



Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Enero - Junio 2023
Vol. 11 N.º 1 Nueva etapa

Centro de Estudios Generales
Universidad Nacional - Heredia, Costa Rica



Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 11 (1), Enero-Junio 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

Propuesta para el acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso, por parte del personal del Centro de Estudios Generales, en el marco de la coyuntura postpandemia

Olga Arce Cascante15

Desarrollando el aula nuevo humanista: mediaciones pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico.

Miguel Baraona Cockerell; María Sancho Ugalde; Johnny Fallas Monge.....31

¿Qué es el humanismo? Una breve comprensión en larga duración.

Antonio Álvarez Pitaluga81

Nueva Zelanda y Costa Rica: Un Análisis desde el Caribe

Jorge Morales Delgado; Lucía Rincón Soto.....93

Análisis del abordaje social en la incorporación de proyectos de energías renovables: una revisión documental

Karen Arias Alfaro; Liany Alfaro García107

Creaciones Humanistas

La Feria Libre.

Pedro Parra137

Puke Pūnon

Xinia Guzmán Navarro139

Inseguridad en los colegios públicos de Costa Rica

Naomi Núñez141

Humanistas en esta edición143

Normas147

Presentación General: ¿De la Pandemia al Pandemonium?

“¡Salud, mansión de horrores! ¡Salud, mundo infernal!”

John Milton. El Paraíso Perdido. 1667.

“Cuando la razón lucha con la fuerza, por más que sea empresa ardua y temeraria, la victoria debe estar de parte de la razón.”

John Milton. El Paraíso Perdido. 1667.

Los demonios ya estaban aquí con nosotros y el paraíso parecía desde mucho antes encaminarse a su irremisible perdición; de los tiempos sombríos que vivimos hoy, no podemos de ningún modo culpar a la Pandemia. Es más bien al revés, una sociedad enferma que nos ha llevado a una relación profundamente disfuncional consigo misma y con el entorno natural, es la que desde sus entrañas mismas ha parido la Pandemia, que sólo ha fungido como un acelerante, como un catalizador de las crisis que ya erosionaban activamente las bases humanistas -ya de por sí bastante endebles- de una humanidad deshumanizada por la alienación capitalista que nos consume y nos torna peligrosamente extraños con respecto a nosotros mismos; enajenación que nos conduce al abismo del auto exterminio, de la extinción colectiva impulsada por nuestra propia demencia, yendo así en contra de los preceptos más elementales y poderosos de la sobrevivencia biológica, de la simple y férrea lógica que rige la continuidad en el tiempo de una especie.

Y aun así no dejamos de ser seres naturales, tan naturales como una polilla o una medusa; tan inmersos en la leyes de la naturaleza como todo el resto de las especies vivientes en el planeta, incluyendo los



lemmings, que una vez al año corren por millares hacia su muerte en los despeñaderos cercanos para regular su sobrepoblación, como lo ha popularizado un viejo mito sin basamento real. Nosotros danzamos en la bruma junto al abismo mitológico de los lemmings, pero no es una danza festiva, sino un ritual macabro en el cual se juega la vida de todos, de la humanidad entera; en la leyenda, los lemmings al fin y al cabo se suicidan para proteger la sobrevivencia de una parte y, por ende, de la especie; nosotros, en cambio, dotados de razón y consciencia, estamos promoviendo el fin de todos para salvar a nadie, en una de las dinámicas más absurdas y crueles en la historia general de la vida en la tierra. Es la primera vez, en 4500 millones de años, que una especie consciente del descalabro ambiental colosal que está generando puede aniquilarse a sí misma y, en el proceso, destruir a millones de otras especies en la llamada sexta extinción masiva de la vida en el planeta.

El impacto de la Pandemia en el proceso existente de devastación ambiental, expresado de manera dramática en el cambio climático global, no ha sido especialmente notable. De hecho, con la reducción del uso en automóviles y otros medios de locomoción con hidrocarburos y el confinamiento forzado, la generación de gases de efecto invernadero disminuyó un poco. En un informe del 20 de noviembre del año 2020 de la ONU, esto último quedó consignado lacónicamente en estos términos:

Aunque las emisiones diarias de CO₂ habrían disminuido hasta en un 17% por un corto tiempo debido a las restricciones económicas y medidas de confinamiento, se trata de una variabilidad mínima en las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera, que continúan aumentando a un ritmo preocupante, poniendo en peligro el futuro de la Tierra, los ecosistemas y la humanidad por el calentamiento global. (<https://news.un.org/es/story/2020/11/1484462>).

Pero apenas pasada la Pandemia la producción de gases de efecto invernadero (GEI) y el cambio climático global no han cesado su curso hacia el desastre.

Ginebra/Nueva York, 26 de octubre de 2022 (OMM) – Según un nuevo informe de la Organización Meteorológica Mundial (OMM), los niveles atmosféricos de los tres principales gases de efecto invernadero (dióxido de carbono, metano y óxido nitroso) alcanzaron nuevos máximos históricos en 2021, lo cual supone otra fatídica advertencia del cambio climático (...) En el Boletín de la OMM sobre los Gases de Efecto Invernadero se explica que, en 2021, se produjo la mayor subida interanual de las concentraciones



de metano desde que comenzaron las mediciones sistemáticas hace casi 40 años. La razón de este incremento excepcional no está clara, pero parece ser el resultado de procesos tanto biológicos como provocados por las actividades humanas. (<https://public.wmo.int/es/media/comunicados-de-prensa/se-suceden-las-malas-noticias-para-el-planeta-los-niveles-de-gases-de>).

Lo asombroso es que esta nueva laza en el uso de hidrocarburos generadores de GEI, ocurre en momentos en que la economía capitalista se encuentra en un estado bastante avanzado de putrefacción luego de 2008. La inflación combinada con el estancamiento económico, quizá la más letal de todas las manifestaciones de la crisis estructural del capitalismo, nos remite a finales de los años 70 y mediados de los 80 del siglo pasado, cuando el neoliberalismo y ajuste estructural son las dos recetas con las que las elites metropolitanas de EE. UU. y Europa afrontan esta situación; amargas pildoritas que serían recetadas