múltiples factores detrás del mal desempeño de las naciones de la región que ocupan algunos de los peores lugares en la lista” (BBC News Mundo, 2023, párr. 3). Y, en el 2018, un quinquenio más tarde se constató que el panorama educativo en la región latinoamericana es aún más sombrío, concluyéndose que:

En la competencia de lectura, es preciso destacar que los 10 países participantes de Latinoamérica se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. En el





caso de Matemáticas, también los países de América Latina participantes se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. Asimismo, es llamativo el elevado porcentaje que presentan en los niveles de desempeño por debajo del 2. Los resultados en Matemática son aún más bajos que en Lectura. (PISA, 2018, p. 33)

La degradación paulatina, pero, en algunos casos, en degradación súbita como en Chile, empujaron el proceso educativo general en América Latina hacia atrás, lo que llevó, a menudo, a referirse a este fenómeno como una “crisis”, pero Darcy Ribeiro (1995, como se citó en Paéz, 2021, párr. 8) puso las cosas en su lugar al afirmar “no es una crisis, es un proyecto”; el proyecto de destruir una educación pública, nacida del período de posguerra, de grandes reformas, propias del Estado benefactor, que, con todas sus fallas y limitaciones, de todos modos, parecía estimular demasiado el pensamiento crítico en una región con terribles injusticias sociales y un encendido espíritu díscolo.

El proyecto neoliberal concerniente a la educación, en general, y a la pública, en particular, ha sido simple, brutal, y ha estado compuesto por solo dos directrices principales: 1. Aniquilar todo fundamento pedagógico que promueva, en alguna medida, el pensamiento crítico; 2. Convertir la educación y sus establecimientos en un ámbito más de acumulación de capital y ganancia.

Para implementar estos dos lineamientos simples, se eliminaron del currículum y los métodos educativos, a todos los niveles del proceso, contenidos y abordajes que contribuyan a que los educandos desarrollen capacidad autónoma de reflexión. Labor de demolición educativa que, paralelamente, apoyaron el proceso de privatización de la educación, la marginación y el empobrecimiento del sistema educativo público. Lo que comunicaron los estudios e informes de PISA y de numerosas otras instituciones e investigadores de la materia sobre la educación en Latinoamérica, no ha sido más que la consignación del amargo producto de todos estos largos años de proyecto destructivo aplicado a la región, partiendo de la experiencia neoliberal chilena.

La implementación, en profundidad y, a gran escala, del dictum neoliberal en América Latina ha sido particularmente odiosa no solo por la orientación fundamentalmente destructiva de este plan, sino también, por el triste contraste que ha tenido con una fase histórica previa en nuestra región.

Entre 1945 y 1975, el capitalismo dio sus mejores frutos, socialmente hablando, al experimentar su mayor crecimiento en el ingreso real per cápita en un ciclo que se extendería por tres décadas, que serían bautizadas como los “treinta gloriosos” (Baraona, 2005).



Durante los treinta gloriosos se forjó el Estado benefactor en la mayoría de las naciones latinoamericanas, siguiendo las ideas del economista británico John Maynard Keynes (1883-1946). Las industrias nacionales estratégicas crecieron, impulsadas por grandes inversiones estatales y se crearon instituciones gubernamentales para cubrir e implementar sistemas amplios de previsión social, educación pública y salud. El capitalismo, en su fase más exitosa desde la Revolución Industrial del siglo XIX, alcanzó el pináculo de su capacidad para lograr una relación positiva transitoria entre acumulación y prosperidad social. Fue un período atípico, durante el cual se conjugaron excepcionales factores estructurales con procesos coyunturales y circunstanciales, un curioso momento histórico en que se pudieron aplicar las recetas keynesianas, y establecer ciertas relaciones entre el Estado y la economía (Keynes, 1936), más o menos, a favor de los sectores asalariado y las clases trabajadoras, en general, constituyéndose así en una etapa de “capitalismo progresista”.

Volviendo al foco central de este artículo, lo importante es destacar que el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina, luego de 1945, se orientaba hacia la creación de un entramado educativo orientado a la educación universal, gratuita, inclusiva y obligatoria.

Nunca llegaron a ser sistemas igualitarios, y, aunque la educación pública experimentó un impulso notable, la segregación educativa entre ricos, clase media y pobres se mantuvo, pero nada comparable a la situación que impera hoy en la región. Los métodos de enseñanza, las mallas curriculares y los contenidos educativos aún eran autoritarios, verticales, convencionales y hoy son considerados, incluso, retrógrados para las formulaciones pedagógicas de vanguardia; hubo suficiente exposición de los educandos a ideas progresistas y a visiones críticas de mundo social, como para que, durante largo tiempo, los sectores juveniles y estudiantiles de Latinoamérica se mantuviesen en un estado constante de agitación, pasando con frecuencia de díscolos a rebeldes organizados y militantes. Al final de cuentas, la vieja educación pública latinoamericana de posguerra tuvo más éxito pedagógico en promover el pensamiento crítico, dentro del contexto de escasos recursos económicos y el subdesarrollo, que caracterizó al período pre-neoliberal, que las décadas de privatización, retroceso político en contenidos, más abundancia de dinero y medios materiales que han predominado hasta hoy, en la mayoría de los países de la región. Sin descontar, por supuesto, la influencia significativa del clima, general, de efervescencia política y social que han impregnado las mentes juveniles latinoamericanas, luego del espléndido triunfo de la Revolución cubana.





El capítulo final, anterior al triste epílogo neoliberal; el fin del ciclo histórico del llamado “capitalismo progresista”, tendría lugar como un terremoto de alto grado, con el golpe de Estado militar en Chile en 1973 (Klein, 2010). Con este bautismo de fuego y sangre se inauguró la era del neoliberalismo en América Latina y en numerosas otras naciones a nivel mundial (Harvey, 2007).

Luego del trágico septiembre de 1973 en Chile, se instalaron, en buena parte de la región, —sobre todo en América del Sur— las dictaduras militares, con apoyo de grupos civiles de ultraderecha y propensiones fascistas. Obviamente, era parte de un plan imperial para restablecer su dominio en las ariscas colonias que no cesaban de resistir la doctrina Monroe. Los “Chicago Boys”, siguiendo la guía intelectual del economista norteamericano Milton Friedman (1912-2006), se lanzaron con todo el apoyo de la dictadura pinochetista a reformular la economía y la sociedad chilena, acorde con las torturantes exigencias del dictum neoliberal. El ascenso de las dictaduras castrenses en el Cono Sur de América Latina facilitó la transición de las economías organizadas, a grandes rasgos, siguiendo los lineamientos cepalinos,¹ para ajustarse a los nuevos criterios ideológicos neoliberales.

La debacle progresista de Chile abrió las “puertas del infierno” no solo para el pequeño país del fin del mundo, sino para casi toda la América del Sur. El neoliberalismo avanzaba con escaso contrapeso en una región semidestruida por el intervencionismo imperialista y el ascenso de dictaduras castrenses, sin el menor respeto por la democracia, los derechos humanos y la calidad de vida de las grandes masas trabajadoras. El nuevo criterio imperante: desarrollo significa privatización, dentro de lo posible, fin de servicios públicos gratuitos, imponer en toda la esfera estatal la rentabilidad económica individual (capitalista) sobre la utilidad social y el beneficio colectivo. La crisis de la deuda externa impuesta por Washington y el FMI, en forma draconiana a toda la América Latina, siguiendo las políticas de la llamada fórmula de los “ajustes estructurales”, con la cual se ha buscado acelerar la transición al esquema neoliberal y barrer con todo vestigio del Estado benefactor socialdemócrata de posguerra. Estos tiempos muy duros de ofensiva neoliberal, capitalista e imperial en Latinoamérica dejaron a la región sumida en la devaluación, la inflación, la desesperanza y el empobrecimiento general de los

1 CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. A partir de la década de los años 60 y 70 del siglo XX, la CEPAL se abocó a impulsar transformaciones estructurales que promovieron el desarrollo latinoamericano. Los programas de reformas agrarias y las políticas características del Estado benefactor de posguerra, orientadas a la redistribución del ingreso, contribuyeron a una homogeneización estructural de las economías regionales, con un mayor equilibrio entre producción rural e industrial. En esencia, un modelo de desarrollo hacia adentro, con sustitución de importaciones y reducción de la dependencia económica de la periferia latinoamericana, con respecto a los EE. UU. y los centros metropolitanos dentro de lo posible.





sectores asalariados en la que sería, apropiadamente conocida, como la “década perdida”.

La degradación de la educación pública a medida que el neoliberalismo, impuesto por Washington y sus instituciones financieras internacionales como el FMI y el Banco Mundial, apoyados en el poderío incontestable del dólar en las finanzas y el comercio global, se acentuó sin pausa y con ella la decadencia cultural, la segregación educativa y la marginalidad cognoscitiva de grandes masas juveniles. Además, la educación privada y/o subvencionada por el Estado (es decir, por el bolsillo de los contribuyentes), ha revelado ser un gran negocio que reditúa enormes ganancias a sus manejadores y empresarios. La educación se ha convertido en una mercancía más: quien más tiene, mejor es la mercancía educativa que puede comprar, y aquellos que no tienen esos recursos, no les queda más remedio que conformarse con los despojos que han ido quedando de los sistemas educativos públicos.

Al final de cuentas, el neoliberalismo no ha hecho sino desnudar en la esfera educativa la verdadera naturaleza profunda del capitalismo. Ha sido un sistema económico que funciona mejor, cuanto más profundas sean las brechas que separan a pobres de ricos, a privilegiados de desposeídos, a poderosos de desposeídos, a superiores de inferiores y a oligarcas de marginales. El neoliberalismo ha tenido vasos comunicantes, ordenados al revés de la pirámide social, en los que los superiores representan a los sectores explotados, que derraman excedentes hacia los inferiores, que representan a los sectores explotadores y privilegiados del orden social.

Durante el estadio en que predominaron las recetas keynesianas en la economía capitalista y se pudo constituir el Estado benefactor y socialdemócrata, el derramamiento de los vasos superiores, donde se encontraban los bolsillos de las capas sociales inferiores en la pirámide de poder y dinero, se intensificó, a medida que las tasas de ganancia se tornaban más escuálidas, en donde el salario era relativamente elevado. El neoliberalismo y sus diversos ajustes estructurales detuvieron un poco la caída tendencial de la tasa de ganancia que experimentó, sobre todo, el capitalismo occidental, desde mediados de la década de los años 70 del siglo pasado (Baraona, 2022), pero, al final de cuentas, ha sido necesario recurrir a medidas aún más drásticas y, de este modo, la globalización transnacional que ha facilitado la desindustrialización de EE. UU. y Europa Occidental con el traslado de miles de fábricas a Asia, América Latina y otras naciones de la periferia en busca de mano de obra barata. Todo este maremágnum de transformaciones desfavorables al Estado benefactor y las viejas





políticas socioeconómicas de posguerra afectan, de manera severa y negativa, a la educación pública en Latinoamérica.

Se redujo el gasto público y lo que quedó del presupuesto para la educación se manejó "... con una lógica de mercado (costo/beneficio) y privilegiando su correspondencia con el sector productivo" (González-Vázquez, 2015, p. 16). Lógica que fue acompañada de otros procesos coadyuvantes:

Pero estos aspectos político-administrativos y económicos, son sólo [*sic*] una parte del gran problema que se está generando en la educación en América Latina a medida que avanza y se consolida el proyecto educativo neoliberal. Los problemas más serios desde el punto de vista cognoscitivo están localizados en la naturaleza de las mallas curriculares, en el contenido de los cursos que se imparten, y en las mediaciones pedagógicas que se emplean. A lo que hay que agregar, obviamente, las malas remuneraciones que recibe el sector docente, y las escasas o inexistentes posibilidades de capacitación permanente, y la mezquindad de los estímulos a la excelencia laboral. (Córdoba y Baraona, 2021, p. 41)

En América Latina y otras naciones de la periferia tercermundista con una larga experiencia de transgresiones coloniales por parte de las potencias metropolitanas, a lo largo de siglos y en distintas etapas, según la trayectoria histórica de cada región, la estandarización de la educación, siguiendo modelos pedagógicos y contenidos curriculares foráneos, alejó sus sistemas educativos de cualquier tratamiento educativo relacionado con la singularidad social y cultural de cada país. Se trata de formar individuos que puedan fungir apropiadamente como capital humano, y no como ciudadanos conscientes de su propia realidad nacional y de los problemas que en esta subsisten e, incluso, se agravan con cada año que pasa. Es transferencia de pensamiento "útil" y no de promoción del pensamiento crítico indispensable para la pluralidad, la libertad y el ejercicio de una práctica democrática sustancial y no meramente decorativa.

Y todo ello se expresa en un vaciamiento efectivo de la democracia y la vida cívica nacional, las que se van convirtiendo en meros cascarones y rutinas políticas sin contenido significativo, cerrándose así, el círculo vicioso de un sistema de dominación sustentado en un sistema educativo en consonancia con sus necesidades, y viceversa. La ausencia cada vez más dolorosamente evidente de todo aquello que estimula "los valores civiles, las becas de estudios públicos y el compromiso social permiten una comprensión más imaginativa de un futuro que toma con seriedad las demandas de justicia, equidad y coraje cívico" (Giroux, 2013, p.



11), nos explica también, en parte, la decadencia de los procesos democráticos en la región, que se manifiestan en corrupción, por un lado, y en apatía y abulia electoral y política, por el otro, sobre todo, entre los jóvenes. Y esta no es una crisis, es un proyecto, perfectamente planeado y ejecutado en la forma más draconiana posible, y detenida o retrocedida solo por la resistencia popular activa.

En América Latina, desde fines de la década de los años 80 del siglo pasado, el proceso político a favor y en contra del neoliberalismo ha tenido un movimiento pendular en que la izquierda nacionalista y progresista han tenido sus momentos álgidos, para luego ceder terreno ante los sectores conservadores, las derechas, las presiones imperiales, que regresan para intentar volver al *statu quo*. Esas fuerzas retrógradas, en general, dominaban buena parte del panorama político en la región, con la muy notable excepción de México con el gobierno de la cuarta transformación. Las derechas habían estado haciendo un regreso importante antes de la pandemia, promovidas no solo por victorias electorales, sino también por golpes de Estado, como en Bolivia o mediante la judicialización de la política, como en Brasil. Pero desde que salimos de la pandemia, el péndulo se ha movido, otra vez, en la dirección contraria, de manera que, en la actualidad el paisaje geopolítico en América Latina parece, de nuevo, favorecer la formulación e implementación de políticas anticíclicas; es decir, contrarias a un nuevo ciclo de ajustes de cuentas neoliberales, que sigan profundizando la desigualdad y el retroceso de la educación pública.

3. La educación en pospandemia: diagnósticos débiles, soluciones improbables

Sobre esta situación tan poco halagüeña vino a incidir la pandemia, agravando la crisis ya existente y agregando algunos factores adicionales (aumento en las tasas de deserción escolar, menor efectividad pedagógica de la enseñanza puramente virtual, depresiones y ansiedades entre docentes y educandos por el síndrome de encierro y la incertidumbre, pérdida de un sentido colectivo y empático del trabajo docente/educandos, etc.). Frente a las consecuencias inmediatas de esta crisis sanitaria global y sus efectos en nuestros endeblados sistemas educativos latinoamericanos, se ha producido una pléyade de breves ensayos y artículos que suelen enfocarse casi exclusivamente en problemas coyunturales, ignorando así que la gravedad de ellos se ha derivado también de un largo proceso de deterioro de la educación en todos sus niveles, como resultado de políticas neoliberales que no han dejado de ganar terreno en América Latina y en Costa Rica, específicamente.





Revisaremos algunos para que nos den una idea de los rumbos que diversos analistas han tomado al abordar el tema principal que nos ocupa en este artículo:

Si bien es cierto que, en unas escasas semanas en marzo del 2020, los sistemas educativos se vieron urgidos a reconvertir sus modelos pedagógicos tradicionales implementando diversas formas de educación a distancia, la desigualdad, el aislamiento social, las pérdidas de aprendizaje, la brecha digital y, además, las mayores cifras de deserción escolar resultantes, hablan por sí solas. Se estima una tasa de un 15% de abandono en América Latina y el Caribe en la educación post Covid-19. (Schapira, 2022, p. 1)

La deserción escolar es un problema ya endémico en la educación regional. No se trata en absoluto de un fenómeno nuevo precipitado por la pandemia. Y es quizá uno de los indicadores más reveladores de la decadencia de nuestros sistemas escolares y de los cambios estructurales en nuestras economías y sociedades que han llevado a una desigualdad creciente, al encarecimiento de la salud y la educación, y a altas tasas de desempleo entre jóvenes de los estratos inferiores de la pirámide socioeconómica. Es el mismo caldo de cultivo que facilita la propagación del narcotráfico en la región y el crecimiento casi exponencial de los carteles de la droga, de los cuales se estima que actualmente tienen entre 160.000 y 180.000 “soldados” solamente en México (Vaquero, 2023, p. 7).

Ahora bien, ¿qué propone Schapira para aliviar esta situación? En su breve artículo (nota) al respecto, solo destaca la importancia de acopiar, información sobre cada caso local y nacional en América Latina y en la implementación pedagógica apropiada de la llamada Inteligencia Artificial (IA) en educación:

Una perspectiva posible implica a la exploración de los datos en cada territorio derivados de las modalidades de enseñanzas implementadas y, a partir de ello indagar sobre los hallazgos para construir indicadores regionales referidos al acceso, el abandono escolar, las capacidades y resultados educativos. (Schapira, 2022, pp. 1-2).

Y a continuación agrega:

La otra mirada contiene una dimensión microestructural, el análisis pormenorizado del aprendizaje derivado del proceso educativo en cada uno de los alumnos. Esta información permitiría complementarse con la historia educativa de cada uno y anticiparse a sus mayores dificultades, abriendo así las puertas a uno de los ámbitos de aplicación más representativos de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación. —una pedagogía adaptativa y personalizada para cada alumno— (Schapira, 2022, p. 2).



Parece una sugerencia razonable, pero en nada incidirá en el tema de la deserción escolar que la autora indica en su primer párrafo introductorio. Algo que es común, desafortunadamente, a muchas rumiaciones pospandemia en relación con el campo educativo.

En un ensayo sobre la situación particular de la Argentina, se enfatiza también la gravedad del problema del abandono escolar, a raíz de la pandemia, señalando que:

Los efectos de casi dos años sin clases presenciales —con alternancias en algunas zonas del país en ciertos momentos de esta larga pandemia que todavía subsiste—, evidencian graves consecuencias estructurales del sistema educativo. De un momento a otro, 1516 millones de alumnos en el planeta tuvieron que empezar a estudiar a distancia. En Argentina esa cifra alcanzó los 11 millones. Claramente, los sistemas y la comunidad educativa no estaban preparados y tuvieron que encontrar los modos de acompañarlos para que el proceso de aprendizaje no generara un daño sin precedentes.

En el camino quedaron muchos alumnos fuera del sistema educativo. De acuerdo con la evaluación de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación realizó en junio de 2020, se detectaron 1,1 millones de niños, niñas y adolescentes que, por diferentes motivos, se habían desvinculado de sus escuelas y de las clases remotas. Estamos hablando de un 10% de los 11 millones de alumnos que componían la matrícula de los niveles inicial, primario y secundario. Si bien en algunas zonas del país, se hicieron algunos esfuerzos por ir en busca de aquellos alumnos que nunca se conectaron en la pandemia, nada fue suficiente para lograr su reincorporación. (Portal BA, 2021, párrs. 2-3)

En realidad, es un número abultado (un poco más de 1 millón, cifra quizá subnumerada) de estudiantes desertores en Argentina con una población de 11 millones (es decir, un 10%) y, por cierto, muy preocupante. Solución:

Luego de desatada la pandemia, las tecnologías digitales cobraron una nueva centralidad en la agenda de la política educativa. Las autoridades nacionales y provinciales desarrollaron un conjunto de respuestas educativas digitales de emergencia para sostener la escuela sin presencialidad. Todo esto en un país con altos márgenes de desigualdad, donde la brecha digital ya era una problemática pre pandemia. Según la UNESCO, en Argentina 1 de cada 5 estudiantes de primaria no tiene Internet en su casa, es decir, un 19,5% no tiene posibilidad de estudiar online. En el ámbito secundario también se observa la misma dificultad, un 15,9% no tiene acceso a





Internet. Para ser más claros, los datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) de Argentina son contundentes: cerca del 40% de los hogares argentinos no cuentan con acceso a internet fijo.

Definitivamente, acortar la brecha digital entre las distintas clases sociales y zonas geográficas del país era fundamental en un contexto de pandemia, pero también para lo que se viene pospandemia. Todo indica que escenarios de educación híbridos (presencial/virtual) van a ser muy recurrentes en los ciclos escolares venideros, porque la tecnología llegó para quedarse y sumar, y no para dividir. La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica mostró que, en 2020, el 48% de las y los jóvenes manifestaron que, durante la pandemia, aprendieron a utilizar más y mejor las tecnologías computadoras, redes sociales y aplicaciones para la comunicación y aprendizaje a distancia —por fuera de su actividad en la escuela— (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación. (Sobre Tiza, 2021, p. 3)

La persona articulista tiene, al menos, el mérito de admitir que la disparidad en el acceso de estudiantes al mundo digital ya existía antes de la pandemia, y muy apropiadamente, sugiere que la gran emergencia sanitaria solo puso en evidencia dramática esa lamentable desigualdad, por ende, el remedio que se sugiere es reducir esa brecha digital. Y esto sería de gran urgencia, puesto que en período de pospandemia la enseñanza híbrida (presencial y virtual) será establecida con frecuencia como un modelo bimodal apropiado a seguir en la educación contemporánea en Argentina. Si esto se logra en una medida aceptable, se podría recuperar el terreno perdido en materia de aprendizaje. Avance, en el cual las nuevas tecnologías virtuales desempeñarían un papel central:

La tecnología no es una enemiga, el objetivo es complementar y no reemplazar roles ni funciones, ya que la presencialidad es insustituible en el proceso de formación y de construcción de vínculos sociales de un niño, niña o adolescente. La posibilidad de evaluar escenarios híbridos, permitió el surgimiento de interesantes propuestas como *Aula en Casa* de Educabot. Se trata de una plataforma con una interfaz sencilla, de rápida implementación y con acceso inteligente que ofrece a más de 50 mil usuarios de siete países de América Latina la posibilidad de contar con una plataforma educativa gratuita en pocas horas.

Hoy los sistemas educativos necesitan recuperarse del *shock* de la pandemia. Cada uno de los actores que participamos de la comunidad educativa tenemos el desafío de seguir trabajando para que la escuela aproveche las



soluciones tecnológicas para promover un entorno en el que cada estudiante sea protagonista no sólo [*sic*] de su aprendizaje, sino también de su futuro. (Scovotti, 2020, como se citó en Silvera, 2023, p. 13)

Y luego la persona autora reafirma su perspectiva a través de la siguiente cita:

Uno de los aspectos clave para la educación pospandemia es pensar en las tecnologías como bienes públicos y en la conectividad como un derecho. En este sentido, es fundamental avanzar en la creación de una canasta básica digital que permita ampliar el acceso y la apropiación de estos recursos. (Lugo, 2020, como se citó en Silvera, 2023, p. 6)

Resumiendo, y, en buen romance, todo lo que aquí se nos ha dicho es que el problema principal elicidado por la pandemia ha consistido en cómo recuperar el terreno perdido en materia de aprendizaje, reduciendo, para ello, la brecha digital e implementando métodos bimodales de enseñanza/aprendizaje, que aprovechen la experiencia adquirida en este terreno durante la crisis sanitaria global. Esto supone, lógicamente, que tanto la deserción escolar como la brecha digital son problemas coyunturales que no se han derivado de una larga trayectoria de desigualdad social estructural cada vez más grave, resultante de la implementación de políticas neoliberales en América Latina. Sabemos que ese enfoque es errado y lo sustentamos con todo lo que se señala anteriormente en este mismo ensayo. La brecha digital no es otra cosa que la expresión de la brecha social entre estudiantes y la deserción escolar, su manifestación más tangible.

Quizá se puedan aminorar un poco los fenómenos de la brecha digital y la deserción escolar, y es posible, también, que una mejor distribución a través del espectro social de equipos digitales apropiados y el recurso de la educación bimodal ayuden un poco a ello, pero nunca pasarán de ser parches insuficientes. Los problemas subyacentes son profundos, estructurales, de larga data, y con raíces que se nutren de la desigualdad social, la marginalidad y abandono de amplios sectores juveniles pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad latinoamericana. Es necesario nuevos modelos de desarrollo que sean inclusivos, apoyados en políticas gubernamentales orientadas a la recuperación del Estado benefactor, la soberanía nacional, el uso prioritario de los recursos naturales en beneficio de cada país y, por supuesto, políticas educativas públicas sustentadas en la gratuidad, subsidios estatales, becas, salarios dignos, mejores establecimientos escolares, enfoques pedagógicos, que estimulen la creatividad intelectual autónoma de los educandos, y fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. Antes de la pandemia esto era urgente, y más aún luego de los efectos negativos que esta tuvo en los sistemas educativos, principalmente en los públicos.





Un artículo más largo de Silvera (2023), sobre medidas en el futuro para mejorar la educación superior en el período de pospandemia, ha enumerado una serie de enmiendas que nos parece obviamente insuficientes, pero no por ello inapropiadas (enumeramos sin incluir la argumentación para cada propuesta, pero son, en general, auto explicativas):

- a. Adaptación a la nueva normalidad
- b. Innovación pedagógica
- c. Transformación hacia una educación más inclusiva y equitativa
 - Evaluación de necesidades y población afectada
 - Asignación de recursos
 - Programas de préstamo de dispositivos
 - Conectividad a Internet
 - Apoyo técnico
 - Contenido educativo accesible
 - Apoyo emocional y académico
 - Flexibilidad en la evaluación
 - Comunicación efectiva
 - Monitoreo y evaluación continua
 - Colaboración con organizaciones externas
 - Participación de la comunidad
 - Promoción de la educación a distancia inclusiva
 - Inversión en infraestructura tecnológica
 - Promoción de becas y ayuda financiera
 - Transparencia y rendición de cuentas
- d. Colaboración y globalización (párrs. 2-5)

Hasta este punto, la disquisición de Silvera parece bastante sensata, pero ese buen sentido común se descarrila abruptamente al llegar al siguiente enunciado que se refiere a los estudiantes como “clientela”.

4. Masificación y diversificación de la clientela

(...) las políticas públicas para impulsaron la educación como factor de competitividad empezaron a implementarse a partir de la década de 1980, tal como afirman Slaughter y Rhoades (1996, como se citó en Silvera, 2023, p.7), quienes apuntan que la agenda de la competitividad a través de la economía del conocimiento comenzó durante las administraciones de Ronald Reagan y George H.W. Bush,





pues a partir de esos años surgieron nuevas narrativas acerca de la participación de las universidades en la economía de las naciones, al grado que los gobiernos y las empresas consideraron el conocimiento como un importante factor de producción, y de ahí el impulso a las políticas que condujeran a la integración de las universidades en el mundo productivo, lo cual se ha fortalecido como resultado del incremento de los procesos de globalización.

El salto de fe de Silvera (2023), desde el sentido común al panegírico neoliberal, nos deja patidifusos; expone algunos principios cardinales del neoliberalismo educativo —competitividad, economía del conocimiento, inserción funcional de las universidades en el capitalismo, conocimiento como factor de producción— supuestamente acelerados y legitimados por lo que la autora llama “procesos de globalización”. De este modo, brincamos sin mediación alguna de las acciones prácticas sensatas a la apología de la neoliberalización de la educación superior, para ponerla al servicio de los imperativos pragmáticos del capitalismo y no al servicio del bienestar colectivo, a través del conocimiento y la “ciencia con consciencia”, como en forma elocuente lo ha dicho Morin en los años ochenta del siglo pasado.

A partir de este punto, la conclusión a la que llega Silvera (2023) no nos sorprende. Es una no muy disimulada invitación a suscribir el modelo educativo al servicio del capitalismo y no de las grandes mayorías. Siguiendo un primer párrafo en que se exalta de manera abstracta el “bien común”, quizá para aminorar la crudeza de los dos que vienen a continuación, entramos de lleno en la sustancia real de lo que se plantea: volvernó realistas y productivos para insertarnos mejor en la globalización, esto es, un productivismo en aras de la promoción de un modelo de desarrollo apto para la acumulación “exitosa” de capital, como queda en claro en la cita a continuación:

Finalmente, podemos concluir que una educación superior que asume la responsabilidad activa de la sociedad donde está inmersa, promueve el bienestar y la sostenibilidad, se nutre de la diversidad intercultural, defiende y también crea interconexiones, utiliza las tecnologías pero siempre de la mano del ser humano y consigue hacer de la movilidad internacional algo mucho más inclusivo, será en definitiva lo que logrará el cambio sostenible que se necesita en esta nueva etapa en términos educativos de calidad y productividad a nivel global.

Es así como cada universidad deberá reflexionar sobre su identidad y prioridad, deberá preguntarse: ¿cuál va a ser el foco de su quehacer? e





identificar quiénes son sus estudiantes y las necesidades de su entorno, para poder crear el impacto que la sociedad demanda.

Y es en este orden de ideas, que son muy atinadas las palabras de la ex primera ministra de Australia Julia Gillard: “Nuestro crecimiento futuro depende de la competitividad y la innovación, las habilidades y la productividad... y estos a su vez dependen de la educación de nuestra gente” (Silvera, 2023, párrs. 44-46).

Australia, ese país que acaba de votar en contra de la enmienda constitucional para dar derechos legales de minoría étnica a sus aborígenes, de seguro es también una sociedad desigual, con pobres, grupos marginalizados, como lo son sus pueblos originarios entre otros sectores. En ese contexto, la proposición final de Silvera (2023) parece especialmente desafortunada.

Poco después del fin de la pandemia, Gaxiola (2020) escribió unas pocas páginas sobre lo que estima debieran ser y posiblemente serán las siete tendencias de cambio en la educación (principalmente superior) mexicana en la pospandemia. Abre su reflexión con el siguiente párrafo introductorio:

En México existen aproximadamente 24 millones de estudiantes en el sistema educativo que se detuvieron durante la pandemia. Como profesor de universidad, el reto de cambiar de enseñar en modalidad presencial a virtual fue realmente agotador, estresante y desafiante.

Ahora, después de la tensión y el caos, viene la preparación para la transformación, y las preguntas que me surgen son: ¿cómo será en el futuro educar?, ¿qué cambios se pueden presentar para adaptarse y ser efectivos ante el nuevo paradigma educativo post-pandemia? (recomiendo leer El sistema educativo está muriendo). Mi reflexión me lleva a los siguientes 7 puntos. (p. 2).

Agregamos estas siete propuestas, para ilustrar mejor la naturaleza de las sugerencias de Gaxiola (2020), pero sin agregar su desarrollo, pues, en general, son bastante obvias en su contenido:

1. El rol de aprendiz será para toda la vida.
2. El sistema educativo tendrá que adaptarse y cambiar sus prácticas y modelos de negocio.



3. Las universidades deben rediseñarse.
4. El rol del profesor se transforma.
5. El costo de acceder a la educación baja y se democratiza.
6. Uso de la inteligencia artificial para asegurar competencias profesionales. (p. 11)

Imposible estar en desacuerdo con los puntos 4, 5 y 6, que no requieren de mayor escrutinio. Mas, no es difícil apreciar que, en el conjunto de estas propuestas, un claro sesgo tecnocrático parece dominar muchas de las reflexiones que se emiten en la pospandemia, para reformar la educación en un sentido más “pragmático”, “moderno” y “funcional” al sistema económico imperante. En el caso particular de la educación superior, se trataría de “reformar” la vetusta y anacrónica noción de la universidad como ente generador de conocimientos creativos y nuevos; de preparación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, para sustituirlos por cuadros eficientes al servicio del capital. Estamos de acuerdo en que hay que reformar las universidades, pero en la dirección opuesta a la que expresan Gaxiola (2020) y otros que siguen líneas similares de pensamiento; no para reducirlas a fábricas más económicas y expeditas de cuadros útiles, sino para que recuperen el sentido de su misión fundamental tan dañado ya por el neoliberalismo y su influencia ideológica: fomentar el uso de pedagogías que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, apoyar más la investigación y producción científica y artística, implementar mejores programas de difusión y extensión, crear espacios académicos e institucionales para el desarrollo de la interdisciplina e impulsar el nuevo humanismo como eje articulador de toda la acción sustantiva (docencia, investigación, extensión, y producción).

Un sucinto reporte de la UNICEF sobre medidas generales por considerar, a partir de las lecciones prácticas y pedagógicas que aportó la dramática experiencia de la pandemia, resulta ser, a nuestro juicio, una muy buena visión sobre la senda por seguir en esta fase posterior.

Citaremos este documento *in extenso*, pues nos parece que aquí se ofrece una visión muy acertada en ciertos aspectos de la crisis de la educación acentuada por el impacto de la pandemia):

¿Cómo podemos recuperar el aprendizaje perdido después de la pandemia de COVID-19 y transformar la educación para mejorarla? Estas son algunas de las acciones que debemos llevar a cabo:





1. REALIZAR el esfuerzo de llegar a TODOS.

La necesidad de llegar a cada niño y niña es el denominador común de la recuperación de la educación. En los niveles de educación primaria y secundaria, la mayoría de los países están tomando medidas como la reinscripción automática y las campañas de movilización comunitarias con el propósito de conseguir que los niños y las niñas regresen a la escuela. Sin embargo, en una cuarta parte de los países sigue siendo necesario recabar información sobre el número de niños y niñas que han vuelto a las aulas. Para lograr sistemas educativos verdaderamente transformadores, debemos eliminar las barreras que excluyen a los grupos vulnerables, garantizar que el derecho a la educación quede plenamente plasmado en los marcos legales y normativos nacionales, reforzar los modelos flexibles de educación e invertir en el fortalecimiento de los Sistemas de Información de la Gestión Educativa a fin de obtener información desglosada y en tiempo real.

2. ANALIZAR los niveles de aprendizaje

En marzo de 2022, un análisis de estudios existentes concluyó que en menos del 20% de los países se había publicado información relativa al impacto real del cierre de las escuelas en el aprendizaje. A medida que los niños vuelven a la escuela, es necesario evaluar lo que saben, entienden y pueden hacer y tenerlo en cuenta a la hora de formular políticas y orientar la enseñanza. Resulta alentador que la mayoría de los países reanudarán los programas de pruebas estandarizadas (tales como evaluaciones a gran escala y exámenes de alto nivel) en el año escolar 2021–2022, particularmente en los campos de matemáticas y lectura. Sin embargo, solo un pequeño porcentaje de países están tratando de entender el impacto del cierre de escuelas sobre las habilidades no cognitivas, que son igualmente importantes para que los niños salgan adelante en el mundo de hoy. Un conjunto diverso de actividades de evaluación, como el uso de evaluaciones formativas y tecnologías diversas (por ejemplo, las evaluaciones digitales), puede ayudar a que los estudiantes tomen mayor conciencia de lo que aprenden y la manera en que lo aprenden, y permitir a los maestros entender qué factores pueden dificultar o facilitar el progreso de aprendizaje del alumnado.

3. PRIORIZAR los programas de estudios y la enseñanza atendiendo al nivel de los estudiantes

Es necesario dar prioridad a las competencias y los conocimientos básicos en los programas de estudios a fin de ayudar a los estudiantes a recuperar





más rápido el aprendizaje perdido. En muchos países, antes de la pandemia ya había niños que no habían adquirido las competencias básicas, y la excesiva carga de contenidos de los programas de estudios hace difícil que puedan ponerse al día, sobre todo después de los largos periodos de cierre de las escuelas. A pesar del tiempo de enseñanza que se perdió durante la pandemia, en menos de la mitad de los países se realizaron ajustes en los programas de estudios de los niveles de primaria y secundaria. Con objeto de apoyar la transformación curricular, es necesario que los países garanticen una mayor coherencia entre los programas de estudios, la evaluación y la enseñanza, y que los maestros participen en el diseño conjunto y la facilitación de los ajustes curriculares.

4. INCREMENTAR la eficiencia de la enseñanza a través de medidas de eficacia demostrada

Resulta preocupante que solo algunos países estén invirtiendo en medidas de eficacia demostrada orientadas a mitigar la pérdida de aprendizaje: solo un 39% declaró haber puesto en marcha medidas para incrementar el tiempo de instrucción; un 29% para programas de tutoría; y un 16% para enseñanza específica. En vez de programas ad hoc o intervenciones de políticas fragmentadas, los países deben apostar por intervenciones plurianuales basadas en pruebas y proporcionar más ayudas a los maestros, que están en primera línea de la recuperación en las aulas. Para una transformación a más largo plazo, es preciso que los países mejoren sus planes de concesión de licencias y acreditación para la contratación de maestros, y que logren que la docencia sea una profesión atractiva fomentando el bienestar de los maestros a través de una remuneración y unas condiciones de trabajo adecuadas. El desarrollo profesional de los maestros debe ser continuo, personalizado y específico, y ha de incluir capacitaciones en temas de competencias digitales y el uso efectivo de la tecnología. El diseño y la planificación de estas políticas debe incluir la participación activa de los propios maestros a través del diálogo social en la formulación de políticas.

5. DESARROLLAR el bienestar general de la infancia

Además de los efectos negativos sobre el aprendizaje, la pandemia ha puesto en riesgo la salud mental y el bienestar general de los niños. La reapertura de las escuelas presenta una oportunidad excepcional para garantizar que todos los niños tengan acceso a entornos de aprendizaje seguros y favorables y puedan hacer un mejor uso de los servicios esenciales. Con





todo, en menos de dos terceras partes de los países se ofrecen servicios de apoyo psicosocial y de salud mental dirigidos a los maestros y los estudiantes en los niveles de primaria y secundaria. Con el fin de fortalecer la resiliencia ante futuras perturbaciones, es fundamental entender las necesidades de los estudiantes y los maestros para garantizar que las escuelas proporcionen servicios integrales a través de un enfoque que contemple a la sociedad en su conjunto, con la colaboración de sectores como el de la educación, la protección de la infancia, la salud y la nutrición.

Por último, financiar una educación sostenible y equitativa es fundamental para la recuperación y la transformación de la educación. Si bien un número mayor de países –un 77% en los niveles de primaria y secundaria– declararon haber incrementado el presupuesto de educación de 2020 a 2021 en comparación con lo anticipado en la tercera ronda de encuestas, existen importantes brechas en función de los ingresos de cada uno de ellos. Menos de cuatro de cada diez países de ingresos bajos y medianos bajos, en comparación a nueve de cada diez países de ingresos altos, informaron sobre un aumento en sus presupuestos de educación. Dado que el gasto público general se ve limitado por el aumento de la presión fiscal y la inflación, existe el riesgo de que el gasto en educación en los países de ingresos bajos y medianos bajos no sea adecuado para adoptar las medidas urgentes necesarias para mitigar los efectos de la pérdida de aprendizaje. Para lograr mejoras sostenibles y de largo plazo es necesario transformar la financiación de la educación dando prioridad a las asignaciones, modernizando la recaudación y la inversión de los recursos financieros y promoviendo las innovaciones para una mayor eficiencia del gasto.

La Cumbre sobre la Transformación de la Educación presenta una oportunidad para poner de relieve la crisis mundial de la educación y subrayar la necesidad de tomar medidas orientadas a recuperar el aprendizaje perdido y transformar la educación. Para lograr este cometido, no podemos volver a la normalidad anterior a la pandemia. Necesitamos reformas nuevas y enérgicas para garantizar que todos los sistemas educativos se recuperen de los efectos de la pandemia y, además, reconstruir y mejorar un mundo donde todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de aprender y desarrollar plenamente su potencial. (Giannini, Jenkins & Saavedra, 2022, párrs. 1-7).

Hay varias consideraciones correctas en este informe de UNICEF, de las cuales se han destacado, sobre todo, la admisión de una crisis de los sistemas educativos





antes de la pandemia y la necesidad de aplicar medidas que retornen al —o refuercen— el espíritu de los Estados de bienestar. Es cierto que en ninguna parte se han mencionado las causas estructurales económicas y políticas que han presidido el deterioro incremental de los sistemas educativos en muchos países desde hace al menos tres décadas, pero, entendemos las limitaciones institucionales que se imponen a cualquier diagnóstico efectuado en el seno de una agencia como la UNICEF. Y es necesario destacar, asimismo, que el reporte no aporta ninguna idea sobre el reajuste de los contenidos educativos y métodos pedagógicos apropiados para conducir en el día a día la labor docente en pospandemia, tema que será abordado como foco principal en la sección cinco de este artículo.

Respecto a las reflexiones concernientes a la labor de los docentes en pospandemia, en 2022, se publicó el artículo *Retos del docente en la educación de pospandemia*; en su Resumen se indica:

(...) los retos del personal docente en la educación postpandemia [*sic*], pasa por un proceso de reingeniería en donde se evalué las competencias, requerimientos y planes que permitan al personal educativo una nueva forma de enseñar, en la cual se prevean las posibles dificultades. (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 1)

Conclusiones a las que se llega mediante un análisis cuantitativo de información reunida, mediante revisión bibliográfica y analítica de obras pertinentes. La justificación intelectual y conceptual de la investigación se apoya en los trabajos de Martín Puertas y Ortiz Jiménez (2021), Navarrete Cazales et al. (2021), Canaza Choque (2021), Valle Villamarín et al. (2022) y adelantaron que, con base en los trabajos de todos estos autores, consideran que “Sin duda que el rol del docente sigue siendo el hecho más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ... en conjunto con los estudiantes que hacen vida en las instituciones educativas” (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 5). La metodología estaría, por su parte, inspirada en el trabajo de Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2012).

A partir de este punto, queda en evidencia que los autores no aportarán más que una visión pedagógica muy tradicional, contra la cual nosotros en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica hemos venido luchando para desprendernos de ella, en gran medida; lo que podrá apreciarse fácilmente al leer la sección quinta de este trabajo. Nuestra visión es que el docente es solo un facilitador y los estudiantes son los protagonistas centrales del proceso de aprendizaje-enseñanza. Los educandos no son un complemento necesario al proceso, como dicen los autores, sino el factor fundamental. Al respecto,





esperábamos algunos datos primarios recabados por la revisión de artículos arbitrados, trabajos de grado, y textos bibliográficos, entre otros, que nos aportarían alguna información útil de la cual extraer nuestras propias conclusiones. Sin embargo, en la sección de Resultados, a modo de reflexión principal, los autores recurren, una vez más, a la autoridad de otros textos, como se ilustra en la siguiente cita:

Los docentes deben estar en constante formación y capacitación sobre el uso de las innovadoras tecnologías, las cuales se puedan implementar en el ámbito educativo de manera que el facilitador pueda ofrecer al estudiante una educación actualizada y de calidad. (Barrérez Herrera, 2022, p. 18)

A partir de esta obviedad muy vaga, el artículo termina con una conclusión que, aunque correcta, es bastante insípida y que nos deja igualmente con “sabor a muy poco”:

Sin duda alguna los retos del personal docente en la educación pospandemia, pasa por un proceso de reingeniería en donde se evalúe las competencias, requerimientos y planes que permitan al personal educativo una nueva forma de enseñar, en la cual se prevean las posibles dificultades que se puedan presentar en un momento dado, además la intervención de los mandatorios o gobernantes a través de las políticas públicas en materia educativa, deben garantizar el derecho a la educación de calidad con el suministro de los insumos tecnológicos y materiales necesarios para este logro. (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 16)

En 2020, la OEA publicó un documento de casi 50 páginas con un título reminiscente con variaciones menores de muchos otros generados en pospandemia sobre el tema educativo, algunos de los cuales ya hemos abordado aquí: *La reconstrucción educativa pospandemia y el uso de las tecnologías en el retorno progresivo a la presencialidad escolar*. Ese extenso título de alguna manera muy sintética anuncia casi todo el contenido del reporte.

El resumen ejecutivo amplía lo que se nos permite barruntar a partir del título, y de manera muy predecible, reduciendo en buen lingo tecno-burocrático todo el problema educativo, a raíz de la pandemia en América Latina a uno meramente práctico, coyuntural, desprovisto de un contexto histórico ni social ni real y sin ninguna propuesta para una pedagogía renovadora más que la de la implementación eficiente de las TICs:





En febrero de 2022, en el marco de la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interamericana de Educación (CIE), los Ministerios de Educación de la región identificaron una serie de ejes temáticos en torno a la construcción de un nuevo pacto educativo hemisférico en contextos de cambio para ser incluidos en la Segunda Fase de la Agenda Educativa Interamericana (AEI) para 2022-2027.

Con el objetivo de aportar al debate sobre la AEI, durante el mes de marzo y abril de 2022, se realizaron encuentros virtuales de diálogo entre organizaciones de la sociedad civil (OSC) de la región para profundizar y acercar su perspectiva en relación con dos de estas cuestiones: la recuperación y reparación educativa pospandemia, y el uso de nuevas tecnologías en la educación.

La iniciativa contó con la participación de un total de treinta OSC representantes de trece países de la región, diversidad que aportó a los diálogos una pluralidad de miradas y visiones sobre el contexto escolar actual de la región.

En un momento en el que las evidencias sobre los efectos de la pandemia en educación son incipientes, las experiencias se constituyen en una valiosa fuente de información. Conocer cómo las escuelas transitan su apertura permite comprender cómo se reconfiguran las problemáticas en el territorio y qué nuevos desafíos enfrentan las escuelas en este nuevo retorno.

El diagnóstico que aportan las OSC da cuenta de la presencia en las escuelas de problemáticas sociales y pedagógicas preexistentes que se han visto profundizadas en el período de escolaridad remota, a las que se suman situaciones nuevas producto de los dos años sin presencialidad junto a cierto retroceso de logros alcanzados en las últimas décadas.

La pérdida de oportunidades de aprendizaje, el rezago educativo y la presencia de situaciones de no retorno escolar son dos ejes de problemáticas que la mayoría de las OSC identifican en el panorama educativo escolar actual.

Las OSC identifican una posible retracción en los derechos educativos básicos alcanzados en las últimas décadas. Especialmente en las poblaciones más vulnerables y en el ámbito rural, las OSC identifican situaciones de trabajo infantil, ingreso temprano al mercado laboral e incremento de responsabilidades de las niñas y jóvenes en tareas domésticas que impactan





en su vuelta a la escuela. Las migraciones internacionales e internas del campo a la ciudad también se mencionan como situaciones con mayor presencia en la realidad escolar actual. Todas ellas pueden impactar en las trayectorias de las y los estudiantes, que vuelven a verse coartadas y amenazadas frente a la urgencia de la subsistencia.

En el marco de la escuela, la falta de hábitos relativos al régimen académico en los y las estudiantes, especialmente en el nivel primario, se suma a los aspectos a abordar por parte de los equipos directivos y docentes. Entre los y las jóvenes, 12 conviven dificultades emocionales junto a problemáticas vinculadas con el incremento de violencia y consumo de sustancias psicoactivas.

Entre las y los docentes conviven situaciones de cansancio y desgaste, estrés emocional y ansiedad. Asimismo, como situación presente en varios países, se identifican escuelas con escasez de docentes por cese de sus actividades y jubilación. En algunos casos se menciona el temor que persiste en el retorno a la presencialidad por falta de vacunación que se extienda a toda la población escolar.

La falta de pautas y consensos sobre las estrategias pedagógicas a desplegar para acompañar la inmersión en el régimen académico de estudiantes que deben reconstruir los hábitos escolares es una de las vacancias detectadas en las escuelas.

La integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) puede verse limitada frente a condicionamientos de la infraestructura para el funcionamiento efectivo de la tecnología digital. La falta de disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conectividad en las escuelas, así como el deterioro de las condiciones y los equipos tras dos años de cierre, se presentan como factores que inciden en el uso de las herramientas tecnológicas en el retorno a la presencialidad.

El uso de las TIC en la educación ha perdido prioridad frente a las urgencias vinculadas con el retorno de los y las estudiantes a la escuela, el vínculo con las familias, el diagnóstico y la priorización de contenidos.

Entre los aportes de las OSC, es posible hacer una agrupación en tres grandes líneas: 1. Estrategias vinculadas con el mejoramiento de las condiciones generales de las escuelas en el retorno a la presencialidad. 2. Estrategias de acompañamiento a estudiantes y docentes en la vuelta a las escuelas. 3.



Estrategias vinculadas con el desarrollo de diagnósticos y generación de herramientas que acompañe la priorización y direccionamiento de las acciones en el regreso paulatino a la presencialidad.

Las OSC destacan la oportunidad que ha significado este período para la ampliación del trabajo en conjunto con autoridades educativas, especialmente locales, con quienes realizan en un esfuerzo de articulación en pos de la promoción del derecho a la educación en el actual contexto. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, pp. 11-12)

De la misma tesitura que la cita anterior, son las conclusiones del documento. No las citaremos *inextenso*, sino un par de párrafos que nos parecen especialmente reveladores:

Las OSC identifican que el uso de las tecnologías en la educación ha perdido prioridad con el retorno a la presencialidad frente a las urgencias vinculadas con el retorno de los y las estudiantes a la escuela, el vínculo con las familias, el diagnóstico y la priorización de contenidos. Aun así, se afirma que las tecnologías digitales en educación llegaron para quedarse, aunque su integración puede verse limitada frente a condicionamientos de la infraestructura y al piso tecnológico para el funcionamiento efectivo de la tecnología digital. La falta de 44 disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conectividad en las escuelas, así como el deterioro de las condiciones y los equipos tras dos años de cierre, se presentan como factores que inciden en el uso de las herramientas tecnológicas en el retorno a la presencialidad. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, p. 44)

La gran salvación de la educación y su recuperación luego de la pandemia reside en las TICS y en su uso masivo, sostenido e inclusivo. Nada se dice en las conclusiones del tejido social latinoamericano, de sus terribles asimetrías y disfuncionalidades y, como buenos tecnócratas, se deposita toda la fe en las soluciones a problemas estructurales, tratados como una mera situación coyuntural por la crisis sanitaria, en la “bendita tecnología”. Nada se dice de la crisis educativa de larga data en la región y de sus causas en las políticas privatizadoras y de destrucción del Estado benefactor, en distinto grado, en todos los países del subcontinente.

La construcción de una agenda educativa innovadora, flexible y colaborativa se constituye en una necesidad frente a las urgencias que el trabajo en territorio pone en evidencia. Esta agenda regional y plural será efectiva en la medida que se mantenga informada por la evidencia construida a nivel nacional y regional, nutrida por los diversos estudios desarrollados durante





la pandemia, anclada en la experiencia desarrollada con base en territorio, dinámica y flexible frente a los emergentes y focalizada en llegar a los espacios y grupos más desfavorecidos. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, p. 46)

Con este penúltimo párrafo de las conclusiones se intenta dotar de un modesto brillo de altruismo a un “documento sin alma” y que, en todo momento, privilegia el protagonismo de las llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) — fácilmente controlables mediante fondos y otras prebendas provenientes de generosas donaciones de diversas fuentes en EE. UU.— y casi nunca se refiere a los gobiernos y Estados latinoamericanos como agentes esenciales de reformas para una educación pública de calidad, gratuita, y subvencionada de manera prioritaria por sobre los establecimientos privados. La agenda debe ser dinámica, flexible y focalizada en llegar a espacios y grupos más desfavorecidos, pero no podemos dejar de preguntarnos ante esta afirmación: ¿Cómo se hará esto con políticas neoliberales y sin el concurso decisivo de gobiernos que favorezcan políticas efectivas para reducir la pobreza, la desigualdad contra la segregación escolar, y que promuevan de manera efectiva el viejo ideal de una educación universal y gratuita? Es extraño ver un documento de la OEA, en el cual se prescinde de sus pilares fundamentales, a saber, los Estados miembros.

Así, cerramos este acápite en que hemos discutido diversos trabajos sobre el tema educativo en pospandemia. Tomando un poco al azar una muestra, esperamos, sinceramente, que no sea plenamente representativa del pensamiento actual en Latinoamérica sobre este tópico, deseando así que se nos hayan escapado otros trabajos, cuyos aportes, en verdad, iluminen mejor esta problemática.

No obstante, consideramos este contrapunto como una forma útil de esclarecer las nuestras en el proceso e ir las dejando traslucirse, gradualmente, en relación con puntos de vista que, en general, no compartimos. Ahora, trataremos de exponer lo esencial de nuestra visión en el apartado siguiente.

5. El Centro de Estudios Generales de la UNA: humanismo, complejidad e interdisciplina

La pandemia fue un catalizador de la crisis educativa existente antes de su desencadenamiento global. Por razones que ya hemos examinado antes, en este mismo ensayo, esa crisis de la educación en América Latina se encontraba en un punto álgido de su desarrollo, cuando la pandemia incidió como un nuevo factor en la ecuación socioeconómica y política que estaba provocando la decadencia de



nuestros sistemas educativos públicos; y esa incidencia fue negativa, empeorando aún más la crisis previa.

Para nosotros, el efecto agravante de la crisis educativa, originario de la pandemia, vino a reafirmarnos la convicción de que el camino que escogimos hace años atrás para impulsar la docencia en el Centro de Estudios Generales (CEG), además de ser la vía correcta, ahora es más urgente y necesaria que nunca en pospandemia. Para comprender mejor cuál es esa vía a la que aludimos, nos permitiremos revisitarla brevemente, empezando por describir el carácter suigéneris de nuestra facultad.

El CEG de la UNA recibe estudiantes, que cursan su primer año académico, con una malla curricular de 120 cursos sobre una gran variedad de tópicos, en su mayoría de orientación multidisciplinaria y de carácter híbrido. Este Centro tiene el rango de facultad y recibe estudiantes de todas las carreras, quienes deben tomar, al menos, cuatro cursos, uno en cada una de las áreas principales en que estos están agrupados: 1. Ciencias Sociales; 2. Ciencias y Tecnología; 3. Filosofía y Letras; 4. Arte. Ciento veinte cursos en promedio se ofrecen cada semestre en la malla curricular del CEG para estudiantes que en su mayoría son de reciente ingreso. En promedio, unos ocho mil estudiantes transitan por las aulas del CEG cada año académico.

Y aunque esa división interna en cuatro áreas principales es importante para la organización práctica de nuestra labor académica, es claro que esta estructura académico-administrativa per-se no nos dice mucho sobre los aspectos sustanciales que distinguen realmente al CEG de la UNA. Pensamos que tanto la búsqueda de una praxis académica integral que abarque las cuatro dimensiones de la acción sustantiva (docencia, investigación, extensión y producción) fundada en el Nuevo Humanismo (o humanismo del siglo XXI) (Baraona y Mora, 2017), como el desarrollo de la investigación interdisciplinaria, le da un sentido renovador a nuestra labor.

El Nuevo Humanismo debe ser, en nuestra visión, enfático en promover, facilitar, ampliar, y estimular, por medios pedagógicos apropiados, el pensamiento crítico; este último, lo conceptualizamos como el desarrollo de un conjunto de habilidades intelectuales que permite abordar, críticamente, es decir, una visión que no esté determinada por ningún sistema de propaganda y/o doctrina, ni por los prejuicios prevalecientes en un cierto ámbito cultural fenómenos y procesos de la sociedad presente, pasada o futura. Para esto, se parte del principio que, la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, por parte de los educandos, es parte de sus capacidades innatas, y de la naturaleza intrínseca del cerebro humano. Por





desgracia, en vez de estimular estas capacidades innatas, los sistemas educativos, con frecuencia, han procedido a tullir, limitar, e idealmente, destruir toda capacidad autónoma para pensar la vida, el mundo y la sociedad (sobre todo) en forma que no esté en consonancia con los intereses dominantes y las concepciones convencionales que le dan cierta coherencia ideológica a la vida social.

Es un proceso de conformar, moldear, reconfigurar, reducir, y disciplinar la mente de los niños y jóvenes para aceptar y pensar el orden dominante de las cosas de la vida social humana, como si este fuera un orden natural, y no como un orden artificial (humanamente creado) que se desarrolla históricamente para facilitar la “funcionalidad” de un determinado sistema de dominación de clases, étnica (racial), y de género.

El hecho de que un cierto porcentaje de individuos (mujeres y hombres) consiguen escapar, en distinta medida, a este proceso de reconfiguración que busca eliminar las más poderosas capacidades innatas de las personas para generar pensamiento crítico, habla mucho del poder esencial de estas capacidades que desafían, en toda época y generación, la ideología dominante. Adicionalmente, el hecho de que, a lo largo de la historia humana, las rebeliones populares, muchas de ellas han estallado en contra de diversas formas de la ideología dominante, es prueba, también muy poderosa, de la capacidad innata del ser humano para percibir y pensar la vida social en formas disidentes, con respecto a los intereses de unos pocos, en la cúspide del poder y el dinero.

Si nuestro propósito educativo es estimular la capacidad propia de los estudiantes para desarrollar sus competencias para el pensamiento crítico —y no seguir reconfigurando la mente dentro del molde del conformismo acrítico—, lo primero que hay que modificar es la relación docente educandos, rompiendo, dentro de lo posible, con cualquier relictos de vínculo vertical y autoritario. Esto nos lleva a una línea muy fina entre la armonía y el caos, sobre todo, cuando consideramos que en el nivel universitario recibimos estudiantes que en su mayoría provienen de instituciones educativas, en las cuales la disciplina es concebida en forma “disciplinaria” (valga, en este caso, la redundancia) y no como el resultado de lo que, a continuación, denominaremos *empatía circular*; en otros términos, el ejercicio del mutuo respeto entre docentes y educandos, que nace, a su vez, de la mutua empatía, de la comprensión del rol del otro y de los desafíos que ello conlleva; de la capacidad para “ponerse en los zapatos del otro”. Esa es la piedra angular, el primer y muy difícil paso hacia la creación de una atmósfera propicia al surgimiento del pensamiento crítico. No bastará, por ende, con simplemente modificar



la malla curricular y los contenidos de los cursos, si no hay métodos pedagógicos que estén en consonancia con el principal propósito.

Obviamente, la gestación de una relación empática entre docentes y educandos no es tampoco por sí sola un principio pedagógico suficiente. Pensando en esto, Miguel Baraona, en conjunto con Willy Castro y David Muñoz (2020), elaboraron un ensayo, en el cual se exponen 14 principios pedagógicos que son enteramente compatibles con el Paradigma Tridimensional (PTD) del Nuevo Humanismo (Baraona & Mora, 2017), y que, en realidad, se derivan de este último. No los volveremos a exponer en este artículo, pero los enumeraremos e invitamos a posibles lectores interesados a buscarlos en sus fuentes originales:

1. “Practicar en forma permanente la empatía circular”
2. “Trabajar desde la afectividad”
3. “Reforzar y elevar la autoestima individual y colectiva”
4. “Aprender aprendiendo a aprender”
5. “Protagonismo estudiantil”
6. “Emancipar la mente para emancipar la vida”
7. “De la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la resistencia”
8. “Aprender a disentir”
9. “Descubrirse a sí mismo, descubriendo el mundo, y viceversa”
10. “De las competencias a las vocaciones y los compromisos”
11. “Promover la inteligencia holística”
12. “Del constructivismo al interaccionismo emancipador”
13. “Aprender a soñar para poder ser”
14. “Manos a la práctica”

(Baraona, Castro, Muñoz, 2020, páginas 20-34).

Ahora bien, es importante definir más detalladamente ciertos aspectos o atributos generales del pensamiento crítico, y esos los mostramos en la Figura 1:

Figura 1

Ocho nociones o atributos principales asociados con el pensamiento crítico



Fuente: Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 36.



Como bien se puede apreciar, se trata, principalmente, de atributos relacionados con formas de conducta y ética personal, como lo es la integridad, la empatía y la capacidad para examinarse (introspección) y discernir sobre la naturaleza de nuestras motivaciones más profundas, en cuanto a buscar una concepción crítica sobre algún tema de interés (Altbach, 2017). La corrupción actual, que se observa en muchos círculos científicos y académicos que llevan a una producción masiva de artículos con escaso o ningún valor cognoscitivo, simplemente, para acumular puntos en carrera académica y mejorar ingresos pecuniarios, es incompatible con todo sentido elevado y valioso de propósito y trabajo intelectual. El “paperismo” compulsivo en que revistas y autores se invitan unos a otros a agregar nombres de prestigio a alguna potencial publicación con fines más que nada de lucro, ha significado que ciertos investigadores estén “produciendo” y publicando casi un trabajo diario en una fuga hacia adelante completamente irracional, improductiva y realmente nefasta para la ciencia y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por objetividad entendemos aquella capacidad que se ajuste a todos los criterios que, en este tema, se estipulan para el trabajo científico: evidencias empíricas, repetibilidad, visibilidad de las fuentes, escrutinio riguroso de todos los conocimientos, antecedentes sobre el problema a estudiar, etc. Racionalidad, es un atributo estrechamente asociado al anterior e inseparable de este, pero, primordialmente, es la capacidad para articular razonamientos que estén lógicamente concatenados, y en donde las premisas sean compatibles con la argumentación y las conclusiones. Por último, justicia, solidaridad, autonomía y empatía son valores fundamentales del humanismo y sin los cuales ninguna praxis autoemancipatoria de la humanidad, a lo largo de su larga trayectoria de evolución socio-cultural, habría producido frutos civilizatorios significativos y perdurables.

Así, los 14 principios pedagógicos son el medio, y el pensamiento crítico, entendido en sus ocho dimensiones constitutivas, es el objetivo principal.

Acorde con la labor desarrollada por el CEG, durante varios años, desde 2017, la investigación y docencia interdisciplinaria para enfocar y facilitar el desarrollo del pensamiento crítico entre los educandos, los contenidos y la metodología de trabajo en cursos y proyectos de diversa índole (investigación y extensión) se han vuelto aún más urgentes, a raíz de la pandemia. Dado que este último fenómeno sanitario en el nivel global solo ha acelerado y agravado las cuatro crisis que ya afectaban seriamente a la humanidad en tiempos inmediatamente anteriores a su inicio. En última instancia, la pandemia ha abierto más completamente la gran caja de Pandora de las cuatro crisis que, desde más de una década (mucho más el caso particular de la crisis civilizatoria y la de hegemonía), han estado aquejando



al conjunto de la sociedad mundial. Es así como de la pandemia a ahora estamos *ad-portas* del Pandemónium que nos acerca varios pasos más al abismo de la extinción de nuestra especie.

Frente a esta situación de sinergismo negativo entre procesos y fenómenos críticos de nuestra era, como académicos de una universidad pública, nacida en las postrimerías (principio de la década de los años 70) de la fase histórica del Estado benefactor en Costa Rica, nuestra misión y propósito no puede ser otro que el de continuar promoviendo el pensamiento libre, crítico, autónomo y riguroso, fundamental para forjar una parte de las nuevas generaciones de ciudadanos en el país. Es una semilla, diminuta quizá, pero siempre preñada de posibilidades imposibles de discernir en cada momento. Quizá nuestra siembra caiga en tierra estéril, pero también hay posibilidades de que sea lo contrario y, por lo demás, no tenemos otra opción mejor y más noble que seguir intentándolo una y otra vez. Nadie sabe, a ciencia cierta, cuándo el aleteo de la mariposa será el catalizador de la gran tormenta; ninguno puede predecir si la “semillita nuevo humanista” se convertirá o no en un gran árbol de praxis humanista en el siglo XXI. Y en esa incertidumbre, respecto a los caminos posibles del avenir, nuestras esperanzas y voluntad deben persistir.

Referencias

- Altbach, P. G. (2017). Anarquía y prácticas fraudulentas en la difusión de la producción académica. *Nexos* (junio). <https://educacion.nexos.com.mx/anarquia-y-practicas-fraudulentas-en-la-difusion-de-la-produccion-academica/>
- Bannister, G., Harald, F., Yosuke, K., Siddharth, K. y Loukoianova, E. (2020). “Addressing the Pandemic’s Medium-Term Fallout in Australia and New Zealand”. *IMF Working Paper* WP/20/272. https://www.academia.edu/77574608/Addressing_the_Pandemics_Medium_Term_Fallout_in_Australia_and_New_Zealand?email_work_card=view-paper
- Baraona, M. (2005). *Puntos de fuga. El fin de una historia y la transición a la hipermodernidad*. LOM.
- Baraona, M. (2016). *La trama y los hilos. Modernización capitalista y las cuatro espirales de la modernidad*. EUNA.
- Baraona, M. y Mora, J. (2017). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.





- Baraona, M. y Herra, E. (2017). *Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. Editorial Arlekin.
- Baraona, M., Castro, W. y Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanaban del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 35-69. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.2>
- Baraona, M. (2022). El capitalismo y su limitante endógena: acumulación, ganancia y crisis. EUNA.
- Barráez Herrera, D. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. 13(1), 11–19. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300>
- BBC News Mundo. (2023). *¿Cómo les fue a los países de América Latina en la prueba PISA?* https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131203_pisa_resultados_am+
- Calderón-Delgado, E. I. y Velásques-Albarracín, V. P. (2022). “Retos del docente en la educación postpandemia”. *Cienciamatria*. Vol.8 Núm. 2 (8): Edición Especial 2.
- Córdoba, M. E. y Baraona, M. (2021). Nuevo Humanismo, Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(1), 35-63. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/15434>
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Gedisa.
- García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa.
- Gaxiola, J. (2020). “7 cambios en la educación post pandemia”. Medium. <https://jesusgaxiola.medium.com/7-cambios-en-la-educaci%C3%B3n-post-pandemia-12696f036153>
- Giannini, S., Jenkins, R. y Saavedra, J. (2022). “De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación. ¿Cómo podemos recuperar el aprendizaje perdido después de la pandemia de Covid-19?” <https://www.unicef.org/es/blog/de-recuperacion-aprendizaje-a-transformacion-educacion>



- Giroux, H. (2013). “Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino.” *Con-Ciencia Social*. N.º17 pp. 55-71.
- González-Vázquez, O. (2015). “Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad. RA XIMHAI ISSN. 11(4): 413-4123.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Keynes, J. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, Brace and Company.
- Fundación Profuturo y OEA. (2020). *La reconstrucción educativa pospandemia y el uso de las tecnologías en el retorno progresivo a la presencialidad escolar*. OEA. <https://portal.educoas.org/sites/default/files/nw/docs/Estudio%20reconstruccion%20educativa%20postpandemia%20y%20el%20uso%20de%20las%20tecnologias%20en%20el%20retorno%20progresivo%20a%20la%20presencialidad%20escolar.pdf>
- Paéz, S. M. (2021). *Brasil: la pandemia como proyecto y no como crisis*. <https://www.celag.org/brasil-la-pandemia-como-proyecto-y-no-como-crisis/#sendnote8sym>
- Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador. Caracas, Venezuela
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Portal BA. (2021). *Los 5 desafíos de la educación pospandemia*. http://www.portal-ba.com.ar/noticia_7_35748_los-5-desafos-de-la-educacin-post-pandemia
- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): Latinoamérica (2018). *Evaluación de Estudiantes de 15 años en América Latina*. OCDE.
- Schapira, D. (2022). *Luces y sombras en la educación post pandemia Covid-19*. El Cronista. <https://www.cronista.com/columnistas/luces-y-sombras-en-la-educacion-post-pandemia-covid-19/>
- Silvera, L. (2023). *Perspectiva de la educación superior en post-pandemia: adaptación, innovación y transformación*. Educación Digital. <https://www.lynnsilvera.com/2023/01/aun-nos-encontramos-inmersos-enla.html>





Sobre Tiza. (2021). *Cinco desafíos de la educación post pandemia*. <https://www.sobretiza.com.ar/2021/09/11/cinco-desafios-de-la-educacion-post-pandemia/>

Vaquero, J. (2023). “El narco es el quinto empleador de México”. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-09-22/el-narco-es-el-quinto-empleador-de-mexico.html>



Una experiencia integral de aprendizaje mediante la danza: el caso de Isla Venado 2005-2015

A Comprehensive Learning Experience Through Dance:
The Case of Isla Venado 2005-2015

Helen Marengo Rojas
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

El abordaje de este caso permite situar a la danza como factor de mediación en el aprendizaje compartido con los niños y jóvenes, durante mi experiencia de extensión universitaria en Isla Venado, llevada a cabo en el marco del *Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya*. El involucramiento hallado en el concepto de movimiento se expone como eje principal del sistema. Así, desde su raíz epistémica, se sustraen dos acepciones de orden; por un lado, el *movimiento externo* y, por otro, el *movimiento interno*. Ambas acciones se unen “tras bambalinas” en una danza que nos invita a movilizarnos hacia un escenario único entre cielo, sol, mar y sal. Este ensayo expone los elementos necesarios para evidenciar el proceso de extensión universitaria, sus logros, el trabajo interdisciplinario, el impacto local y continuar promoviendo este tipo de acción sustantiva.

Palabras clave: autogestión, calidad de vida, creatividad, educación integral, espacio interno y externo, expresión, extensión universitaria, identidad cultural, liderazgo, movimiento, recreación, trabajo en equipo



Summary

The approach to this case allows us to place dance as a mediating factor in the learning shared with students from the National University during the university extension experience on Isla





Venado carried out within the framework of the *Comprehensive Development Program for Rural Communities of the Gulf, from Nicoya*. The involvement found in the concept of movement is exposed as the main axis of the system. Thus, two meanings of order are subtracted from its epistemic root; on the one hand, external movement and on the other, internal movement. Both actions come together behind the scenes in a dance that invites us to move towards a unique stage between sky, sun, sea and salt. This document exposes the elements necessary to demonstrate a university extension process, its achievements, interdisciplinary work and local impact.

Keywords: creativity, comprehensive education, cultural identity, expression, internal and external space, leadership, movement, quality of life, recreation, self-management, teamwork, university extension

Introducción

El arte, en todas sus formas de expresión, desempeña un papel esencial en la educación, al fomentar el desarrollo integral de los individuos y enriquecer la calidad de vida de las personas. Como afirmaba Fleming (1968), un programa de educación del movimiento, bien diseñado, tiene el potencial de lograr mucho más. En este contexto, la danza se erige como una herramienta poderosa que, cuando se guía adecuadamente, contribuye a la formación de individuos sensibles, creativos, expresivos, independientes y seguros, entre otras cualidades valiosas. Su aplicación sistemática y disciplinada conlleva la construcción de personas con una perspectiva humanista, participativa y a una apertura a la creación y la crítica. Este ha sido uno de los motivos fundamentales desde que inicié mi labor en el *Programa Margarita Esquivel* (en adelante PME) y ahora desde el Centro de Estudios Generales, en los que impulsé iniciativas de extensión, orientadas a beneficiar diversas comunidades de nuestra sociedad.

La incorporación de la danza en las comunidades, a través de enfoques integrales e interdisciplinarios de extensión universitaria no solo fomenta la convivencia y la exploración, sino que también potencia el aprendizaje y el desarrollo creativo de todos los participantes. Además, desempeña un papel crucial en la comunicación entre la universidad y la sociedad, fortaleciendo los procesos de extensión universitaria en comunidades costeras. Esta actividad enriquece las experiencias formativas y recreativas, a través de clases participativas regulares, talleres al aire libre, excursiones y presentaciones artísticas.

En el caso específico de la iniciativa llevada a cabo en Isla Venado, ubicada en el Golfo de Nicoya en Costa Rica, a lo largo de un proceso académico sistemático,



que se extendió durante una década y que involucró a diversas poblaciones de mujeres y jóvenes, se logró demostrar que, al promover la sensibilización artística y social entre los participantes y, al presentar la danza como un nuevo valor en la vida cotidiana de la isla, se fomentaba la organización y la cohesión sociales.

Con base en estos resultados, durante los años en que coordiné *el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya* y participé en él, llevamos a cabo actividades de extensión en la isla, se propusieron y desarrollaron talleres permanentes de *Movimiento Creativo y Expresión Corporal*, con el objetivo de potenciar las capacidades individuales de autocontrol, liderazgo y emancipación, a través de la corporalidad (Demarchi y Cedro, 1973). Las variaciones entre el movimiento y la expresión dieron paso a la creación de estímulos y situaciones que permitieron a los participantes expresarse plenamente, incluso, fuera del contexto de la danza, en su vida cotidiana.

Adicionalmente, se realizaron presentaciones y espectáculos públicos que permitieron a los participantes fortalecer su disciplina de trabajo y su sentido de organización. Al mismo tiempo, estas actuaciones artísticas generaron rupturas culturales en las comunidades de los participantes, quienes hasta entonces no habían experimentado este tipo de expresiones artísticas. Esto motivó un espíritu de mayor solidaridad y convivencia en la comunidad, por lo que, en el transcurso del programa de extensión, se impactó de manera integral y positiva en el desarrollo social y humano de la población.

Con base en lo anterior, este ensayo tiene como objetivo no solo describir la estrategia y el proceso llevado a cabo en Isla Venado, para organizar e impartir talleres de danza con el propósito de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, sino también presentar nuestras experiencias y acciones que pueden considerarse como estrategias potenciales para otras comunidades costeras o rurales del país, en el marco de definir problemáticas que son demandas de los sectores sociales, productivos y del desarrollo artístico y cultural.

El enfoque metodológico de este caso lo basamos en las experiencias obtenidas en los cursos de *Sistematización de Experiencias* (2013-2014), organizados por la Dirección de Extensión, y se alineó con los principios inspiradores del *Modelo de Acompañamiento Social Participativo del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya*. La integralidad de la experiencia se destaca, gracias a la coordinación de trabajo interdisciplinario y al impacto individual, social, económico y cultural que tuvo en la comunidad.





Movimiento externo: antecedentes y *Programa Margarita Esquivel*

El PME se erigió como un proyecto de extensión, vinculado a la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, cuya fundación data de 1979. Su misión principal radicó en la promoción, difusión y extensión de la disciplina de la danza, a través de una variada gama de actividades que incluyeron la organización de cursos, talleres y expresiones artísticas. Estas actividades se desarrollaron, tanto en el entorno del campus universitario como en diversas comunidades, organizaciones sociales, teatros y centros educativos en todo el país (Marengo, 1999).

El PME se estructuró en dos áreas esenciales:

- a) Formación Básica Dancística Preuniversitaria: esta área comprendió una serie de cursos que se impartieron en las instalaciones de la Escuela de Danza y se orientó hacia la preparación de estudiantes en el ámbito dancístico.
- b) Danza Recreativa Parauniversitaria: el núcleo principal de esta área fue la realización de talleres recreativos, cuyo propósito fue apoyar el desarrollo integral de los individuos. Estos talleres se basaron en los principios de la danza, la expresión corporal y el juego y estuvieron dirigidos, especialmente, a niños, adolescentes y jóvenes con diversas características, incluyendo aquellos de escuelas en zonas de atención prioritaria, rurales o costeras. Estos programas se ejecutaron en colaboración con grupos locales organizados (Marengo, 2011).

En un enfoque interdisciplinario, y con la intención de aprovechar las experiencias de otros proyectos en el ámbito de la extensión comunitaria, se coordinó la colaboración con el *Programa Desarrollo Integral Comunitario Costero II* (en adelante PDICC II). Hasta ese momento, este programa se centraba en la comunidad de Isla Venado y apoyaba objetivos como la promoción de acciones que facilitarían la articulación con diversos programas y proyectos académicos de la Universidad Nacional, presentes en la zona del Golfo y la Península de Nicoya. Esta colaboración tenía como propósito contribuir al mejoramiento de la gestión académica en los procesos de trabajo en las comunidades rurales marino costeras.

Dos programas, un vínculo

El *Programa de Desarrollo Integral de las Comunidades Rurales y Costeras del Golfo de Nicoya* (PDICRC), ubicado en el Departamento de Física de la Universidad Nacional, ha llevado a cabo una labor interdisciplinaria e interinstitucional, en colaboración con organizaciones comunitarias como actores principales en su propio desarrollo (Ruiz *et al.*, 2008).



La participación del PME en la comunidad de Isla Venado se materializó a través de una alianza que beneficiaba a ambas partes y que se estableció con el PDICC II. Este programa también tenía como objetivo acercarse a comunidades desfavorecidas y respondía a la meta general de mejorar la calidad de vida de los habitantes de las comunidades rurales marino costeras del Golfo y la Península de Nicoya. Esto se lograría mediante el fortalecimiento de las personas, la organización comunitaria, el manejo sostenible de los recursos locales y la colaboración regional para resolver los problemas comunes.

A partir del año 2000, como parte de una labor académica integrada que abarcaba la investigación, la extensión y la docencia de ambos programas, profesionales en danza y sociología, en colaboración con jóvenes de Isla Venado, desarrollaron un plan de acción que promovía la formación humana, la identidad, la defensa de los derechos humanos y el liderazgo juvenil, incorporando actividades artísticas como la danza.

Para fortalecer este plan, se consideraron elementos educativos basados en el movimiento. Estos elementos buscaban impulsar el desarrollo integral del individuo mediante actividades que estimularan aspectos motrices y perceptivos, así como otros aspectos de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo, que finalmente contribuyesen a fomentar la convivencia cotidiana. Para fortalecerlo, se tomaron en cuenta elementos educológicos a través del movimiento, que, su vez, propulsa el desarrollo integral del individuo al llevar a cabo actividades que estimulen aspectos motrices y perceptivos; además de otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo, que finalmente favorecen la convivencia cotidiana.

De esta manera, se validó la convergencia de objetivos comunes, a través de acciones de extensión, utilizando la danza como la herramienta para movilizar estos espacios compartidos.

Dibujo del proceso

Como era de esperar, en las primeras actividades desarrolladas en la comunidad nos encontramos con cierta apatía, timidez y desconfianza para participar en los talleres. Esto denotaba un poco de resistencia, originada por actitudes de género, que percibían los talleres como una cuestión de participación femenina. Con el tiempo, este estereotipo cambió y se logró obtener equidad de participación. De igual forma, con el tiempo se constató un involucramiento en el nivel general con la comunidad y los líderes comunales, quienes, en conjunto, permitieron que los resultados y las experiencias marcaran indicadores positivos de participación





comunal para alcanzar cambios evidentes en el desarrollo humano, social y comunal de la Isla.

Durante todo el proceso se destacaron varios aspectos, entre ellos, la reflexión, la capacidad de escucha y la flexibilidad ante los cambios. De esta forma, se apoyaron las necesidades e intereses comunales, se generó un trabajo de crecimiento, en conjunto, visualizado como un aporte y no una imposición. Al sentirse este proceso “abierto”, se manifestó el expreso aval mediante el involucramiento comunal.

La implementación de estos talleres artísticos de danza en Isla Venado permitió fortalecer la identidad cultural, analizar situaciones contextuales que afectaban directamente a sus habitantes, facilitar el empoderamiento, permitir la búsqueda de soluciones, el compromiso y la tolerancia y, lo más importante, captar la participación de niños, jóvenes y padres de familia en el proceso. El diagnóstico inicial permitió conocer el contexto, los intereses y necesidades de la comunidad, pero ya de una manera más integral y con ayuda de la actividad interdisciplinaria, en la que participaban en el análisis: académicos/as profesionales en sociología, psicología, planificación, antropología, oceanografía; funcionarios/as institucionales, estudiantes y representantes de las poblaciones participantes.

Además, las anécdotas fueron parte importante del proceso, ya que ayudaron a conocer sentimientos, estados de ánimo, así como la motivación de los jóvenes hacia las actividades propuestas; esto ayudó a fundamentar la metodología participativa, la cual permitió conocer la realidad y fortalecer el proceso de retroalimentación entre los actores involucrados (p. ej., participantes, comunidad, facilitadores, entre otros).

En tanto, el abordaje e implementación de los objetivos integrales permitió reforzar temas de clase, fortalecer la identidad cultural, realizar un trabajo interdisciplinario, acercar el arte, el ejercicio y el movimiento a la comunidad.

Las actividades programadas entre la Isla, la comunidad y la Universidad sirvieron de motivación para promover el diálogo e intercambio de saberes por medio de la danza, tanto para los bailarines (dialógicos) como para el público, convirtiéndolo en un espacio formativo de integración.



*Nota: Traslado para ingreso a la isla
Fotografía 1: Helen Marengo. Año: 2005*



*Nota: Primeros ensayos del año en la isla.
Fotografía 2: Helen Marengo. Año: 2005*

El intercambio se complementó con presentaciones. Inicialmente, con la música como único recurso; paulatinamente, se fueron incorporando más recursos necesarios como vestuario, linóleo y equipo de audio. Esta actividad se amplió mediante la gestión publicitaria y de convocatoria a los eventos, incluyendo el apoyo





de los padres y madres de familia, la asociación de jóvenes, entre otros. Este proceso de aprendizaje fluyó del espacio isleño hacia otras comunidades.



*Nota: Primeros ensayos en la Isla
Fotografía 3: Helen Marengo. Año: 2002.*



*Nota: Presentación en la Isla
Fotografía 4: Helen Marengo. Año: 2002.*

Alianzas: lo exitoso del Proyecto

Dentro de la estrategia de desarrollo del Proyecto, es importante destacar la incorporación de otras instancias internas u otros actores ligados a la Universidad,

que fueron clave dentro del éxito obtenido. En forma cooperativa, aportaban lo que según sus funciones o posibilidades vendrían a enriquecer los objetivos por alcanzar dentro de la comunidad. Los aportes y las instancias participantes se pueden ver en la Tabla N°1.

Coloreando las acciones

En la etapa inicial, se desarrolló un diagnóstico para obtener insumos que permitieran determinar la estrategia idónea por llevar a cabo, considerando la ubicación, las características sociales, económicas y de desarrollo humano de la comunidad involucrada. Dichos insumos se obtuvieron a partir de entrevistas a adultos mayores y jóvenes, a los que se les consultaba: género de baile de su preferencia, experiencia bailando, música favorita, grupos de amigos, historia del lugar, creencias, sector de la isla en que habita, entre otras.



*Nota: Fase de Diagnóstico. Entrevista a poblador
Fotografía 5: Helen Marengo. Año: 2003*

Estos tenían la finalidad de determinar similitudes en los dos sectores de la Isla e introducirse a la comunidad sin causar imposición o prejuicios, ya que esta población se caracterizaba por ser muy religiosa.

Al adquirir mayor conocimiento sobre la comunidad de forma participativa, se estableció, primeramente, una propuesta de talleres y sesiones de trabajo, los cuales



se basaron en el juego. Para esto, se convocó la participación de los jóvenes de ambos sectores de la Isla (Jícaro y Florida), con el fin de buscar un acercamiento, fortalecer la motivación y favorecer su permanencia en los talleres ofrecidos. Esta propuesta de talleres se fundamentó en metodologías constructivistas, dado que, por las características de la enseñanza de la danza y de la formación de los participantes, se requería de un enfoque pedagógico que permitiera la transmisión de conocimientos de una forma más pragmática. Al ser una corriente pedagógica, basada en la teoría del conocimiento, se postuló la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitieran construir a partir de su propia experiencia para resolver una situación problemática, lo que implicaba que sus ideas se modificaran y siguieran aprendiendo (Piaget, 1981, como se cita en Calero, 2008).

Los talleres

El proceso de inserción lo aplicamos de una manera colaborativa entre los diferentes programas involucrados. Durante las primeras sesiones, se observaron emociones como la vergüenza y la timidez en los participantes. Algunos hablaban con reserva y otros se fatigaban rápidamente. Sin embargo, a pesar de estos desafíos iniciales, todos se mantenían activos y comprometidos durante toda la lección. A medida que avanzaban los talleres, se logró establecer una relación más estrecha con los jóvenes. Se formó un grupo cohesionado de 20 personas, con las que trabajamos de manera continua y estable durante dos años. Este período permitió crear un ambiente amigable y unido en el grupo, compuesto por jóvenes de ambas áreas de la Isla. Esto impulsó a que los jóvenes participantes tomaran la iniciativa de presentarse ante la comunidad con una actuación coreográfica. Se inspiraron en una pieza musical de su elección y utilizaron elementos de su entorno para crear movimientos simples, pero impactantes. Incorporaron cargadas, frases de movimiento en dúos, tríos y caídas en su actuación, lo que generó una mezcla de incertidumbre y motivación en muchas personas del lugar. Esta actuación inspiró a otros adolescentes a unirse al grupo más adelante. De esta manera, se fue utilizando la danza como potenciador del desarrollo humano, ajustándola individualmente a los parámetros, intereses y necesidades de los jóvenes involucrados y al fortalecimiento de una estrategia de extensión que favoreciera el desarrollo social y cultural de la Isla Venado.

En un principio, establecimos un enfoque basado en el juego, creando un ambiente de confianza y armonía para lograr los objetivos propuestos. Durante los dos primeros años, los talleres los centramos en el desarrollo de las capacidades de los participantes, en términos de movimiento creativo y dominio corporal a través del

juego y el ejercicio. A medida que avanzaban las lecciones, los talleres se dirigían hacia un método de organización, resolución de conflictos, toma de iniciativa y propuestas de soluciones. Esto permitió a los participantes expresarse de manera más independiente, creando sus propias secuencias de movimiento, a partir de la observación e investigación de temas relacionados con su entorno. Además, se buscaba fortalecer la identidad cultural de los participantes. Ana Grace, una de las participantes del proyecto, compartió su experiencia: “Con los ejercicios de danza, las clases nos cansaban más, pero nos gustaba mucho, porque además, nos podían alzar cuando bailábamos” (Ana Grace, comunicación personal, 2004).

A medida que el proyecto avanzaba y se llevaban a cabo visitas a la Isla, se volvió necesario expandir los talleres. Se formó un grupo de niños y niñas de la comunidad, con edades entre 5 y 8 años, quienes se unieron por su entusiasmo por las clases de danza. La comunidad se familiarizó con el proyecto a través de presentaciones, generando un gran entusiasmo y colaboración por parte de los familiares de los participantes y los residentes, en general. Esto permitió que el grupo fuera reconocido por la comunidad y participara en eventos significativos como el Día de la Madre y las celebraciones patrias. El trabajo en equipo también llevó a la realización de funciones públicas anuales en la cancha de baloncesto que atraían a todos los vecinos de la isla.



Nota: Presentación en la isla
Fotografía 6: Helen Marengo. Año: 2004



En el año 2004, logramos crear diversas coreografías que reflejaban la identidad y el entorno de la comunidad. Estas coreografías las presentamos en diversas actividades organizadas por la comunidad, la Universidad y las celebraciones escolares. Incluso, participaron en la inauguración de los campeonatos de fútbol, un evento que servía para unir a personas de Jicaral y Puntarenas. Al respecto, nos comenta Kembly Cháves Salas:

Al principio, nos daba mucha vergüenza ensayar, porque los chiquillos nos veían y se reían, pero después ya no, más bien todos querían hacer lo que nosotros hacíamos.... también me acuerdo que, cuando venía la gente de Puntarenas al partido de fútbol, calentaban en la cancha viéndonos bailar, ni se concentraban en lo de ellos” (Cháves Salas, comunicación personal, 2004).



*Nota: Inauguración Casa Scouth de Puntarenas
Fotografía 7: Helen Marengo. Año: 2004*

Paralelo a ello, fuimos recreando, con la colaboración de los jóvenes, coreografías de folclor dentro de su repertorio. Uno de los aspectos más relevantes fue que el grupo pasó a ser más reconocido en la zona e inclusive fueron invitados a bailar en la inauguración de la Casa Scout de Barranca-Puntarenas, con coreografías alusivas al quehacer en la Isla.

Durante este mismo año, organicé la primera gira a la Universidad Nacional, en donde participaron en el *V Festival de Los Pueblos*, el cual lo organizamos en

el Auditorio Clodomiro Picado Twilight y fue organizado por el PME. En dicho festival, además de interactuar con otros grupos de jóvenes, ellos pudieron observar otras técnicas basadas en la Danza, que les permitió experimentar vivencias y sensaciones, abriendo nuevas perspectivas e ideales; incluso, como una forma más de poder ganarse la vida. Otro aspecto importante es que en dicho Festival se les hizo entrega de un certificado de participación. Tanto la gira como el certificado sirvieron de estímulo para seguir mejorando y aportando al grupo nuevas ideas; además se incrementó la seguridad individual y la cohesión de grupo. A partir de ahí, logré crear montajes coreográficos con mayor dificultad técnica. En este mismo orden de cosas, Kembly Chávez Salas comenta:

Recuerdo que el grupo se llamaba Tsunami y bailamos varias coreografías entre ellas una de baile típico y otras sobre el tema de la Isla. Cuando representábamos el mar nos gustaba mucho, porque hacíamos movimientos que semejaban olas, algas, peces, gaviotas y el vestuario era muy cómodo (Chávez Salas, comunicación personal, 2004).

En el año siguiente, el enfoque de las coreografías se centró en los valores personales y comunales, así como en las leyendas locales de la Isla. Se llevaron a cabo investigaciones en colaboración con los residentes más ancianos, para comprender el origen de estas leyendas y los valores que transmitían.



Nota: Entrevista sobre Leyendas
Fotografía 8: Helen Marengo. Año: 2005



Esto condujo a la creación de movimientos que capturaban la esencia de los relatos y reflejaban los valores más significativos para la comunidad.

Para lograr esto, se incorporó a estudiantes de la Escuela de Danza, quienes impartieron algunos talleres y reforzaron con su conocimiento las técnicas que se estaban trabajando con el grupo de jóvenes. Los dos montajes que surgieron, a partir de esta intervención, fueron:

- *La Leyenda del Chiquito Negro*, de la estudiante Pamela Jiménez de la Escuela de Danza
- *Crisálida Fugaz* y un taller que nació de una investigación de movimiento, basada en el tema de valores y *Respeto hacia la mujer*, de mi autoría.

Una de las entrevistas hechas a la participante Lesly Barrios, manifestó lo siguiente:

Yo nunca había bailado sola y me dio un poco de nervios, pero al final traté de recordar todo lo que me decía Helen y creo que me salió bien, aunque los otros me vacilaban por las cortinas mientras yo bailaba, al final yo bailé lo que había practicado. (Barrios, comunicación personal, 2005)



*Nota: Lesly ensayando un “solo” coreográfico
Fotografía 9: Helen Marengo. Año: 2005*



En los años 2006 y 2007, se identificó la necesidad de ampliar y enriquecer el trabajo que se había desarrollado hasta ese momento. Para abordar esta inquietud, tome la decisión de promover una colaboración interdisciplinaria que involucrara tanto la danza como el teatro. El objetivo principal de esta fusión fue fortalecer y agregar elementos teatrales al proyecto existente. Esta colaboración culminó en la creación de una nueva coreografía innovadora conocida como *Basumar*. Este nombre, ingeniosamente creado por los propios participantes, hace referencia a la problemática de la basura en el mar. Es esencial, destacar que este proceso de colaboración no solo enriqueció las presentaciones artísticas, sino que también llevó a una conciencia ambiental más profunda en los grupos de danza y teatro.



*Nota: Ensayo previo a la función en el teatro Centro Para las Artes Coreografía Basumar
Fotografía 10: Helen Marengo. Año: 2007*

Mi objetivo no se limitó simplemente a la fusión de disciplinas artísticas, sino que se convirtió en una oportunidad para sensibilizar a los participantes y la comunidad sobre cuestiones medioambientales importantes, especialmente, la problemática de la contaminación del mar por desechos. Esta integración de elementos teatrales y la conciencia ambiental en el proyecto representaron un enfoque integral que enriqueció significativamente la experiencia de los participantes y su impacto en la comunidad.

Cabe mencionar que, para llevar a cabo esta coreografía, aparte del trabajo con los instructores, los jóvenes se tuvieron que reunir y sensibilizar ante el tema,



para posteriormente, desarrollar tareas de autogestión y proponer acciones de seguimiento para realizar los ensayos y crear la utilería y escenografía. Finalmente, este montaje coreográfico, además de ser expuesto ante la comunidad, fue presentado en el teatro Centro para las Artes (CPA) de la Universidad Nacional.

Durante este mismo periodo, el grupo juvenil de la comunidad continuó participando de los talleres y reuniéndose por cuenta propia para ensayar aún más. Es importante destacar que los participantes fueron rotando por diversas situaciones, pero siempre se mantuvo la misma cantidad de personas y esto logró una mayor cercanía entre los jóvenes de ambas zonas de Isla.

En esos años se montaron dos coreografías más: *Sentimiento infinito* y *Huellas de Verano*, de mi autoría. Además, se incorporaron en el proceso otros estudiantes de la Escuela de Danza, quienes impartieron algunos talleres lúdicos enfocados en la danza. Keyna Bolívar, quien participó en los talleres y en el último festival llevado a cabo en la Isla, relata: “Siempre me había gustado bailar, más cuando veía a los otros bailar, pero nunca había tenido la oportunidad” (Bolívar, comunicación personal, 2005).

Durante este período, se produjo un notable aumento en la pasión por la danza. Un evento significativo fue, cuando un grupo de estudiantes de noveno grado de la Telesecundaria, quienes previamente no habían formado parte del grupo de danza de la Isla, nos propuso la creación de un proyecto centrado en la estimulación temprana para presentar en la primera *Feria Científica Comunitaria*.

Para materializar este objetivo, trasladamos a estos estudiantes a la Universidad Nacional, en Heredia, específicamente a la Escuela de Danza, donde los asociamos con el PME, a fin de que recibieran una valiosa asesoría en metodología, técnicas y herramientas de aplicación. Además, llevaron a cabo entrevistas y observaciones y contribuyeron de manera práctica en las clases de danza. Este esfuerzo formaba parte de un proyecto educativo respaldado por LIMPAL-CRUSA, los patrocinadores de los estudiantes y de la *Feria Científica Comunitaria*. El resultado de sus esfuerzos fue la obtención del premio denominado *Tema Innovador para el Desarrollo Comunitario de Isla Venado*.

El éxito y la motivación, generados por estos logros en el campo de la danza, tuvieron un efecto contagioso en la comunidad. Varias personas se organizaron para formar sus propios grupos de baile. El primer grupo surgió en la Telesecundaria, bajo la dirección de la profesora Nimia Gutiérrez, quien reunió a estudiantes y solicitó mi colaboración. Su objetivo era participar en el *Festival Estudiantil Artístico* (FEA), organizado por el Ministerio de Educación Pública (MEP). Después



de esta experiencia, continuaron presentándose en diversas actividades, como celebraciones del Día de la Madre, graduaciones y eventos cívicos especiales, contribuyendo así al enriquecimiento cultural y artístico de la comunidad.

La segunda agrupación se conformó en la Escuela de Oriente y estaba dirigido inicialmente por el PME y, posteriormente, la dejamos a cargo de una joven integrante del taller de danza juvenil de la comunidad, Mayra Salas, quien fue la encargada de crear las coreografías de proyección folclórica, de forma creativa e independiente. Este grupo se presentaba únicamente en las actividades organizadas por la Escuela.

También, acompañamos a un grupo de adultos mayores, que, de forma independiente y por propia iniciativa, formaron dos agrupaciones. Una, dedicada al baile de proyección folclórica, integrada por ambos géneros de la zona de Florida y dirigidos por la vecina Sonia Matarrita, cuyas coreografías eran creadas por ellos mismos, a partir de la capacitación que se les brindó y con el apoyo del PME, en cuanto a herramientas básicas como: faldeo, pasos básicos, entre otros.



*Nota: Ensayo del grupo de proyección folclórica de adultos
Fotografía 11: Helen Marengo. Año: 2007*

La otra estuvo integrada por mujeres conscientes de los beneficios que genera el ejercicio. Para esto, ellas también solicitaron nuestro apoyo para realizar sus propias rutinas de movimiento con música y baile, entre otros.





Con respecto a lo mencionado previamente, el proceso no estuvo exento de desafíos, ya que surgieron intereses individuales y grupales, especialmente, entre los grupos de jóvenes. Esto se debió a la aparición de múltiples agrupaciones que comenzaron a competir entre sí, lo que generó una especie de división o exclusión en las iniciativas y presentaciones que se llevaban a cabo. Cada grupo se centraba exclusivamente en sus propias actividades, ya fuera en el entorno escolar o en la comunidad. Esta fragmentación creó realmente momentos complicados en la organización de eventos en la Isla. Las diferencias entre los líderes de los grupos, a menudo, causaban conflictos y tendían a excluir a otros grupos. Esta situación la resolvimos cuando logramos un mayor apoyo de la Universidad y tomamos medidas para reunir nuevamente a los grupos de danza. Así, se iniciaron festivales en los que todos los jóvenes y niños de la Isla participaban y se extendieron invitaciones a diferentes grupos del PME. Esto permitió la creación de un espacio que fomentó la interacción y la participación de todos los actores involucrados en el proceso, superando así las divisiones previas y fortaleciendo la cohesión en la comunidad.

Para llevar a cabo este tipo de actividades, se contó con la valiosa colaboración de varios actores clave. La Dirección de Extensión de la Universidad Nacional, a través del *Proyecto Aula Móvil*, desempeñó un papel fundamental en el apoyo a estas iniciativas. Además, se logró la integración activa de padres y madres de familia, tanto de la Isla como del PME. La colaboración de diversas asociaciones locales también desempeñó un papel esencial en la organización de estos eventos. Estas asociaciones se encargaron de coordinar el transporte de personas, preparar el lugar de las presentaciones y gestionar aspectos vitales como el alojamiento y la alimentación, entre otros detalles logísticos.

Estas colaboraciones exitosas permitieron una vez más la unión y la integración comunal.

Fue así como se llevaron a cabo con gran éxito los festivales *Flores en el Mar* y *Espuma en Movimiento*, en los años 2008 y 2009, respectivamente. En estos eventos participaron activamente todos los grupos de danza de la Isla y los niños del PME, lo que demostró la fuerza de la colaboración y la unión de la comunidad en la realización de proyectos culturales significativos. Al respecto, Maritza Brenes nos comenta:

Durante todo este tiempo he tenido la dicha de tener 4 hijos en danza y ha sido una experiencia bonita y nueva para todos; algo muy nutritivo para los jóvenes y para mis hijos y, como madre de tres jóvenes, veo los cambios



en mis hijos. Aprendieron un tipo de disciplina muy buena, muy provechosa; aprendieron a involucrarse más con las personas, a involucrarse más en la comunidad. Ellos aprenden a expresar parte de lo que ellos son, a compartir, a educarse en otro ambiente, que no es solamente lo que es el estudio, sino que aprenden el cómo expresar con su cuerpo la naturaleza y otras cosas que ellos vivan en cada presentación. (Brenes, comunicación personal, 2009)

Para el año 2010, los grupos quedaron a cargo de los maestros de la escuela y la Telesecundaria de la Isla y continuaron participando en las actividades organizadas en el lugar.

Enfoque metodológico implementado en los talleres

El enfoque metodológico aplicado en los talleres se basa en la metodología propuesta por Demarchi y Cedro (1973). Por ejemplo, en los talleres que se llevaron a cabo en la comunidad de Isla Venado se utilizaron técnicas cuidadosamente seleccionadas y estudiadas, todas relacionadas con el juego y los principios de la danza. Dado que los participantes tenían un conocimiento limitado sobre el movimiento corporal, fue necesario lograr una adaptación efectiva entre las diferentes técnicas, los objetivos específicos y las características de los participantes. En el Anexo 2, se presenta la secuencia que se siguió para cada rutina de trabajo en la comunidad.

El proceso requirió un esfuerzo significativo en la organización y desarrollo no solo de talleres de danza, que tenían como objetivo la formación integral de los individuos y la comunidad, sino también en la planificación y ejecución de presentaciones públicas, pues estas presentaciones implicaban un alto grado de participación grupal y trabajo en equipo.

Descubrimiento de lo inédito, de lo ya conocido y lo cotidiano

El movimiento puede ser expresado en elementos simples y complejos. De igual forma, la apreciación de los diversos tipos de movimientos puede variar según la objetividad del individuo, es decir, que el movimiento puede ser visto como: acción y efecto de mover o alteración, inquietud o conmoción, según lo define la Real Academia Española (2014).

El movimiento puede ser visto como una acción que permite concientizar e interactuar con las personas y la naturaleza de una manera sistémica, porque al involucrar sentimientos a los movimientos, se genera una percepción sensible ante el





entorno. Esto, a su vez, permite que los individuos logren espacios conscientes que le posibiliten un equilibrio emocional y social. Es, por ello, que un movimiento tan sencillo como *respirar* nos genera una propuesta escénica de la vida, en la que la respiración debe ser constante y permanente, al igual que cualquier proceso específico a que se sometan las personas, para lograr un aprendizaje en cualquier área de su desarrollo.

Tal y como lo menciona el autor, la naturaleza permite comprender el fenómeno de la comunicación, de la experiencia estética; de convertir lo efímero de la danza y el teatro en memoria profunda, en resonancia permanente que cambia la vida del espectador. Todo ello solo se puede lograr cuando las energías física, emocional y mental, dilatadas y articuladas estructuralmente, se convierten en vehículo de los imperativos motores de la vida (Cardona 2009, p. 28).

Este equilibrio que genera la concientización del entorno permite que las personas al interactuar armónicamente con su cotidianidad experimenten sensaciones, a través del movimiento y logren llevar a un nivel más alto la creatividad, la imaginación y la acción. También, puede decirse que el arte del movimiento genera espacios sensibles, en los que se da una comunicación no verbal y estética, donde se pueden expresar diversos posicionamientos ante la sociedad.

Dicha expresividad logra trascender sentimientos y emociones a las diversas personas que se involucran directamente con este arte, así como a personas que no están inmersas en dicho lenguaje. Al ser personas en sociedad y con amplia necesidad de socializar, se captan las emociones que genera la expresividad del bailarín, involucrándolo directamente en la comunicación no verbal que con intensidad transmite lo que desea:

Las emociones comunican, quíéralo o no, el sujeto que las experimenta y con frecuencia sea o no consciente de ello. Son comunicaciones en su mayoría no verbales, que hacen referencia a gestos, posturas, ademanes, emblemas (movimientos); que delatan los estados de ánimo de quienes los ejecutan de forma automática (Ramírez, 2002).

Un aspecto importante por resaltar en el proceso de movimientos artísticos es que la expresividad se da en el nivel personal y, al aprender una técnica, con la práctica se interioriza y forma parte de la vida; involuntariamente, cada movimiento es diferente y genera diversos sentimientos según el contexto, la cultura, la experiencia de vida o la sensibilidad de cada una de las personas que presencian este arte. Finalmente, la autora escribió: “si somos indiferentes al arte de la danza, no solo no podremos comprender la manifestación suprema de la vida física, sino,



tampoco el símbolo más elevado de la vida espiritual” (Ellis, 1923, como se cita en Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 27).

Resultados y conclusiones

Este proceso no solo les permitió a los participantes adquirir habilidades de danza, sino también experimentar un empoderamiento personal, caracterizado por rasgos como liderazgo, autonomía, seguridad en sí mismos y una mayor facilidad para socializar. Además, los participantes desarrollaron habilidades de organización y emprendedurismo, al participar en la planificación y gestión de presentaciones y giras. Esta experiencia enriqueció sus vidas cotidianas y fomentó una actitud positiva que tuvo un impacto significativo en su comunidad.

Los participantes demostraron independencia y confianza en su trabajo, lo que les permitió presentarse ante la comunidad local y ganar reconocimiento en comunidades vecinas, llegando incluso a inaugurar festividades en la región. Por otro lado, mostraron interés en explorar otros géneros de danza, como el folclore, lo que los llevó a presentarse en teatros de otras provincias y colaborar con grupos más experimentados.

Por medio de la diversificación artística, los participantes también incursionaron en el teatro, fusionando elementos teatrales con las coreografías de danza. Este interés por explorar nuevas formas de expresión artística refleja su deseo de ir más allá de los límites establecidos.

Muchos de los jóvenes adquirieron habilidades de promoción artística y las aplicaron en las escuelas locales y el colegio. Esto condujo a la formación de grupos de baile folclórico en los centros educativos, con la participación de docentes, padres y madres. Además, adultos que no estaban vinculados a instituciones educativas, formaron sus propios grupos de folclore, destacando la influencia positiva de esta experiencia en la comunidad.

La implementación de espacios formativos y recreativos, aunados a la experiencia, no solo enriqueció las técnicas de danza, sino que también estimuló la participación y el sentido de pertenencia y promovió los beneficios del ejercicio físico, contribuyendo al bienestar general de los participantes.

Se logró impactar en el desarrollo humano y social, por medio de la experiencia, con la cual emergió una impronta profunda en aspectos cotidianos, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la reafirmación de comportamientos





y personalidades y la superación de prejuicios, como la intolerancia religiosa hacia la danza y el machismo.

El éxito de este proyecto se logró, gracias a la colaboración interdisciplinaria de numerosos actores, lo que resalta la importancia de trabajar en conjunto para lograr un impacto significativo en el desarrollo humano, social y comunal de la Isla.

El proyecto *Cumbres* realizado por el PME ha dejado una memoria escrita inédita y pionera, que ofrece valiosos aprendizajes científicos derivados de la práctica.

Fue importante el papel del arte y, especialmente, de la Danza en el desarrollo humano del trabajo realizado. La danza, como disciplina centrada en el cuerpo, desplegó su alcance más allá de lo físico para abarcar la expresión y comunicación integral, uniendo mente, cuerpo y espíritu.

Se fortaleció la identidad y cultura organizativa, mediante los talleres de danza, los cuales se diseñaron con un enfoque recreativo, destinado a fortalecer la identidad y la cultura organizativa de la juventud de la Isla, mejorando así su calidad de vida y brindando oportunidades para descubrir líderes emergentes.

El compromiso de la Universidad Nacional fue vital y desempeñó un papel fundamental en la promoción de los programas de integración y cooperación en la Isla como en las diferentes comunidades. Esto ha sido un logro destacado a lo largo de sus 50 años de existencia.

El trabajo realizado hasta la fecha es un primer paso importante, pero se requiere continuidad para garantizar una estrategia de mejora continua y para que la Universidad siga desempeñando un papel preponderante en el apoyo a los grupos sociales menos favorecidos, a través de sus acciones de extensión, como lo logramos demostrar en aquellos años y como lo visualicé en la gira realizada este mes de setiembre de 2023, con el trabajo que se implementa mediante los modelos de desarrollo territorial que se desarrollan en Isla Venado.



*Nota: Ensayos días antes de la función
Fotografía 12: Helen Marengo. Año: 2009.*



*Nota: Público de "Flores en el Mar"
Fotografía 13: Helen Marengo. Año: 2009*



Referencias

- Calero, M. (2008). *Constructivismo Pedagógico: Teorías y Aplicaciones Básicas*. Editorial. Alfaomega.
- Cardona, P. (2009). *Dramaturgia del Bailarín: cazador de mariposas*. Editores Aire en el Agua.
- Demarchi, E. M. & De Cedro, F. M. (1973). *Expresión Corporal*. Editorial Kapelusz.
- Flemming, R. S. (1968). Movement – An essential in a good school Day. *Association for Childhood Education International*. (23-A).
- Marengo, H. (2011). *Informe Final Proyecto Programa de Desarrollo Integral Comunitario Costero II*. Universidad Nacional.
- Marengo, K. (1999). *Formulación de Proyecto Extensión Programa Margarita Esquivel*, Escuela de Danza.
- Ramírez, M, X. (2002). Complejidad y Vida Cotidiana. *Temas de Nuestra América*. (37), 45-57.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Ruiz B; Meoño, R.; Juárez, O.; Rodríguez, G. & Rojas, S. (2008). *Acompañamiento Social Participativo para el Desarrollo Comunitario*. Programa de Desarrollo Integral de Isla Venado. Universidad Nacional, EUNA.
- Wengrower, H. & Chaiklin, S. (2008). *La Vida es Danza*. Editorial Gedisa. Barcelona.

ANEXOS

Tabla N°1. Aportes de instancias externas al Programa

Departamento de Promoción Estudiantil:	Durante los primeros años de presentaciones, prestó el vestuario, del <i>Ballet Folclórico Barbac</i> .
Programa Aula Móvil de la Dirección de Extensión- UNA:	Proporcionó apoyo para realizar uno de los festivales (vestuario, materiales, transporte, etc.).
El Programa Desarrollo Integral Comunitario Costero II:	Proporcionó materiales, transporte, alimentación, durante todo el desarrollo del proyecto 2001-2011.
Asociación de Jóvenes ASJUPECO	Colaboraron con transporte y la organización para los festivales (alimentación, traslados, hospedaje).
Padres de Familia de la comunidad	Cada vez más padres de familia se fueron incorporando (apoyando las actividades).
Alumnos de la Escuela de Danza:	Apoyaron, en ciertos momentos, los talleres impartidos en la Isla; su función fue como instructores del <i>Programa Margarita Esquivel</i> (PME).
Escuela de Danza:	Prestó el linóleo para desarrollar el segundo festival, realizado en la isla.

Nota: Elaboración propia (2015)

**Tabla N°2. Secuencia de rutina de trabajo para un proyecto de extensión universitaria interdisciplinario desde la danza, a partir de tema y contenido**

Tema	Contenidos
Juego	Tradicional. Dirigido.
Ejercicios de reconocimiento del cuerpo	Ubicación de las partes del cuerpo. Investigación del máximo de posibilidades de cada parte del cuerpo. Coordinación de ellas.
Ejercicios de desplazamiento por el espacio Equilibrio	Utilizando diferentes niveles. Con distintos apoyos. Con material didáctico. Realizando acciones cotidianas.
Ejercicios de relajación:	Activa y pasiva. Contrastes de tensión-relajación.
Se propusieron ejercicios expresivos:	Incorporando la voz y sin hacer uso de ella, representando alguna situación y distintos estados de ánimo: miedo, alegría, tristeza, entre otros.
Ejercicios rítmicos:	Llevar el ritmo con una parte del cuerpo. Juego de seguido imitando movimientos.
Improvisaciones (guiadas y libres)	Partiendo de diferentes motivaciones, temas del entorno. Simplemente movimiento. Diferentes géneros musicales.
Incorporación de algunos ejercicios específicos de la técnica de danza	Estiramientos.
Coreografías	Crear secuencias de movimiento con diferentes motivaciones. Dar orden a los movimientos y crear coreografías.
Presentación en lugares públicos	Dentro y fuera de la comunidad.

Nota: Elaboración propia (2015).

Fundamentos para una ciencia de la hipercomplejidad I

Foundations for a science of hypercomplexity I

Miguel Baraona Cockerell
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

El uso indiscriminado —y a menudo inconsistente—, en la repetición abusiva de palabras tales como *complejidad*, *interdisciplina* y *transdisciplina*, hace que el territorio intelectual que estos vocablos parecen evocar se torne cada vez más vacío e inútil. Como tantos otros términos populares en la historia de las ciencias sociales del siglo XX y XXI, cuya conceptualización era débil, pero atractiva, dado que su ubicuidad los convertía en “comodines” intelectuales de amplia utilización (función, estructura, dialéctica, etnicidad, etc.) hasta volverse solo palabras de moda con poca o ninguna validez y utilidad para un análisis riguroso de fenómenos sociales, a los cuales se suponía que se aplicaba. En este escueto sumario de ideas, propondremos un uso que nos parece establecer y formular de manera sólida esas nociones, convirtiéndolas en instrumentos conceptuales de trabajo analítico en la sociología actual, dentro de una perspectiva epistemológica apropiada para el estudio de lo que denominamos *sistemas hipercomplejos*, que son, en realidad, una categoría superior y peculiar de *sistemas complejos*.

Palabras clave: ciencias sociales, complejidad, interdisciplina, transdisciplina, sistemas complejos e hipercomplejos

Abstract:

The indiscriminate use —and quite inconsistent— in the abusive repetition of words such as complexity, *interdiscipline*, and *transdiscipline* turns the intellectual terrain evoked by these vocables increasingly vacuous and useless. As so many other popular terms in the history of the Social Sciences during the XXth and XXIst centuries, whose conceptualization was weak but attractive for its ubiquity which transformed them into intellectual



“wildcards” of ample usage (such as function, structure, dialectics, ethnicity, etc.) until they morphed into fashionable words with little or no usage or validity whatsoever for a rigorous analysis of social phenomena to which they were supposed to be applied. In this sketchy summary of ideas, we will propose a usage which we think will allow to establish and formulate in a more solid manner these notions (complexity, interdiscipline, transdiscipline), transforming them in conceptual instruments for analytic tasks in present day sociology, within the appropriate epistemological framework for the study of *hyper-complex systems*; which are, in fact, a superior and peculiar category of *complex systems*.

Key words: social sciences, complexity, interdiscipline, transdiscipline, complex and hypercomplex systems

1. Introducción

Las *ciencias sociales* siempre han avanzado, desde su nacimiento oficial¹ en el siglo XIX, a trompicones, saltando de una perspectiva teórica y metodológica a la otra, sin ninguna ilación lógica ni continuidad de propósito ni de perspectiva paradigmática. Supuestamente, siguiendo a su padre putativo, August Comte, las *ciencias sociales* que él nombró como sociología, entendida como una suerte de física social, debían ser un abordaje que identificara datos y hechos (positivismo) significativos, a los cuales aplicar las leyes del desarrollo social para interpretarlos correctamente. Parece más o menos razonable, si no fuera por el simple, pero contundente hecho, que tales leyes no existen hasta que sean formuladas, y ellas no pueden deducirse de los hechos empíricos, como pretende el positivismo, sino que son inferidas, a partir de conceptualizaciones previas, a las cuales engloban, superándolas o sencillamente descartándolas.

Es más, los datos o hechos son constructos empíricos muy concretos que se identifican como cruciales, a partir de nociones abstractas, que pueden o no, ser correctamente entendidos por estas últimas. La manzana de *Newton*, al caer sobre su cabeza, no fue conducente *per se* al descubrimiento de la gravitación universal, sino simplemente planteó un problema sensorialmente percibido, pero intelectualmente identificado como enigmático por el gran científico, para luego

1 Como nos suele proponer tácita o abiertamente la concepción eurocéntrica predominante, haciendo caso omiso de los extraordinarios logros de la polímata andalusí Ibn Jaldún en el siglo XIV, verdadero fundador y pionero de las ciencias sociales en el sentido moderno (como una búsqueda sistemática y empírica) del concepto. No es extraño que uno de los pocos en admitir el genio precoz —históricamente hablando— de Ibn Jaldún, el afamado historiador británico Arnold J. Toynbee, celebrara la obra extraordinaria del cientista e intelectual andalusí, en los siguientes términos: “(...) concibió y formuló una filosofía de la historia que es sin duda el trabajo más grande que jamás haya sido creado por una persona en ninguna época y en ninguna nación” (Toynbee, 1946, p. 129).



formular la famosa *ley*, la que, en turno, era el desarrollo creativo de conocimientos y nociones abstractas matematizables, resultante de los avances cognoscitivos anteriores de Kepler y Galileo. De hecho, largo tiempo transcurriría antes que la *ley* propuesta por Newton pudiera ser corroborada empíricamente e, incluso, su obra escrita en 1666, no sería publicada hasta dos décadas después, en 1687.

El conocimiento no parte de hechos crudos, sino reconstruidos conceptualmente, a partir de su existencia empírica objetiva, para que puedan ser traducidos a través de diversos modelos abstractos a su interpretación por la mente humana. Esta solo puede tener acceso a la realidad objetiva mediante estas traducciones conceptuales, es decir, por medio de modelos analíticos, que van desde *modelos folk* que nacen de la experiencia acumulada históricamente en forma de erudición por los “legos”, a los *modelos doctos*, más abstractos y especializados de la filosofía y la ciencia. La variedad de modelos interpretativos, así como su utilidad y calidad para el conocimiento de la realidad, puede ser tan interminable como las capacidades de recombinación lingüística infinita, dentro un sistema finito, como lo son el lenguaje y la mente humana.² No obstante, al final de cuentas, son los “porfiados hechos” y las corroboraciones empíricas, que deberían determinar el acierto o no de una teoría y marco conceptual, proceso que puede tardar, ser diferido por un tiempo, debido a la falta de evidencias suficientes y concluyentes o a causa de eventos extra científicos e intervención humana distorsionadora, pero, que eventualmente, en el proceso científico-histórico, podrá ser consumado.

El positivismo, en el avance de las ciencias físicas y naturales, tuvo una gran importancia, aunque el desarrollo del conocimiento nunca fue de verdad como lo postulaba este paradigma, sino un proceso de construcción teórica en que cada modelo particular servía de plataforma de lanzamiento del siguiente que lo englobaba, lo refuncionalizaba y lo superaba, ampliándolo y llevándolo a otro nivel de comprensión y análisis de la realidad objetiva. Por ello, el énfasis en la importancia de lo empírico dentro del positivismo, aunque su lugar en la espiral cognoscitiva no fuera el que epistemológicamente propusiera este paradigma, de todos modos, no impidió su desarrollo, del mismo modo que una teoría errada sobre la adquisición del lenguaje humano no ha sido óbice para que en la práctica los seres humanos desarrollen esta capacidad. La ciencia no detuvo su crecimiento, aunque las teorías predominantes sobre su proceso de gestación fuesen inadecuadas; de hecho, la creencia de que lo empírico precede a la teoría en el desarrollo del

2 Esto ha sido propuesto por el lingüista Noam Chomsky y es uno de los núcleos principales de sus teorías sobre el lenguaje y su desarrollo en humanos. Según su propuesta, cada hablante puede producir una diversidad interminable de combinaciones de frases gramaticales, aunque tengan una limitada experiencia o exposición a un determinado lenguaje.





conocimiento científico sigue siendo una perspectiva epistemológica predominante entre muchos científicos; el énfasis de ello se deriva en la búsqueda de evidencias empíricas es, dentro de todo, un factor positivo para la construcción del conocimiento, pero siempre la búsqueda de evidencias empíricas corroborativas de un determinado análisis propuesto van precedidas de una teoría al respecto.

Por ello, no hay que confundir el “empirismo” preconizado por positivistas y neopositivistas, y la trascendencia de “lo empírico” en la formulación y perfeccionamiento de teorías e hipótesis. Teoría y realidad no pueden diferir por mucho tiempo y de manera demasiado ostensible, antes de que las primeras deban ser rectificadas, de acuerdo con una mejor interpretación de la segunda. La realidad objetiva, conceptualmente captada por nuestro cerebro es, sin ambages, “la piedra de toque final”, el juez último de la ciencia y la que determina si nuestro conocimiento del mundo material es acertado o no.

Desde comienzos del siglo XX, el surgimiento gradual de concepto de *sistema*, como un nuevo paradigma no positivista, parte de premisa de que el todo es una entidad organizada por componentes y relaciones indisolublemente unidas, esto es, que no pueden ser estudiados, según el *dictum* reduccionista; en este sentido, conduce a la búsqueda epistemológica de un nuevo paradigma.

El estudio de la fisiología humana comenzó con investigaciones separadas por órganos y funciones en un enfoque clásicamente reduccionista, pero no ha sido realmente hasta que se han entendido las relaciones complejas e inseparables entre todos esos componentes y sus diversas funciones, que una concepción holística e integrada (medicina integrativa, como la llama Weil, 1998) de lo que es el cuerpo humano y cómo funciona, que se ha entendido mejor en qué consiste la salud y la enfermedad, el bienestar y el malestar, la vida y la muerte, y se han podido propiciar terapias y tratamientos más efectivos,³ aunque la visión reduccionista y no integrada sigue siendo una característica distintiva de la medicina alopática.

El trabajo seminal –y ahora clásico de von Bertalanffy– sobre una teoría general de sistemas, aceleró la transición del estudio de componentes de sistemas, en forma desagregada, con la ilusión de, luego, recomponer algún todo con esos trozos de realidad, el estudio simultáneo del todo en cuestión, enfocándose en el entamado general de factores, y en las propiedades que surgían de la interacción

3 Y no me estoy refiriendo a las terapias alternativas como acupuntura, homeopatía u otros procedimientos raramente empleados en medicina alopática, sino a la integración de lo mejor de ellas en un abordaje medicinal con base científica y experimental.



de sus componentes, y no en las propiedades separadas y específicas de sus elementos. Con cualquier sistema, que es descompuesto en partes integrales, ocurre, justamente, que desaparece; motivo, por el cual la pionera de todas las ciencias modernas, la física de cuerpos celestes necesitó entender el sistema solar en su conjunto, y no como la sumatoria de los planetas y el sol considerados cada uno por separado, para situar apropiadamente la Tierra en el cosmos circundante.

La astronomía tolemeica sería desahuciada de manera definitiva del saber humano racional, cuando se demostró (y aceptó) que era solo una parte de una totalidad (un sistema) organizada, y no su centro absoluto; pero, estos sistemas mecánicos simples eran apenas un atisbo lejano de lo que en el siglo XX llegaría a ser la noción de sistema, concebido como una totalidad estructurada, acorde con principios que van mucho más allá de los que rigen fenómenos naturales altamente predecibles en su funcionalidad.

A medida que se asciende en la escala de la complejidad, más sutiles e impredecibles se tornan los sistemas en estudio hasta llegar a los *hipercomplejos*, como la sociedad y la mente humana; sistemas que, aunque son predecibles en alguna medida, ese coeficiente de predictibilidad es muy pequeño, obviamente, si lo comparamos, por ejemplo, con nuestro entorno cósmico inmediato, cuyas posiciones planetarias relativas en el orden del sistema solar en el transcurso de millones de años, es perfectamente factible poder calcularlas con absoluta precisión hacia atrás y hacia adelante en el tiempo.

Los sistemas mecánicos o lineales, altamente predecibles en su funcionalidad y en el tiempo, están regidos por la circularidad de su devenir. Los *sistemas complejos*, en cambio, son autorregulatorios dentro de un cierto umbral de viabilidad; fuera de ese umbral, comienzan a desintegrarse como sucede con todos los sistemas vivos, incluyendo, obviamente, los más complejos de ellos, que son los ecosistemas, o sea, comunidades organizadas de otras comunidades interrelacionadas dentro de un determinado marco físico. Cuando el sistema es forzado a intentar reproducirse oscilando fuera de sus umbrales de tolerancia por un período significativo de tiempo, lo que observaremos es su destrucción y eventual sustitución por otro conjunto de elementos y otras relaciones entre ellos, que quizá lleguen o no a constituir un nuevo *sistema complejo*.⁴

Los *sistemas complejos* deben ser, por tanto, funcionales dentro de un cierto umbral, y capaces de sostener, con altos y bajos, una homeostasis generalizada

4 De inmediato la desaparición catastrófica de los dinosaurios viene a la mente, así como su gradual sustitución por los ecosistemas complejos dominados en gran parte por los mamíferos.





mayor o menormente efectiva, según la combinación cambiante de las circunstancias internas (endógenas) y externas (las condiciones de contorno). Son sistemas oscilantes, abiertos (intercambian flujos de diversa índole con las condiciones de contorno) y, por consiguiente, no lineales. Y, por ello, naturalmente, requieren de un tratamiento analítico específico. No está demás en este punto de esta breve disertación, señalar con el mayor énfasis posible, que los *sistemas complejos* son solo aquellos que implican la vida y su capacidad autoorganizativa en una modalidad u otra.⁵ Es más, la vida es la propiedad emergente de los *sistemas complejos* biológicos que aparecen en un determinado estadio de la evolución natural. Y es en la interacción de numerosos *sistemas complejos* dotados de vida que emerge otra gran propiedad de la *complejidad*, como son las intrincadas redes de vida que configuran los sistemas ecológicos.

La transferencia del *paradigma sistémico* a las *ciencias sociales* resultó desafortunada y sus frutos fueron magros y amargos. Al respecto, citamos un trabajo de Bosch (2006):

Tales expresiones de duda y desilusión son comprensibles por alta expectativa que generó en su momento la “Teoría General de Sistemas” y su utilización posterior por las ciencias sociales. Así “algunos teóricos sistemistas creen que una sola teoría puede explicar todo tipo de sucesos sociales” cuando en realidad “cualquier teoría general de los sistemas es sólo un esqueleto que se debe recubrir de hipótesis específicas y datos respecto a la categoría del sistema en cuestión”. (pp. 14-15)

El paso de una concepción general de la funcionalidad y rasgos esenciales de un sistema a su aplicación a otros ámbitos del conocimiento y la investigación requería de numerosas mediaciones teóricas y metodológicas, pero, principalmente, de una conceptualización epistemológica apropiada. En el año 2006, se publica la obra seminal de Rolando García Boutigue sobre el estudio interdisciplinario de los *sistemas complejos*. Y, por primera vez, viniendo desde el mundo de las ciencias físicas, se formuló una teoría para estudiar *sistemas complejos* sociales. No era, naturalmente, el primer esfuerzo en esa dirección, aunque, a nuestro parecer, el más convincente y exitoso de todos; un verdadero parteaguas en la historia para traer a los “molinos” de las *ciencias sociales*, las aguas turbulentas del enfoque sistémico e interdisciplinario.

5 Noción que se deriva del desarrollo científico en otra área del conocimiento, como fueron los trabajos y teorías del químico Ilia Prigogine (1977).



Más adelante, en este ensayo abordamos los principales esfuerzos fallidos e incompletos para utilizar en el terreno de las *ciencias sociales* el abordaje sistémico al estudio de los fenómenos y procesos propios de la sociedad humana. Generalmente, estos trabajos se han efectuado dentro de la disciplina sociológica, y casi siempre, con el propósito de desarrollar una teoría macrosocial que dé cuenta de la singularidad de los procesos sociales, pero con potencial para establecer patrones generalizables sobre la funcionalidad y estructuras de la vida social humana.

Hay enfoques que utilizan el vocablo *sistema* que, en realidad, no problematizan el concepto, sino que lo usan como un truísmo que dispensa de toda reflexión particular al respecto. Luego, también, hay teorías que abordan el tema de manera específica, pero que lo convierten en una suerte de *deus ex machina* que opera al margen de toda agencia humana, y dentro de la cual los sujetos sociales están subsumidos y gobernados por la lógica del todo, así como lo están los diferentes órganos que componen el cuerpo humano, es decir, puntos de vista analíticos que abordan la sociedad como un sistema natural y orgánico y no como la creación de individuos y colectividades humanas dotadas de consciencia y voluntad propia.

También hay quienes incurren en un error muy simple y bastante común: querer entender el sistema social en toda su complejidad, pero analizándolo en solo una de sus dimensiones funcionales y estructurales, estableciendo así, una sobre determinación del todo por apenas una parte; esta unidimensionalidad destruye justamente la complejidad multidimensional del sistema y anula por completo la utilidad del abordaje sistémico. En fin, el ideal de una teoría sistémica de la sociedad sigue siendo una asignatura pendiente.

En síntesis, constatamos *grosso modo* las siguientes tendencias generales erróneas, cuando se trata del abordaje sistémico de la sociedad humana: concepciones con afanes sistemistas sin un verdadero uso explícito de una definición de lo que se entiende por *sistema*; enfoques sistemistas del tipo organicista y funcionalista; y sistemismos sociológicos, donde el sistema social opera en forma independiente y por encima de la agencia humana. En nuestra visión opuesta a esos abordajes, al final de cuentas, y forzando la metáfora a su expresión última: la sociedad no es más que una especie de protoplasma imaginario producido por la mente humana en el proceso histórico de interacciones sociales múltiples y de la sociedad con el ambiente natural; y es la acción humana concreta, la agencia de los sujetos, la que convierte en una realidad objetiva y tangible a ese protoplasma imaginario que se forja en la mente colectiva e individual de quienes son parte de una determinada sociedad. La acción social, en todas sus formas y manifestaciones posibles, es la que da fuerza material a la consciencia humana; la agencia social, el actuar de los





sujetos sociales es la que objetiva la subjetividad mental humana, que, a su vez, torna visible la sociedad que se forja en nuestro cerebro y que jamás podrá ser independiente de este último.

En el siglo XIX, cuando aún no se formulaba una teoría general de sistemas ni se intentaba darle un contenido metodológico y conceptual al vocablo sistema, la propuesta paradigmática del Materialismo Histórico (en adelante MH) de Marx y Engels (Baraona, 2022a), es la que más se acercaría a un abordaje holístico, interdisciplinario, a lo que hoy podríamos proponer para el estudio de sistemas hipercomplejos.

Y aunque abordaje holístico no es lo mismo que enfoque sistémico, es un paso importante en esa dirección. No se puede hacer interdisciplina solamente con expertos ultra especializados. Se necesita sobre todo un equipo multidisciplinario, trabajando al unísono con un fundamento epistemológico común que haga las veces de una suerte de *lingua franca* compartida por las especialidades; pero, en nuestra experiencia, ello no es suficiente: es necesario especialistas con vocación holística, con curiosidad intelectual múltiple, y con apertura mental a otros saberes disciplinarios. En el caso de Marx y Engels, lo que ellos hicieron fue absorber con criterio selectivo todos los conocimientos de otras disciplinas, que les sirvieran para desentrañar cada uno de los acertijos *hipercomplejos* que el estudio de la sociedad humana les planteaba. Y pudieron hacer esta labor interdisciplinaria, a partir de conocimientos multidisciplinarios, puesto que poseía un paradigma transdisciplinario que ellos mismos habían creado —el MH—, y que les permitía saber exactamente qué conocimientos particulares de distintas disciplinas (no la completa, por supuesto) necesitaban para armar los grandes rompecabezas que plantea el estudio de la sociedad, en general, y del capitalismo, en especial.

No puede hacerse *interdisciplina* sin un fundamento (o varios) epistemológico *transdisciplinario*. Ese es el basamento sobre el cual puede erigirse la acción investigativa concertada para amalgamar los conocimientos que provienen de varias disciplinas diversas, y que el avance mismo del proceso va determinando como indispensables para responder las interrogantes que definen el *sistema complejo* que se está analizando. El *sistema complejo*, a su vez, no es preexistente al proceso investigativo, sino que es resultado del recorte conceptual de aquellos procesos, elementos e interrelaciones que se deben cubrir analíticamente para poder dilucidar lo mejor posible los fenómenos sobre los cuales se hacen las preguntas generadoras.



Estudiamos fenómenos *complejos* (por la cantidad de entrelazamientos de elementos heterogéneos que no pueden ser disectados, separados y estudiados uno a uno en forma aislada) que conceptualizamos bajo el modelo abstracto de *sistemas complejos*, para poder traducirlos más eficientemente al intelecto humano; para que la *realidad compleja* y objetiva pueda ser reconstruida analíticamente por nuestro cerebro, y así entendida de manera subjetiva; es el proceso de subjetivación conceptual de lo objetivamente *complejo* para poder entenderlo acorde con las características y capacidades cerebrales.

En otras palabras, simulamos la *complejidad* objetiva en modelos teóricos abstractos que denominamos *sistemas complejos*. Lo que hacemos, en realidad, es elaborar *modelos analíticos* y representativos de *realidades complejas* bajo la forma de *sistemas complejos*, que vuelven esa complejidad accesible a las capacidades cognitivas de nuestra mente.

El sistema complejo no es un objeto físico, perceptible de manera directa por nuestros sentidos, como un árbol, un florero, una persona, un ave o una flor; no, los sistemas complejos no están “allí afuera”, visibles, palpables y discernibles de manera espontánea a nuestras capacidades perceptivas sensoriales; son constructos intelectuales en formato de sistemas complejos que simulan la complejidad de la realidad objetiva, y que nos permiten aprehenderla y tornarla inteligible de manera que podamos responder a nuestras interrogantes. Este breve excursus puede parecer alejarnos del flujo principal de la narrativa que presentamos en este artículo, pero nos ha parecido indispensable mostrar un poco la luz al final del túnel para darle direccionalidad y sentido a lo que presentamos a continuación.

Y lo que desarrollamos en la sección intermedia del ensayo que sigue, es básicamente un escueto recuento (que tendrá que ser eventualmente, ampliado en un futuro libro al respecto) del periplo de las *ciencias sociales* desde el sueño totalizante de Comte, para llegar al pensamiento sistémico e interdisciplinario, aún en “pañales” de nuestra era.

2. Dieciséis reflexiones

2.1. Comenzamos reiterando lo señalado en la introducción: cuando hablamos de sociología en este ensayo, lo hacemos en un sentido muy lato, entendiéndola no como la disciplina académica contemporánea, sino como el gran proyecto intelectual de lo que Comte (1851-1854) definió como una ciencia de la sociedad equivalente, en su amplitud y poder omnicompreensivo, es decir, lo que la física es al mundo de los objetos materiales, sus componentes, interrelaciones y



leyes (Raymond, 1994). Ello, obviamente, no significa suscribir las propuestas de Comte para alcanzar tal cometido, sino, simplemente, adherirnos a ese propósito original del pensador francés decimonónico.

Hoy, cuando el *paradigma sistémico*⁶ y todo lo que aparece asociado a él emerge con intensidad y amplitud, la búsqueda de la investigación interdisciplinar, el intentar una ciencia integrada y holística de la sociedad, como soñara Comte, cobra una gran relevancia. El sueño de Comte es rescatable, su solución no lo es. Buscar una ciencia total de la sociedad es, a nuestro parecer, no solo loable, sino indispensable —como hemos venido destacando casi desde el comienzo de este trabajo; pero Comte, reflexionando dentro de los límites intelectuales de su época, al final, propone convertir esta forma de conocimiento en una religión laica, dedicada al supuesto perfeccionamiento de la sociedad y los seres humanos. Del positivismo sociológico en “pañales”, Comte brinca a una metafísica sociológica que, obviamente, nadie del mundo de las *ciencias sociales* suscribiría en la actualidad; y, de hecho, muy pocos lo hicieron en su propio tiempo, o en el resto del siglo XIX luego de su fallecimiento.

2.2 El positivismo de Comte, que, a pesar de incurrir en una “ciencia” de la sociedad metafísica y con ribetes cuasi religiosos, ratifica, no obstante, al mismo tiempo lo esencial de ese paradigma decimonónico que perdurará hasta nuestra época:

1. Que los hechos sociales pueden ser medidos, clasificados, descritos y analizados, siguiendo métodos cuantitativos similares a los de Newton para explicar las leyes que regulan el funcionamiento del universo material (Kolakowsky, 1981);
2. Que las teorías emergen, a partir de los hechos crudos de nuestros sentidos que informan a nuestra mente; a la vez, esta formula explicaciones lógicas en consonancia con el rigor científico; así, lo empírico precede a la teoría y no al revés, en otras palabras, los datos empíricos sustentan una hipótesis y los interpreta acorde con nociones conceptuales.

El empirismo rústico y, al mismo tiempo, idealista de Comte, sería, a grandes rasgos, seguido por el sociólogo clásico francés Durkheim (1858-1917), quien introdujo la noción de “estructura” (1893) como primer atisbo para entender las interconexiones entre los componentes de los fenómenos sociales (Raymond, 1994). Algo que este último sociólogo procuró mostrar en su famoso estudio sobre *El suicidio* de Durkheim (1897), donde se plantea establecer los vínculos entre estatus socioeconómico, nivel educativo y género, definiendo, a partir de ello,

6 O lo que en su momento el epistemólogo argentino Mario Bunge definió como el “sistemismo” (Bunge, 2012).



una tipología de suicidios. La idea de un todo compuesto por elementos interconectados formando una unidad orgánica ya había sido explorada por Comte en su ensayo *Système de politique positive* (1851-1854), y sustentado teóricamente en su obra *Física Social* (1842) y otros trabajos de índole principalmente conceptual. Aún en su metafísica positivista muy rudimentaria, este mismo autor percibía en forma larvaria la importancia de las relaciones y entrelazamiento de elementos en el estudio de los procesos sociales; intentando replicar en el mundo de la sociología una noción tácita de *sistema* equivalente al sistema solar de Newton, Galileo y Kepler, pero estaban muy lejos las *ciencias sociales* con Comte —e incluso con Durkheim— de aproximarse seriamente, a una concepción de *sistema* no-lineal, abierto, y autoorganizativo, es decir: *complejo*.

2.3. En una línea de desarrollo intelectual y científico completamente diferente a la de la sociología científicista de Comte y Durkheim, el monumental trabajo de Marx y Engels, en buena parte del siglo XIX, dio forma y contenido único y profundo al *paradigma transversal o transdisciplinario* (que atraviesa con propuestas analíticas y metodológicas numerosas disciplinas específicas permitiendo así su integración y síntesis superior en forma de reflexión e investigación interdisciplinaria) para poder estudiar, científicamente, la sociedad humana. Es, además, una *formulación sistémica*, en la que se busca entender los fenómenos del devenir social e histórico de la humanidad en toda su concatenación compleja de elementos heterogéneos, que jamás podrían ser adecuadamente estudiados por un solo enfoque monodisciplinario, ni tan siquiera por un abordaje *multidisciplinario*.

Economía, cultura, política, estructura social, historia, demografía, etc. pueden ser estudiadas como compartimentos estancos y mucho se puede decir sobre cada una de ellas, acopiándose así conocimientos de gran valor y utilidad de estas dimensiones fenomenológicas; se resalta, de este modo, la incuestionable importancia de los saberes unidisciplinarios; pero de allí entender el *sistema hipercomplejo* (*sistema complejo* dotado de reflexividad y de autoconsciencia) que constituye la sociedad humana, incluso, en sus albores primarios de la larga era de grupos cazadores-recolectores hasta llegar a la mega estructura societal global de nuestro tiempo, hay un vasto territorio epistemológico para ser cubierto y explorado.

Hasta hoy en que escribimos estos párrafos, no existe ni una sola propuesta integradora y *transdisciplinaria* que haya superado, en apariencia, el lejano *paradigma transdisciplinario* de Marx y Engels: el MH. En nuestra obra reciente sobre este tema, pero situándolo intelectualmente en el siglo XXI, exponemos los argumentos que explican nuestra postura (Baraona, 2022a). Por supuesto que los términos que Marx y Engels emplean para referirse a categorías intelectuales que





hoy nombramos como *epistemología*, *sistema complejo*, *sistema hipercomplejo*, *transdisciplina*, *paradigma*, no son los mismos, pero su traducción a la semántica actual en boga, son evidentes para cualquiera que esté familiarizado con el MH como fue desarrollado y gradualmente definido por sus fundadores a lo largo de numerosas obras en el siglo XIX. Esta es apenas una cuestión terminológica que, a nuestro juicio, no presenta mayores dificultades para una exégesis muy básica, y, por ende, poder pensar sin enredos semánticos el MH clásico desde el siglo XIX. Y recuperamos otra cita larga de nuestra obra sobre el MH que parece apropiada en este punto del ensayo:

El MH se va conformando como un paradigma transdisciplinario (PTD) a medida que Marx va más allá de la filosofía especulativa y comienza a incursionar en la filosofía naturalista, cada vez más cercana a lo que hoy llamaríamos filosofía de las ciencias o epistemología. Este tránsito a una perspectiva filosófica crecientemente afin a un estudio de la condición humana a partir de una visión naturalista del ser humano y su vida social se expresa con precoz nitidez en los famosos Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, cuando Marx apenas tiene veintiséis años.

Ahora bien, ¿qué entendemos por paradigmas transdisciplinarios? Los concebimos en *ciencias sociales* como propuestas teóricas y metodológicas que intersecan varias disciplinas, se nutren de ellas al tiempo que las engloban y las retroalimentan con una perspectiva más amplia y novedosa. A la mente se nos vienen rápidamente paradigmas transdisciplinarios como el funcionalismo, el estructuralismo, la teoría general de sistemas, el culturalismo antropológico, el conductismo, el innatismo de Chomsky, el constructivismo de Piaget, la teoría difusionista, el evolucionismo social, y, obviamente, el MH. Pero es necesario, además, señalar que, si bien algunos de estos PTD son opuestos y pueden excluirse en forma parcial o total, la mayoría de ellos se combinan y se recombinan en el desarrollo específico de las disciplinas y de sus escuelas, tendencias y áreas, de muchas maneras que a veces son efectuadas en el curso de una investigación concreta o en nuevas teorías que emergen en el panorama científico general. Y en la medida que estos procesos de fusión y síntesis tienen lugar, la formulación de estos PTDs se va modificando y a veces son gradualmente descartados o se amplían y enriquecen con su uso y como fruto de nuevas recombinaciones.

El MH, al igual que otros PTDs, no es ninguna excepción. Pero ya sea porque muchos marxistas se han especializado en alguna rama particular



de las ciencias sociales, como, por ejemplo, economía, historia, sicología social, filosofía, literatura, etc.; o porque han abandonado toda vinculación significativa entre teoría y práctica revolucionaria, el MH ha dejado de ser esa grandiosa propuesta transdisciplinaria dentro de la cual se puede y se debe hacer interdisciplina, al tiempo que ha dejado cada vez más de ser una guía para la acción. Así ha proliferado un marxismo unidisciplinario, unidimensional, y de salón cultural.

Luego de Marx y Engels brotaría una pléyade de historiadores marxistas, economistas marxistas, filósofos marxistas, antropólogos marxistas, lingüistas marxistas, críticos literarios marxistas y cuantas especializaciones disciplinarias se puedan mencionar, y que se presentan con afanes marxistas; y también, una categoría informe de marxólogos especializados en decodificar el marxismo clásico para desvelar lo que “realmente quisieron decir Marx y Engels”; junto a marxianos que se reclaman del marxismo pero sin seguir su intencionalidad revolucionaria original; y los postmarxistas que parten de una suerte de distanciamiento “crítico” del marxismo clásico sin exponer necesariamente de manera sistemática qué es lo que hay que superar y cómo hacerlo; por último, los que practican una suerte de marxismo invisible y hacen “crítica cultural” de las sociedades capitalistas, mismas que el capitalismo suele aceptar con gran beneplácito y una sonrisa condescendiente; y un muy largo etcétera. A medida que más individuos y escuelas de pensamiento se reclaman de una u otra manera oblicua e incompleta del MH, más y más el marxismo se convierte en un simple fetiche invocado de manera abierta o subrepticia, pero siempre bastante alejada del esfuerzo holístico y de las categorías sistémicas del MH. En cuanto a este último y su desarrollo contemporáneo se refiere, observamos sobre todo una tendencia a un marxismo de salón y academicista, o sencillamente exhibicionista y bombástico, como nos parece el trabajo de Slavoj Žižek (1992), quien en 2012 en acorde con el *Foreign Policy* fue llamado una “celebridad filosófica”.

No obstante, es justo y apropiado que existan escuelas, corrientes, tendencias, perspectivas diferentes e incluso bastante contrapuestas. Ellas son necesarias para que el marxismo, y más específicamente el MH, no se conviertan en un dogma o en un recetario de fórmulas a menudo tan obsoletas como distorsionadas. Pero ser marxista e impulsar el MH representa un compromiso y una vocación particular. Y con eso último no estoy diciendo que sólo la militancia activa sería una forma plena de ser marxista hoy en día. De ningún modo. Recordemos los largos períodos en que el





propio Marx se retiró de la acción política para trabajar su obra mayor *El Capital* en la soledad de la labor intelectual de índole estrictamente científica y teórica. Pero ese trabajo estaba dedicado a despejar importantes interrogantes científicas con la finalidad de iluminar la acción práctica en la lucha por una sociedad poscapitalista. Es a esto último a lo que aquí me refiero. Es una dedicación al trabajo intelectual con un sentido profundo de compromiso ético-político, y un compromiso permanente para utilizar el MH como una herramienta de trabajo científico destinada a desmontar intelectualmente los sistemas de dominación y enajenación propios de una sociedad capitalista hipermoderna.

Me atrevo a defender la noción de que el MH es un paradigma de paradigmas, un paradigma transdisciplinario que no sólo atraviesa y engarza disciplinas de orden muy diverso, sino también muchos de los paradigmas transversales que conocemos. Y aunque fuese sólo desde un ángulo estrictamente científico, eso bastaría para considerarlo como de trascendental importancia para el progreso del conocimiento humano. (Baraona, 2022a, párrs. 1-6)

2.4. En la primera mitad del siglo XX, el concepto de *sistema* comienza a tomar fuerzas. Un punto de inflexión significativo es con el acuñamiento del concepto y neologismo de *ecosistema* (Tansley, 1935), refiriéndose específicamente a uno de relaciones complejas de un conjunto de comunidades de seres vivos que existen, comparten e interactúan dentro —y con— un mismo ambiente físico-natural.

Se trataba, por supuesto, de un *sistema* dinámico, oscilante dentro de ciertos parámetros funcionales (no lineal), donde las relaciones entre componentes son intrincadas y más importantes que los elementos particulares considerados por separado. Un *sistema* ahora concebido como un todo orgánico, integrado por una diversidad de componentes y relaciones entrelazadas entre ellos, y que no son analíticamente descomponibles a la manera del reduccionismo científico tradicional, sino que deben ser estudiados en forma simultánea como el conjunto integrado e interactuante que constituyen. Si se abordan *elemento* por *elemento* en forma separada, haciendo una suerte de disección para ir de lo particular a lo general, se evaporan las “propiedades emergentes” que caracterizan al *sistema* de análisis, es decir, este desaparece, y con ello, obviamente, toda posibilidad de estudiarlo. Esto es equivalente a separar un vehículo extraterrestre desconocido *pieza* por *pieza* para entenderlo, y en el proceso esta nave desaparece en su funcionalidad y



solo queda un montón de artefactos, cuya conexión con otros es desconocida, así como su funcionalidad particular.

Podría argumentarse que, por analogía con naves similares existentes en la tierra, se podría deducir esta funcionalidad, pero, el detalle aquí es que no hay nada ni remotamente parecido fabricado por humanos, en nuestro planeta. Así de difícil es estudiar sistemas complejos que en su *modus operandi* son completamente sui géneris.

2.5 La joven disciplina de la antropología que nace casi con el siglo XX, a medida que el Imperio Británico, extendido en amplios territorios y envolviendo muchas culturas y pueblos no occidentales, se lanza a la azarosa tarea de intentar conocer “científicamente” estos mundos exóticos con el fin de poder dominarlos colonialmente de manera más efectiva. Y así una serie de etnógrafos irán a distintas regiones del orbe para estudiar esas curiosas “culturas primitivas”. De este ejercicio, cuya motivación subyacente principal no es otra que la de la consolidación colonial del imperialismo británico, surge con gran ímpetu una novel disciplina que será conocida como la Antropología Social (Palerm, 2004, 2005). Una disciplina social constituida por una abigarrada combinación de parces cognoscitivos disímiles en lo que preferimos llamar “hibridación disciplinaria”, que algunos confunden con interdisciplina.

Esta nueva disciplina cada vez más especializada y que, por ende, poco o nada tiene que ver con interdisciplina, pero se concibe por sus practicantes como la ciencia del ser humano, adicionando dos vertientes que hasta entonces poco se habían conjugado en un solo saber disciplinario: la social y la biológica. En principio, es una colcha de retazos precariamente constituida por fragmentos de otras disciplinas y subdisciplinas, tales como la sociología, la economía, la arqueología, la biología, la antropología física, la lingüística la antropología cultural, el folclore, la etnografía, la semiótica, la historia, y un largo etcétera. Aun así, al cabo de poco más de un siglo, esta disciplina alcanza a acumular un corpus de conocimientos y registros empíricos y un corpus teórico significativo colocándose a la par de su hermana mayor, la sociología (Kuper, 1974).

Lo interesante en ese proceso, y es lo que deseo subrayar en este punto, es que muy pronto luego de aparecer en la escena académica británica y mundial, en el lenguaje de la disciplina antropológica en formación se comienza a introducir (al menos terminológicamente) la palabra sistema: sistema de parentesco, sistema genealógico, sistema lingüístico, sistema interétnico, sistemas políticos primitivos, y así por el estilo. En especial, en la obra de uno de sus más destacados pioneros, A. R. Radcliffe-Brown (1881-1955), uno de los principales fundadores



de la antropología británica junto con Bronislaw Malinowski (1979). La obra completa de Radcliffe-Brown (1922, 1931, 1952, 1957, 1958) está orientada a descifrar estructuras y sistemas de vida social premodernas y no occidentales, dándole especial importancia a las conexiones entre componentes culturales, familiares, y políticos dentro de un esquema funcionalista: trataba de entender las partes dentro de la funcionalidad del todo, en una visión que sirvió de fundación temprana del estructural-funcionalismo de fuerte inspiración durkheimiana, y con bastante anterioridad a los sociólogos Parsons y Merton con los que suele asociarse esta escuela de pensamiento.

2.6 Mucho tiempo después se publica el trabajo seminal de von Bertalanffy (1968) en el que se propone establecer una teoría general de los sistemas, buscando establecer cuáles son los rasgos y principios funcionales que todos ellos tienen en común. La mayor parte de las propiedades generales de los sistemas postuladas por von Bertalanffy se han sostenido en el tiempo, pero han pasado a engrosar más las filas de los clichés archimanidos y siguen siendo un buen punto de partida, pero no mucho más que eso. Y, aunque ningún debutante en el tema puede soslayarlos, los principios sistémicos de von Bertalanffy están muy lejos de las mucho más elaboradas conceptualizaciones que, en la actualidad, se requieren para entender de forma más o menos satisfactoria los sistemas sociales, incluso, aquellos que constituyen las primeras y distantes manifestaciones de vida social organizada de humanos en el paleolítico. Sobre esto último, más adelante buscaremos aclarar la significación más profunda que, a nuestro parecer, entraña esta afirmación.

2.7. Por otro lado, en el ámbito de las *ciencias sociales*, el apareamiento de la escuela conocida como funcionalista en los EE. UU., inspirada en el estructural-funcionalismo de Durkheim, y muy superficialmente en el trabajo del sociólogo alemán Weber, en realidad, se trataba de un intento por aplicar en el análisis sociológico un rígido trasplante mecanicista de nociones sistémicas desarrolladas en ciencias naturales y físicas al análisis societal. Basada supuestamente en datos empíricos y estadísticos, Parsons (1902-1979) desarrolló una intrincada y profusa propuesta que él denominó como “teoría de la acción social” que pretendía ser una cristalización “científica” del viejo sueño decimonónico de Comte.

Y así como el trabajo de von Bertalanffy apuntaba a una primera teoría “general de los sistemas”, la de Parsons se pretendía como la primera “teoría de sistemas sociales” de carácter riguroso, amplia y generalizable (1976). La sociología entonces sería más que una simple disciplina dedicada, entre otras, al estudio de la sociedad erigiéndose en la “ciencia de la sociedad”, aquella cuyo abordaje que sería equivalente al rigor de la física, pero aplicada a desentrañar los misterios de la



fenomenología societal; pero aquí, en este punto, la palabra clave, es “trasplante”; es decir, un intento de replicar en la sociología los logros de la física, utilizando una serie de conceptos fatales: equilibrio, funcionalidad orgánica, y homeóstasis generalizada. Era, a nuestro parecer, un intento bastante inocente y obviamente fallido de transferir mecánicamente un concepto naturalista de sistemas biológicos a la comprensión de un *sistema complejo* de índole humano y, peor aún, como señalaremos más adelante, si lo concebimos como *hipercomplejo*. Era equivalente a tratar de desentrañar con el instrumental teórico de Newton los fenómenos de la física de partículas. Por supuesto que muchos elementos deben funcionar en una sociedad, para que pueda, al menos, subsistir, pero de allí a proponer que el propósito central de las sociedades sea mantenerse funcionales en un sentido biologista, y que todo aquello que perturbe la efectividad de esa razón suprema es “disfuncional”, hay una enorme distancia científica.

De todo lo cual se sigue, que cualquier sociedad que deba perdurar, tendrá que eliminar lo más rápido y en la forma más efectiva posible toda “anormalidad”; algo así como el cuerpo humano combate constantemente la oxidación y los residuos tóxicos, repara tejidos, elimina células envejecidas, destruye antígenos microbianos y virales, y finalmente evacúa los subproductos del metabolismo por la orina, el sudor y las heces.

Siguiendo esta perspectiva esencial, fue como de entre los cientos de páginas de las voluminosas y entreveradas obras principales de Parsons, se consolidó uno de los paradigmas políticamente más conservadores e ideológicamente más retrógrados en la historia de las ciencias sociales: el estructural-funcionalismo.⁷

2.8. Luego viene un amplio hiato en el que reinará suprema la inagotable retórica, creativa pero confusa, de Edgar Morin. Es un admirable potaje confeccionado con un *mélange* sorprendente de perspectivas y nociones que vienen de todas las ciencias, y que confluyen hacia una nebulosa central, en la cual hay nociones como “complejidad” y “pensamiento complejo” que, a pesar de ser absolutamente indiscutibles, son de muy escasa aplicación al análisis concreto de la realidad concreta. El uso del enfoque sistémico en el análisis sociológico queda legitimado en el discurso de Morin, pero escasamente orientado metodológicamente en dirección a su implementación efectiva. Una gran cohorte de entusiastas seguidores del “pensamiento complejo” (Bosch, 2011)⁸ que surgen por doquier, aseguran

7 Que ya desde la época de Radcliffe-Brown manifestaba esta tendencia, puese este autor sería a menudo criticado por ignorar el efecto dramáticamente nocivo para los pueblos sometidos al colonialismo europeo, de los cambios y esquemas de explotación impuestos a estos por Occidente.

8 Citaremos textual e *in extenso*: Enfoque, teoría, paradigma, axioma, epistemología o pensamiento. Siempre



el triunfo mediático del trabajo monumental de Morin, pero con poca o ninguna resolución práctica (Gibert Galassi, 2006).

En todo caso, en forma independiente del juicio u opinión que nos merezca la voluminosa obra de Morin en lo tocante a sistemas, *interdisciplina* y, especialmente, *complejidad*, no hay en esos cientos de páginas ningún desarrollo de una teoría específica referente a su aplicación al estudio y comprensión de la sociedad. Desde el momento que carece de teoría social, sus numerosas aseveraciones sobre estos temas (*sistemas, interdisciplina, complejidad*) no nos permiten vislumbrar un modelo analítico para estudiar el *sistema hipercomplejo* que es la sociedad humana. A diferencia de Parsons, que sí propone un modelo de esta índole, por muy poco convincente e insatisfactorio que sea, Morin se queda en lo alto de un profuso follaje retórico y nunca desciende a la raíz analítica concreta del tema.

2.9. Retornando a los enfoques sistémicos y la teoría sociológica, que muy poco o nada han sido de verdad fertilizados por el mega discurso moriniano, como lo denomina Bosch (2011), aparece el trabajo teórico Niklas Luhmann. Y con respecto a la obra de este sociólogo, nos remitimos a citar *in extenso* lo que hemos escrito al respecto hace relativamente poco tiempo atrás:

Pero mientras la teoría de sistemas se abría paso con vigor en los cotos de las ciencias sociales, la idea de un sistema humano sin seres humanos persistió bajo otros ropajes. Una de sus ramificaciones más potentes sería la sociología de Niklas Luhmann, quien se aleja en buena medida del funcionalismo de su maestro Parsons, e intenta fundar su propia versión de una macro teoría del sistema social. En la década de los 70 del siglo pasado, Luhmann, con una trayectoria intelectual ecléctica, explora temas de religión, política, ciencia, economía, para finalmente, llevar todas esas aguas hacia su gran molino teórico, el libro *Sistemas Sociales* en 1984 (2007). A partir de ese momento acelera su vasta y a menudo árida, aunque

hay un “vestido” adecuado para referirse al mega discurso de Morin, que ha generado un importante movimiento intelectual de adeptos (mayormente hispanoparlantes) que repiten sus frases como versículos de los santos evangelios. Nunca falta una cita de Morin en los trabajos de la comunicación social; por más vaga y descontextualizada que esta sea, pareciera que siempre “agrega valor”. De los sustantivos propuestos para definir el discurso moriniano, solo el último es válido, puesto que por su generalidad se puede aplicar a cualquier idea o conjunto de ideasen cualquier grado de desarrollo y sin importar su verosimilitud. En cambio, no puede hablarse de “teoría moriniana”, puesto que su obra es una monumental enciclopedia, antes que un sistema estructurado y coherente de postulados, hipótesis, teoremas y corolarios. Tampoco incluye una metódica, diseños experimentales o siquiera experimentos sencillos o pruebas lógicas. Eso sí, en su discurso se refiere a numerosas teorías ajenas y las utiliza a su antojo (los nombres, no su arquitectura) para apoyar o batallar contra el supuesto enemigo, factor de poder, de dominación cultural o de lo que sea (la ciencia clásica). (Bosch, 2011, p. 3)



muy original, producción intelectual, buscando teorizar la sociedad como un sistema.

De nuevo, se trata de un sistema gobernado por fuerzas independientes de la agencia humana, pero, en su caso, no se trata de estructuras lingüísticas, sino de procesos comunicacionales, y en eso, Luhmann permanece a grandes rasgos dentro de las perspectivas intelectuales antihumanistas de posguerra:

Probablemente lo que más asemeja el planteamiento de Luhmann al de Lévi-Strauss es más bien un remanente de la teoría social post segunda guerra mundial (y aún vigente), específicamente la exclusión del sujeto como punto central en la construcción de la teoría. Respecto del cuestionamiento del concepto de sujeto, sin embargo, son tan diversos los enfoques que comparten este diagnóstico, que habría que buscar las semejanzas entre Luhmann, Lévi-Strauss e incluso Foucault. Respecto del sujeto, lo que para Luhmann es considerado un obstáculo epistemológico y un prejuicio humanista. (Luhmann, 1997, p. 24)

Para Lévi-Strauss era una tradición para superar: “Lo que me parece insostenible es esa querrela del ‘sujeto’, es la intolerancia de los fieles de una tradición filosófica que se remonta a Descartes. Todo empieza por el sujeto, no hay otra cosa más que el sujeto, etc.” (Lévi-Strauss & Caruso, 1969, como se citó en Cadenas, 2012, p. 210).

La irritación manifestada por Lévi-Strauss, en la cita anterior de Cadenas, nos da luces sobre la intensidad del debate entre humanistas frente a antihumanistas, estructura frente a protagonismo humano, el sistema versus los sujetos sociales. Algo que no deja de asombrarnos hoy, en que pensamos perfectamente viable desde el punto de vista conceptual y científico el concebir un sistema social sujetocéntrico, y que será tema principal de la parte final de este capítulo.

Luhmann definiría con claridad meridiana su postura respecto a estos debates, estableciendo así su punto de vista: “siempre que se establezca una relación comunicativa autopoiético, que limite su comunicación y se diferencie así de un medio ambiente. Por lo tanto, los sistemas sociales no están conformados por hombres (seres humanos) ni por acciones, sino por comunicaciones” (Luhmann, 2006, p. 130).



Se trata por tanto no solo de un sistema social sin protagonismo humano, sino que, además, es monocausal; todo se deriva de la esfera de las comunicaciones. Lo primero aún es debatible, lo segundo es simplemente un galimatías. Es claro que toda la acción humana y su organización social puede ser leída y relacionada con procesos comunicacionales, pero de allí a reducir el análisis científico de la sociedad entendida como sistema a esa sola dimensión, es algo que no resiste en verdad mayor escrutinio.

De otra parte, el uso que Luhmann hace del concepto de autopoiesis, inicialmente concebido por los científicos chilenos Francisco Varela y Humberto Maturana (1973), y aplicado sin mayores mediaciones indispensables a los sistemas sociales, fue objetado por sus mismos creadores. La razón principal es, según Maturana, que describir los sistemas sociales como autopoieticos supone entenderlos como estructuras biológicas, que son capaces de actuar orgánicamente sobre sí mismas autoconstruyéndose, al tiempo que construyen los componentes de los que están hechas. Este automatismo de índole biológica no puede describir ni siquiera en forma puramente metafórica la *hipercomplejidad* de los sistemas sociales, pero, así como en el siglo XIX pudo ser atractivo entender la sociedad como una especie de máquina complicada, en el siglo XX parece que esa seducción por entender los sistemas sociales, a partir de otros sistemas de mucho menor complejidad, ha resultado una fascinación perdurable, desde Parsons, pasando por los estructuralistas, para desembocar finalmente en la parafernalia comunicacional y biologizante de Luhmann.

Para visualizar con mayor claridad la esencia biologizante de la concepción de Luhmann respecto al automatismo en la reproducción de los sistemas sociales, quizá sea útil recordar textualmente la definición de autopoiesis que adelantaron en su momento varias décadas atrás los propios Varela y Maturana (1973):

Una máquina autopoietica es una máquina organizada (definida como una unidad) como una red de procesos de producción (transformación y destrucción) de componentes que: (i) a través de sus interacciones y transformaciones continuamente regeneran y realizan la red de procesos (las relaciones) que los han producido, y (ii) la constituyen (la máquina) como una unidad concreta en el espacio en el que ellos (los componentes) existen especificando el dominio topológico de su realización como tal de una red. (p. 78)



Lo anterior, trasladado a la problemática de la reproducción social, se traduce en afirmaciones como la siguiente de parte de Luhmann (2006):

“la reproducción de un elemento de un sistema autopoiético se gesta con ayuda del mismo sistema, es decir, la condición de existencia del propio sistema” (p. 115).

En buen romance: el sistema social se produce y autorreproduce automáticamente y en forma permanente, tanto en sus partes como en su totalidad ¿Sería entonces apropiado concluir siguiendo esta línea de argumentación que si todos los seres humanos desaparecieran de pronto, ese armatoste suprahumano que es el sistema social según Luhmann (2006), seguiría incólume e imparable reproduciéndose al igual que de costumbre, puesto que siempre fue indiferente a la volición, desiderata y consciencia de los sujetos sociales? Así, el espectáculo sigue, como un gran escenario vacío, sin actores ni público, sostenido solamente por un misterioso *deus ex machina* que es “quien” realmente dirige toda la acción de la obra. Francamente, parece una pesadilla totalitaria aún más aterradora que la de la película *The Matrix*, en la cual, al menos, aparecen dentro de la inhumana maquinaria societal, protagonistas luchando entre sí.

Mientras en la concepción básica del MH, los sistemas sociales en sociedades de clases son mantenidos y reproducidos conscientemente por los grupos dominantes utilizando para ello una amplia utilería de recursos (numerosos sistemas jerárquicos de poder (fuerzas armadas de varios tipos), ideología y hegemonía, violencia física cada vez que sea ineludible, instituciones que parecen neutrales en su exterioridad pero son herramientas de dominación en última instancia, dinero o recursos económicos, aparatos religiosos, etc.), enfrentados a diversas y a menudo insólitas formas de resistencia popular, van empujando la sociedad hacia nuevos estados sistémicos, en Luhmann, esto es un proceso sin intereses particulares en juego, sin voluntad ni toma de consciencia de algún tipo, sino que son estructuras con propiedades de reproducción automática. Así, el particular estructuralismo de Luhmann se expresa en estos términos: “Limitamos el concepto de estructura, por lo tanto, de otra forma: no como un tipo particular de estabilidad, sino por su función de hacer posible la reproducción autopoiética del sistema de acontecimiento en acontecimiento” (Luhmann, 2007, p. 397).





Por último, cabe señalar que el concepto de reflexividad en Luhmann no se refiere a la capacidad de un sistema para pensarse a sí mismo, a través del prisma múltiple de sus diferentes sujetos sociales y la formación y transformación disímil de sus consciencias sociales, sino, simplemente, al sistema automáticamente pensándose a sí mismo y actuando también sobre sí mismo. En este planteamiento no es metáfora decir que el sistema se piensa y se produce a sí mismo, como a veces parafraseamos el asunto nosotros mismos, sino que es literal.

El sistema social de Luhmann se refleja a sí mismo y actúa sobre sí mismo mediante la comunicación. Bueno, es obvio que, entre seres gregarios, lingüísticos en el sentido chomskiano, y comunicativos por naturaleza, el rol de la comunicación estará presente de manera poderosamente ubicua, pero ese es un perogrullo que no nos ayuda mucho, sobre todo, cuando aterrizamos el trabajo del analista social en problemáticas muy concretas y dramáticas, como sería, por ejemplo, los fenómenos que abordamos con el proyecto *Diagnóstico interdisciplinario del auge del universo delictual y carcelario en Costa Rica: 1990-2023* ¿El auge delictual en Costa Rica y en general en toda la región latinoamericana de los últimos 20 años puede describirse como una falla comunicacional dentro del sistema social? Aún, si la respuesta fuese afirmativa, parece de muy poca utilidad. Un modelo analítico que no puede ascender con naturalidad de lo abstracto-teórico a lo concreto-conceptual, debe ser percibido, cuanto menos, con bastante escepticismo (Baraona, 2022b).

En general, los enfoques estructuralistas que carecen de sujetos sociales —algo que no es de ninguna manera una condición indispensable— y las teorías sistémicas en ciencias sociales, en que hay sistemas sociales sin protagonismo humano relevante, han resultado ser enjundiosos esquemas teóricos con muy escasa o ninguna posibilidad de aplicación al estudio de fenómenos y procesos sociales e históricos concretos. Pero ello no es óbice para impedir que haya perspectivas estructuralistas con sujetos sociales, como son todas las obras del gran historiador francés Fernand Braudel, del epistemólogo y biólogo suizo Jean Piaget, o sistémicas como la que se condensa en la propuesta del físico y epistemólogo argentino-mexicano Rolando García. Todos estos enfoques se distancian de las nociones de estructuras y sistemas lobomotizados, y carentes por ende de volición, desiderata y consciencia humana. En Braudel vemos de manera vívida el desenvolvimiento concreto y protagónico del proceso histórico; en Piaget la construcción cognoscitiva dialéctica en las interacciones entre sujeto y objeto; y en García, aunque falte en su concepción una teoría sistémica del sujeto social, la



preocupación por el estudio de fenómenos concretos en los que se juega de manera dramática la calidad de vida de personas y grupos sociales oprimidos y bien definidos, es sobresaliente en toda su obra y acción investigativa.

En general, volvemos a señalarlo, la aplicación de concepciones sistémicas al estudio de la sociedad no ha sido afortunada. Y uno de los principales obstáculos para lograrlo, ha sido la pretensión de teóricos sociales, en su mayoría sociólogos como Parsons y Luhmann, quienes, en vez de buscar un enfoque epistemológico amplio, reducen su noción de “sistema social” a una serie muy abstracta de nociones construidas como un modelo universal de escasa y muy difícil aplicación al análisis de situaciones concretas y fenómenos específicos. Es un gran salto al espacio exterior de la especulación teórica, donde los conceptos parecen encajar bien dentro de la configuración lógica del modelo, pero que cuando se les intenta aterrizar, se desintegran al entrar en la atmósfera de la realidad efectiva del planeta “sociedad real”. Adicionalmente, en el caso de Parsons y sus seguidores, todo intento funcionalista de reducir la sociedad a una serie de intrincados mecanismos que aseguran la estabilidad del sistema, se han estrellado contra la realidad del conflicto social permanente en que vive sumido el capitalismo.

El sistema de Luhmann es aún más abstracto y carente de asidero en la realidad histórica concreta que el de Parsons. Es de verdad una maquinaria de producción y reproducción societal más radicalmente desprovista de agencia social, aunque quizá más detalladamente descrita en sus supuestos engranajes funcionales, todos ellos apuntando al tema monótono de la “comunicación”⁹ entre componentes y entre estos y la totalidad sistémica que, al final de cuentas, es la que se dirige a sí misma y a sus componentes (subsistemas en el esquema de Luhmann). (Baraona, 2022a, pp. 90-95)

Dicho todo lo anterior, y para concluir, dejemos que el propio Luhmann nos señale el meollo de su teoría. En realidad, no hay que adentrarse mucho en la obra más importante de este sociólogo, para encontrarse con una muy nítida exposición en un solo párrafo del análisis societal sistemista que plantea:

El sistema de referencia de este texto es el sistema social-distinto a todos los sistemas sociales que se forman al efectuarse operaciones sociales; distinto, pues, a los sistemas funcionales, a los de la interacción, a los de organización, y a los movimientos sociales. Todos estos sistemas presuponían un sistema social de la sociedad ya constituido. Por consiguiente, la pregunta fundamental sería: ¿cuál es la operación de este sistema, que,

9 Concepción en la que se advierte una fuerte influencia de Habermas (1987).





al efectuarse, lo produce y lo reproduce? La respuesta la tendremos en el capítulo dos y será la comunicación. Esta relación hay que pensarla de manera circular: la sociedad no puede pensarse a sin comunicación, pero tampoco la comunicación sin sociedad. Las preguntas por la aparición y la morfogénesis de la sociedad no pueden responderse ni con una teoría del surgimiento, ni con la tesis de una genuina naturaleza social de los ‘seres humanos’ -tesis que más bien oculta el problema en vez de resolverlo. Estas preguntas se contestarán con una teoría de la evolución en el tercer capítulo. (Luhmann, 2006, p. 3).

Asombra y no deja de entristecer que una obra de cerca de mil páginas esté fundada sobre una hipótesis tan frágil, y que resulta absurda para cualquiera que de verdad quiera aplicar un enfoque sistémico al estudio de la sociedad humana.

El abordaje sistémico es justamente por definición elemental y de consenso lo opuesto de lo que sugiere Luhmann: es un proceso o fenómeno que no puede ser entendido si se le reduce a solo una de sus dimensiones y se eliminan otras a las que se consideran intrascendentes o subordinadas (así como el planteamiento *seudo marxista* de Althusser que entendía la economía en el capitalismo como “sobre determinante en última instancia”). En el modelo de Luhmann, la “comunicación” opera como una entelequia que gobierna la sociedad desde fuera de esta, con su dinámica, reglas, demandas y génesis autónoma que no depende del funcionamiento del resto de la sociedad.

Y, aunque Luhmann señala en la misma cita que “Esta relación hay que pensarla de manera circular: la sociedad no puede pensarse sin comunicación, pero tampoco la comunicación sin sociedad”, algo que, en realidad, autoevidente, y, de todos modos, el problema que esto plantea es que en esa frase se indica que la “comunicación” es un fenómeno separado de la “sociedad”. Esto es como afirmar que, puesto que las mitocondrias son fundamentales para el funcionamiento del cuerpo humano, algo totalmente cierto, pero enseguida procedemos a separarlas del conjunto de nuestra fisiología y postulamos que regulan y controlan la funcionalidad general de nuestro cuerpo desde fuera de este, y reducimos nuestra muy compleja fisiología a una relación simplista entre dos entidades distintas, a pesar de que admitimos que están conectadas: una dialéctica entre mitocondrias y el cuerpo. Algo que de manera muy obvia es cierto, pero para honrar las más elementales nociones sistémicas, debemos situar ese componente tan importante del sistema de estudio en su interior; es decir, en sus múltiples interconexiones e interacciones con otros componentes del mismo sistema. No podemos analizar



apropiadamente este conjunto complejo de relaciones, si concebimos las mitocondrias como una condición de contorno que, además, gobierna en forma autónoma y desde “afuera” toda la fisiología del ser humano.

Es claro que la sociedad no puede funcionar sin comunicación y viceversa, pero, en el análisis final, esta última depende tanto de la conciencia humana y su génesis (formación y transformación), como de las relaciones sociales concretas, las condiciones económicas y productivas, la salud pública, los medios de comunicación, los conflictos que la sacuden, etc. Es cierto que, de manera estrictamente heurística, podemos tomar factores y colocarlos dentro del sistema como componentes endógenos, o si el caso lo amerita, sacarlos de este, pues su influencia es de un tipo particular que opera mejor en el proceso de análisis concebido como fuerza externa y de contorno, pero esto no podemos de ninguna manera hacerlo con un componente profundamente vinculado en intensas interacciones con otros componentes del sistema de estudio. Sería un ejercicio heurístico que, en vez de permitirnos entender un cierto sistema, lo distorsionaría demasiado y no podríamos hacer una representación realista de su funcionalidad, llevándonos a conclusiones erradas.

Referencias

- Baraona, M. (2022a). La revolución epistemológica de Marx. *Materialismo Histórico en el siglo XXI. La ciencia de la sociedad* (I). Kamuk.
- Baraona, M. (2022b). *Humanismo, complejidad e interdisciplina*. EUNA.
- Bosch, M. (2011). *Complejidad, ciencia y comunicación*. https://www.academia.edu/3708511/Complejidad_Ciencia_y_Comunicaci%C3%B3n
- Bosch, M. (2006). *Crítica a la “Teoría de la Comunicación Humana”*. https://www.academia.edu/3498847/Cr%C3%ADtica_a_la_Teor%C3%ADa_de_la_Comunicaci%C3%B3n_Humana
- Bunge, M. (2012). *Ontología II: un mundo de sistemas* (Vol. 4). Gedisa.
- Cadenas, H. (2012). El sistema de la estructura. Estructuralismo y teoría de sistemas sociales. *Cinta moebio* 45, 204-214. doi: 10.4067/S0717-554X2012000300002.
- Comte, A. (1851-1854). *Système de politique positive*. Altheris.
- Durkheim, É. (1893). *La división del trabajo social*. Ediciones Akal.





- Durkheim, É. (1897). *El suicidio*. Ediciones Akal.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Gibert Galassi, J. (2006). La complejidad en ciencias sociales: ¿tema matemático, filosófico, científico o jerga posmoderna? *Revista Integra* 10, 67-75.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 2). Taurus.
- Kolakowski, L. (1981). *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra.
- Kuper, A. (1974). *Antropología y antropólogos. La escuela británica 1922-1972*. Anagrama.
- Luhmann, N. (1997). *Theory of Society* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Luhmann, N. (2007). *Sistemas sociales*. Anthropos.
- Malinowski, B. (1979). *The Ethnography of Malinowski. The Trobriand Islands 1915-18*. Routledge and Kegan Paul.
- Palerm, Á. (2004). *Historia de la etnología: Tylor y los profesionales británicos*. Universidad Iberoamericana.
- Palerm, Á. (2005). *Historia de la etnología II. Los evolucionistas*. Universidad Iberoamericana.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Biblioteca de la *Revista de Occidente*.
- Prigogine, I. (1977). *Self-Organization in Non-Equilibrium Systems*. Wiley.
- Tansley, A. (1935) The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Zeitschrift Ecology* 16(3), 284-307.
- Raymond, A. (1994). Las etapas del pensamiento sociológico. *Los fundadores. Montesquieu, Comte, Marx y Tocqueville* (Vol. 1). Herder.
- Radcliffe-Brown, R. (1922). *The Andaman Islanders*. Free Press.
- Radcliffe-Brown, R. (1931). *Social Organization of Australian Tribes*. Free Press.
-



-
- Radcliffe-Brown, R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society*. Free Press.
- Radcliffe-Brown, R. (1957). *A Natural Science of Society*. Free Press.
- Radcliffe-Brown, R. (1958). *Method in Social Anthropology*. University of Chicago Press.
- Toynbee, A. J. (1946). *A Study of History: Abridgement (Vols. 1-6)*. Oxford University Press.
- Varela, F.J., & Maturana, H.R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Weil, A. (1998). *Salud total en 8 semanas*. Urano.



Pensamiento latinoamericano y los Estudios Generales en la Universidad Nacional de Costa Rica: estudio entre 1975 y el 2016

Latin American thought and general studies at the
National University of Costa Rica: a study from 1975 to 2016

Roberto E. Cordero Arauz
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

Los Estudios Generales forman parte del ser y quehacer en las universidades públicas de Costa Rica. Son el punto de referencia para el estudiantado de primer ingreso, al adentrarse en planos de reflexión más amplios y problematizadores, en cada una de las áreas del pensamiento. El motivo y aporte de este ensayo, fruto de una investigación académica, pretende describir la perspectiva que ha tenido el Centro de Estudios Generales (CEG en adelante) de la Universidad Nacional (UNA en adelante), con una panorámica latinoamericanista, en su orientación y problematización desde el área de filosofía, formando pensamiento crítico contextualizado en la región inmediata. No se tiene la intencionalidad de describir o debatir la identidad latinoamericana en términos ontológicos, el dilema de la civilización y la barbarie o la importancia de América Latina y del pensamiento latinoamericano en el contexto de neoliberalismo y el mundo globalizado actual, dado que estos contenidos deberían desarrollarse en artículos o ensayos por separado. La decolonialidad, los estudios culturales o interculturalidad, entre otros temas atinentes a una línea latinoamericana, se plantean desde este ensayo de ideas.

Palabras clave: Estudios Generales, formación, pensamiento latinoamericano, transformación, utopía





Abstract

General studies are part of the being and doing in the public universities of Costa Rica, they are the point of reference for first-time students to delve into broader and more problematizing planes of reflection, in each of the areas of thought. The purpose and contribution of this essay, the result of academic research, pretends to describe the perspective that the Center for General Studies (CEG hereinafter) of the National University (UNA hereinafter) has had, with a Latin American perspective, in its orientation and problematization from the area of philosophy, forming critical thinking contextualized in the immediate region. There is no intention to describe or debate Latin American identity in ontological terms, the dilemma of civilization and barbarism, or the importance of Latin America and Latin American thought in the context of neoliberalism and the current globalized world, given that these contents should be developed in separate articles or essays. Decoloniality, cultural studies, or interculturality, among other topics related to a Latin American viewpoint, are raised from this essay of ideas.

Keywords: General Studies, Latin American thought, training, transformation, utopia

Introducción

Los estudios latinoamericanos son una herramienta útil en la toma de conciencia y la construcción de las utopías de Nuestra América. Son, además, un imperativo en la coyuntura histórica actual para la formación de personas académicas y del estudiantado en toda la región, como una oportunidad de informar y analizar las formas con las cuales pensamos desde la zona latinoamericana. Se plantea, así, una posibilidad de enraizar los problemas del área filosófica a las demandas propias del territorio, siguiendo lo planteado por la filosofía de la liberación, de manera que este abordaje problematizador y otros generen una sinergia en el pensamiento de nuestro estudiantado, quien comienza sus estudios universitarios en la Universidad Nacional, institución que apuesta por un pensamiento crítico y humanista, a la par de la exigencia académica.

Desde las aulas, se debaten las ideas del pensamiento, despertando la curiosidad filosófica por cuestionar la realidad inmediata en todos los espacios de la cotidianidad. Es, por ello, que se abordaron los cursos de manera descriptiva, lo cual se realizó entre 1975 y el 2016. Se exploró si el ámbito de filosofía ha tenido, de manera total o parcial, una perspectiva latinoamericana, de modo transversal o como contenido propio de los cursos. Es posible, entonces, tratar una problematización de nuestra realidad, pero, ¿cuál? La que compromete a toda la comunidad universitaria a pensar.





I. Pensamiento latinoamericano en los Estudios Generales

Cada civilización posee sus rasgos propios de estructuras simbólicas, culturales, políticas, económicas, religiosas, creencias epistémicas para comprender y construir sus mundos; América Latina, no es la excepción. El estudio de nuestros pensamientos, historias, pensadoras y pensadores es una deuda vigente para la toma de conciencia de las diversas sociedades de la región y así sostener la resistencia social, frente a los embates de la globalización, el desarrollismo, el post-neoliberalismo. De manera, se gestarían procesos transformadores, progresivos e imperativos para los diversos territorios, a partir de sus propias circunstancias y necesidades.

Esa diversidad mencionada puede, desde los Estudios Generales de educación superior, plantear opciones formativas para ampliar el abordaje de los distintos temas tratados en los cursos, en busca de que sean desarrolladas las diferentes discusiones desde una perspectiva latinoamericana. Al mismo tiempo, se desea ofrecer al estudiantado un insumo de reflexión situado en nuestra realidad, junto a un panorama claro de la praxis latinoamericanista, más allá de la teorización en torno a filósofos considerados clásicos (filosofía griega) desde la academia y quienes respondieron tanto a sus contextos como a sus circunstancias históricas. No implica negar la filosofía europea, sino establecer diálogos entre las distintas corrientes de pensamiento o disciplinas, ocasionando espacios de desideologización y crisis desde el pensamiento de la región.

La pregunta clave sería: ¿es posible generar e impulsar espacios de reflexión con el estudiantado del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, a partir de los aportes del pensamiento latinoamericano, como praxis transformadora desde el razonamiento, para ser implementados en los diferentes cursos que se ofrecen?

Centrarse en este objeto —y sujeto— de estudio es un imperativo para las academias de la región; revisar las reflexiones que se han elaborado da la oportunidad de mostrar una visión apropiada de la historia y del pensamiento de los diferentes procesos históricos, los cuales han provocado la forma de ser, pensar y actuar en este espacio vital latinoamericano. Se debe buscar, de esta forma, una ruptura ideológica con paradigmas formativos eurocéntricos.

Es imperioso validar, enseñar, transmitir, compartir, dar a conocer y mostrar el pensamiento latinoamericano como resistencia y alternativa utópica, frente a los diversos temas abordados, y así tener una visión propositiva como praxis transformadora de la realidad operante en la historia. Lo anterior, aportando al estudiantado una operacionalización de sus estudios en el contexto propio; realizando





una lectura de la realidad, de manera crítica y creativa, para lograr una transformación de su medio más inmediato; instando a un pensamiento situado en la problematización de su entorno inmediato. Todo asumiendo las propuestas propias desarrolladas en la región: estudios culturales, decolonialidad, colonialidad, interseccionalidad, interculturalidad, filosofía de la liberación, *sumak kawsay* (buen vivir), entre otros derroteros teóricos que colaboran con el pensamiento filosófico desde América Latina. Estos deberían mostrar un punto central en la discusión del área propia de la filosofía en los Estudios Generales, dando una formación centrada en lo regional que tiene un impacto global.

II. Pensar en perspectiva latinoamericana

Hablar de pensamiento latinoamericano es tocar una problemática sumamente extensa y compleja, dado que se trata de la producción teórica y vivencial que ha resistido los últimos 500 años de colonización y ha gestado una estructura ideológica "exitosa" hacia el mundo; en nuestro estudio, particularmente, la llamada "América Latina" como la nombramos hoy. La región se convierte, de esta manera, en objeto y sujeto de estudio, en una categoría de análisis, en la cual delimita y explica lo que se entiende del concepto y cómo debe ser trabajado. De ahí se retoma la idea de centrarse en realizar un examen de la región, utilizando las diferentes narrativas generadoras de espacios de diálogo, análisis y acción, por ejemplo: los hallazgos de la originalidad del pensamiento latinoamericano desde los textos de Leopoldo Zea, como *Filosofía latinoamericana como filosofía sin más* y el texto de *¿Por qué América Latina?*, que entran en discusión clásica con Augusto Salazar Bondy; el estudio de la historia de las ideas en América Latina, considerando los trabajos realizados por Arturo Andrés Roig; las obras desarrolladas por mujeres que destacan la labor del pensamiento latinoamericano, como Graciela Hierro y Alda Facio, puntos de referencia obligados que deben estar contenidos en los cursos del área filosófica.

Otros ejemplos de temáticas deberían estar las obras de Enrique Dussel y Horacio Cerutti sobre la filosofía de la liberación. Cerutti nos recuerda en *Memoria comprometida* (1996) y en *Filosofar desde Nuestra América*, utilizar las categorías latinoamericanas de repasar la realidad, crítica y creativamente para transformarla, como un pensamiento situado, contextualizado y presente en la necesidad de hacer un abordaje en perspectiva o enfoque latinoamericanista, por ejemplo, el estudio sistemático, amplio e invaluable de Enrique Dussel.

Se deben considerar, también, las contribuciones de Arnoldo Mora Rodríguez, en *La identidad de Nuestra América* (2001), un referente a la contextualización





del pensamiento latinoamericano en los siglos XIX y XX, que gesta, por medio de sus capítulos, un acercamiento a los aportes constructores de la región desde Simón Bolívar y José Martí, donde discurre un enfoque problematizador de la obra. Además, en *La filosofía latinoamericana. Introducción histórica* (2006), Mora Rodríguez brinda un desarrollo histórico del pensamiento latinoamericano, a través de diferentes épocas, precolonialistas y coloniales, de la región, con los aportes de los pensadores y las pensadoras (en épocas de la independencia, los nacionalismos, el comunismo criollo, la filosofía académica, el marxismo latinoamericano), ensayistas mexicanos y las teologías de la liberación, como algunos de los tópicos investigados por el filósofo.

El pensar en perspectiva latinoamericana nos permite encontrarnos, de manera interdisciplinaria, los estudios que son propios de la región. Se deben tomar en cuenta las obras expuestas por la decolonialidad y postcolonialidad, como parte del “movimiento” de modernidad-colonialidad. Teorías desarrolladas más asiduamente en la década de los noventa e inicios del dos mil en el territorio ofrecen una postura teórica de análisis. Autores como Boaventura de Sousa, Nelson Maldonado, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Yuderkys Espinosa, María Lugones, Gayatri Spivak, Edwar Said, Franz Fanon, Aimé Cesaire, Aníbal Quijano y Paulo Freire escriben en sus distintas obras puntos de reflexión como colonialidad del ser, colonialidad del pensar, colonialidad del poder, colonialidad del género, entre otros, a modo de categorías de análisis desde las cuales es posible estudiar diferentes temáticas, centradas en la discusión de la pedagogía de la liberación y de la filosofía de la liberación.

Las pensadoras y los pensadores que se mencionaron enfocan la crítica a la modernidad, como un espacio de reproducción de un sistema burgués de dominación, racialización, explotación del ser humano y la naturaleza, con puntos críticos hacia la realidad que se quiere entender y abarca para su praxis política.

Se deben tomar en cuenta las aportaciones asumidas en el pensamiento latinoamericano, de las principales corrientes de pensamiento europeo, en distintos momentos históricos: el positivismo, el marxismo, la fenomenología, entre otros, en las formas en las que se han desarrollado e impulsado los estudios de la región.

Aunado a la temática, es imperativo rescatar que pensar en perspectiva latinoamericana es el pensamiento político expuesto por Simón Bolívar, en *Carta de Jamaica*, y por José Martí, en el ensayo *Nuestra América*. Ambos textos son espacios de reflexión y análisis, de referencia obligada en los estudios actuales, por sus propuestas y visiones sobre el territorio. No obstante, actualmente los





potenciales estratégicos, económicos, políticos y de integración de países latinoamericanos logran surgir en las coyunturas de los pueblos impulsados por las promesas de las revoluciones industriales, las promesas del positivismo y el desarrollo, impulsado desde el siglo XIX.

Desde el pensamiento latinoamericano como categoría de análisis (un espacio enriquecedor de la práctica pedagógica y formativa, que ofrece una problematización desde nuestras formas de ver, entender e interpretar el mundo), se pueden abordar los diferentes contenidos, de manera crítica y en clave latinoamericanista.

III. Diseños curriculares en el Centro de Estudios Generales: 1973-2016

Es necesario hacer una revisión, a partir de los enfoques y diseños curriculares, para comprender las opciones teóricas que se han realizado en el CEG, desde que se inauguró la UNA. El análisis de las propuestas curriculares permite observar el alcance y los enfoques que ha tenido el CEG desde 1973. Con la información bibliográfica recolectada, se obtuvieron los siguientes resultados, que se ordenan de manera cronológica descendente:

- La propuesta desde un nuevo humanismo, en el vigente diseño presentado en el 2011, donde se plantea el área de filosofía desde otras perspectivas.
- Propuesta de rediseño curricular de formación humanística de mayo de 2008.
- Diseño curricular de Estudios Generales de octubre de 1998.
- Ensayo sobre el CEG en la *Revista Conmemorativa de Estudios Generales*, en 1988, donde se plantea el enfoque del área de filosofía.
- *La filosofía en el Centro de Estudios Generales de la Universidad 1973-1978*, texto elaborado por Ana Lía Calderón Villalobos, en 1979, donde queda evidencia de las estructuras del área de filosofía, sus enfoques y cursos impartidos.

El examen sistemático de estas fuentes permitió elaborar una historia de las ideas del CEG en el área de filosofía, mas no de las demás áreas, de las cuales han sido los cursos que han estado vigentes. La apuesta teórica, por parte de los Estudios Generales y a partir de este abordaje histórico, consiste en generar la propuesta alternativa desde perspectivas latinoamericanas, de manera que se retomen, actualicen y se vuelvan a poner en vigencia estos enfoques, para tener un mayor acercamiento en la toma de conciencia de la realidad de la región y transformarla.

Con base en los textos estudiados, se observa una opción desde el pensamiento latinoamericano, como un espacio de reflexión de la realidad, así como una



continua necesidad de abordar los problemas del territorio. Esto se presenta en el texto de 1973, desde el cual se promueven cursos de enfoque latinoamericano, tomando en cuenta, en el área de filosofía, un mayor número de cursos de carácter "clásico". Hasta 1976, como narra Ana Lía Calderón Villalobos, se integran cuatro cursos de filosofía latinoamericana en la oferta académica del CEG: *La fuente histórico-filosófica de la novelística latinoamericana del siglo XX*, *Los movimientos culturales de América Latina en el siglo XX*, *La crisis contemporánea y América Latina* y *La discriminación como problema latinoamericano*. (1979: p. 37).

Se rescata, en ese mismo documento, la importancia de generar una "latinoamericanización" de los Estudios Generales, pues como afirma Benedicto Víquez, citado por Ana Lía Calderón "deben redefinirse, no en función de un anacrónico humanismo renacentista, sino en función del hombre latinoamericano inmerso en una realidad problemática que exige de él participación política, creación y trabajo". (1979: p. 38).

Para 1977, se añadieron otros cursos sobre la temática: *América Latina a través de su narrativa*, *Visión de Latinoamérica*, *La crisis contemporánea y América Latina* y *Movimientos culturales en América Latina*.

En 1982, se realizó un documento llamado *Por qué una reestructuración del Centro de Estudios Generales*, del Lic. Benedicto Víquez G., el cual narra que, entre años 1973 y 1974, se albergó el doctorado en Lingüística, que pasó a formar parte de la Escuela de Literatura y Ciencias de Lenguaje. También, define el ordenamiento de las áreas de estudio de generales y de algunos de cursos que se han aplicado durante esa época, pero que deben ir cambiando. Igualmente, se hace referencia a los procesos de las universidades latinoamericanas en sus reestructuraciones, sin embargo, no se menciona los cursos que se impartían durante esos años.

Para la *Revista Conmemorativa de Estudios Generales*, en 1988, Manuel Segura Castro escribe un artículo titulado *La enseñanza de la filosofía en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional* (p. 55-61). En él, alude a los estudios del área de filosofía, pero, aparece carente el pensamiento latinoamericano, en cuanto a su formulación concreta de cursos, y la exposición realizada denota el uso de concepciones tomistas y clásicas, para abordar los problemas filosóficos, hecho que resulta un humanismo renacentista descontextualizado.

En 1993, se realizó un trabajo entre varias personas académicas del CEG sobre un *Programa interdisciplinario* que se centró en un desarrollo científico tecnológico





y en América Latina, utilizado para hacer un estudio sobre las implicaciones éticas y económicas latinoamericanas en la RCT.

En el rediseño de la oferta académica de 1999, no se muestran rasgos de un abordaje sobre el pensamiento latinoamericano, en especial, en las modificaciones y elaboraciones de los planes de estudio o, al menos, no se contemplaron para el CEG.

Finalmente, hay una *Propuesta de rediseño curricular de formación humanística* del CEG (2008), en la cual se parte de presupuestos teóricos y metodológicos que aplican en el área de filosofía para:

comprender y a interiorizar la realidad latinoamericana y mundial, expresada por medio de sus pensadores y pensadoras, así como de sus escritores y escritoras, todo ello se vuelve cada vez más complejo y multidimensional, y es aquí donde penetra con fuerza la idea de la integración de las áreas curriculares sus componentes y ejes temáticos en procura de una formación humanística integral. (2008: p. 77).

Se evidencia que existe un curso nombrado *Principales tendencias del humanismo en América Latina*. En cada uno de los nombres de los cursos encontrados, no se localizaron mayores detalles en cuanto al modelo de interpretación, a referencias bibliográficas, a contenidos o a objetivos con los que se trabajaba.

Esto nos hace tener una muestra del pasado y observar cuáles son los puntos por tratar durante los cursos de perspectiva latinoamericana que se ofrecían. Estos eran minoritarios frente a cursos de filosofía clásica. Así se extiende a las otras áreas en las que se dividieron los Estudios Generales hasta el 2016, con las modificaciones curriculares, en las cuales se presenta un mayor número de cursos de perspectiva latinoamericana en filosofía, arte, ciencias sociales y ciencias formales.

Conclusiones

El trabajo de pensar en *Nuestra América* está presente, evidenciado por los diseños curriculares en los cuales se deja un lugar para la reflexión, necesaria e imperativa, de la zona. Partiendo de estas bases teóricas, se permite intuir la posibilidad de fortalecer estos paradigmas en las aulas; de otra manera, se generan esos espacios académicos comunes de discusión, encuentro y compañerismo, donde prima el respeto y el compartir como valores éticos intrínsecos para la profesión.

El alcance que se puede dar a mediano plazo no es medible, tomando en cuenta la cantidad del estudiantado que atiende y comparte el conocimiento en la docencia,



con numerosos miles de estudiantes que recibe el CEG por año. De tal forma, es necesario continuar los diálogos en enfoque desde la perspectiva latinoamericana, para ofrecer al estudiantado del CEG una visión diferente del mundo, de la región y del país. Con ella, nos atrevemos a reflexionar, robándonos el *logos*, y problematizar desde la cotidianidad, buscando nuevos y distintos referentes teóricos para comprender la realidad que nos alberga.

Por otro lado, es un trabajo aún por hacer profundizar en la sistematización del pensamiento latinoamericano, en la complementación y en diferentes corrientes de pensamiento, mas no significa desechar cualquier idea, sino trabajar a partir de un encuentro cercano con las personas que conforman la realidad por transformar. Lo previo quiere decir que es necesario retomar con fuerza la praxis de la academia con las sociedades, con las comunidades y no quedarse en las "torres del conocimiento". Es en esta línea que los Estudios Generales en el área de filosofía deben su compromiso teórico y práctico al estudiantado, desafiando el *statu quo*, y leyendo lo que producimos en términos académicos desde América Latina. Es preciso visibilizar las variadas corrientes de pensamiento de larga duración y que piensan sobre nosotros, no en un abstracto ontológico del ser en sí, en términos fenomenológicos, sino como seres vivientes que luchan por mejores condiciones de vida.

Es necesario comprender la complejidad del pensamiento latinoamericano y lo que sus aportes metodológicos ofrecen a la academia, no sin pensar quién tiene más razón, como si fuera una competencia, sino en trabajos colaborativos, los cuales faculten para tener una mayor comprensión de la realidad, las dificultades y las soluciones; en conjunto, se pueden llegar a construir mundos mejores.

En el apéndice, más que conformar un aporte teórico al texto desarrollado, se ofrecerá una lista breve de algunos documentos de revisión casi obligada, para problematizar desde Nuestra América.

Referencias

- Bolaños, R. (1998). *Rediseño de la oferta académica*. Universidad Nacional.
- Calderón, L. (1979). *La filosofía en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional 1973-1978*. Manuscrito inédito.
- Cascante, M. & Zamora, R. (2008). *Propuesta de rediseño curricular de formación humanística*. Manuscrito inédito.





Segura, M. (1988). La enseñanza de la filosofía en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Estudios Generales, *Revista Conmemorativa*, 55-61.

Apéndices

Bibliografía

- Baraona, M. (2011). *Diez ensayos críticos*. Editorial Germinal.
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Universidad de Deusto.
- Cacheux, E. (2003) Feminismo chicano: raíces, pensamiento político e identidad de las mujeres. *Reencuentro*, 37, 43-53. Redalyc. Feminismo chicano: raíces, pensamiento político e identidad de las mujeres
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p. 246). CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerutti, H. (2000). *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos.
- Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerutti, H. (2006). *Configuraciones de un filosofar sureador*. Ediciones del Ayuntamiento de Orizaba.
- Cerutti, H. (1996). *Memoria comprometida*. EUNA.
- Cuevas, R., & Mora, A. (2015). *Buscando el futuro. Crisis civilizatoria y posneoliberalismo en América Latina*. EUNED.
- Dávalos, P. (s. f.). *Sumak Kawsay (La vida en plenitud)* [archivo html]. <http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreelSumakKawsay.pdf>



- De las Casas, B. (1996). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Editorial Cátedra.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Dussel, E., Mendieta, E., & Bohórquez, C. (Ed.). (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. Siglo XXI.
- Ellacuría, I. (1976). Filosofía, ¿para qué? *Revista Abra*, 11, 42-48. doi:10.5377/typ.v1i5.15108
- Femenías, M.L. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudios Feministas*, 15(1),1-25. doi:10.1590/S0104-026X2007000100002
- Fornet-Betancourt, R. (1992). *Estudio de filosofía latinoamericana*. UNAM.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar: Revista de Filosofía Iberoamericana*, (3), 23-40. SINTITUL-7 (pucp.edu.pe)
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. DEI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- Gargallo, F. (2004). *Las ideas feministas latinoamericanas*. Ediciones desde abajo.
- García, Clark, R., Rangel, L., & Mutsaku, K. (Coord.) (2001). *Filosofía, utopía, y política. En torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grosfoguel, R. (2008). Filosofía, utopía, y política. En torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. 10grosfoguel.pdf (revistatabularasa.org)
- Guadarrama, P. (2002). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.





- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Maldonado-Torres, N., Falcón, L. N., González, J. L., Rivera, Á. G. Q., Picó, F., del Carmen Baerga Santini, M., Santiago, I. P. G., Ortiz, M. F., Cruz, M. R., Oyola, S. C., Rivera, R. Z., Ramos, E. R., Alsina, M. A., Lespier, I. A., Maldonado-Denis, M., Campos, R., Flores, J., Ramos, F. J., Quiñones, A. D., Oliveras, (2018). Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto (2007). En A. S. Jorge & M. Q. Rivera (Eds.), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (pp. 565–610). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>
- Mignolo, W. (2008). Pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura. *Tabula Rasa*, 8, 243-281. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Mora, A. (2001). *La identidad de Nuestra América*. Cuadernos Prometeo 22.
- Mora, A. (2006). *La filosofía latinoamericana. Introducción histórica*. EUNED.
- Ortiz, R. (1998). *Modernidad-mundo e identidades. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 97-108.
- Prada, G. (2002). *El pensamiento latinoamericano como categoría de análisis. Repertorio Americano*. Nueva época, 13-14, 270-278. Vista Equipo: El pensamiento latinoamericano como categoría de análisis (csuca.org)
- Ramonet, I. (2006). *América Latina ante la globalización*. Rebelión Digital.
- Reyes, R. (1997). *La miseria del esencialismo*. En *Praxis. Memoria del III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana* (Heredia, Costa Rica), 50, pp. 209-216.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Roig, A. (1991). *Descubrimiento de América y encuentro de culturas*. Universidad Nacional de Loja.
- Roig, A. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Editor Universidad Santo Tomás.
- Salazar, A. (1968). *¿Existe una filosofía en nuestra América? Siglo XXI*.





- Scannone, J. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y Vida*, 50(1-2), 59-73. La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual (scielo.cl)
- Schutte, O. (1997). La alternativa del pensamiento feminista en América Latina. *Praxis*, (50), 197-207.
- Scheines, G. (1995). *El ensayo Iberoamericano: perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vázquez O, M. G. (2001). John Saxe-Fernández, James Petras el al., Globalización, imperialismo y clase social, México/Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 2001, 342 pp. *Estudios Latinoamericanos*, 8(16), 223–226. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2001.16.52569>
- Zea, L. (1974). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI Editores.
- Zea, L. (1984). *El pensamiento latinoamericano*. Editorial Ariel.
- Zea, L. (1988). *¿Por qué América Latina?* México. UNAM.
- Zea, L. (1989). *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*. UNAM.





Humanistas en esta edición



Helen Marengo Rojas

helen.marengo.rojas@una.cr

Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Maestría en Danza con Énfasis en Formación Dancística. Licenciada en Ciencias de la Educación Preescolar y en Danza. Académica del Centro de Estudios Generales (CEG) y extensionista de la Universidad Nacional (UNA).



Jaime Mora Arias

jaime.mora.arias@una.cr

Doctor en Estudios Latinoamericanos con Mención en Pensamiento Latinoamericano; Máster en Humanidades y Licenciado en Derecho. Académico del Área de Ciencias Sociales del CEG y Vicedecano del CEG, Universidad Nacional de Costa Rica.



Juan Diego Gómez Navarro

juan.gomez.navarro@una.cr

Bachiller en Relaciones Internacionales, Licenciado en Derecho, Notario, Máster en Derecho Registral y Notarial, Docto en Educación con énfasis en Mediación Pedagógico. Ha ocupado varios cargos académicos y administrativos en la Universidad Nacional. Académico del CEG, investigador en la Cátedra Rolando García, participante del proyecto Cultura de Paz y Expresiones Artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real (Liberia) y en el Centro Semi-Institucional (Nicoya). También ha publicado varios trabajos y presentado ponencias sobre sus áreas de especialización en diferentes reuniones profesionales. Actualmente es decano del CEG.





Carlos Morúa Carrillo

Académico jubilado del CEG

Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica. Bachiller y Licenciado en la especialidad de Danza por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Realizó estudios de Maestría en Artes con especialidad en Difusión Cultural, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Desde el año 2009 hasta el I ciclo del 2023 se ha desempeñado como académico en el CEG de la Universidad Nacional, en el área de Arte. Director y coreógrafo del grupo de danza “Humanizados” del Centro, desde el año 2012 hasta el I ciclo del 2023.



Miguel Baraona Cockerell

miguel.baraona.cockerell@una.cr

Doctor en Antropología Social en la University of Texas at Austin. Sociólogo de la École des Hautes Études en Sciences Sociales en París-Francia. Ha trabajado como académico en México, EE. UU. y Costa Rica. Fue vicedecano del CEG de la Universidad Nacional. Actualmente, es académico del CEG en el área de Filosofía y Letras. Editor de la Revista Nuevo Humanismo. Ha publicado diversos libros y artículos sobre el nuevo humanismo, interdisciplina y complejidad.

**David Muñoz Morales**

david.munoz.morales@una.cr

Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Costa Rica. Graduado de la Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente, Universidad Nacional de Costa Rica. 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. También fue integrante de la Cátedra Ibn Jaldún en la Universidad Nacional y docente del Colegio Humanístico Costarricense. Actualmente es académico del CEG en el área de Ciencias Sociales.

**Roberto Cordero Aráuz**

roberto.cordero.arauz@una.cr

Bachiller en Filosofía y Humanismo, Bachiller en Ciencias Teológicas, Licenciado en Filosofía, Licenciado en Docencia, Magister en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo. Académico de la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica.





Impreso por el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la Universidad Nacional, en 2024.

La edición consta de 55 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

4621-24—P.UNA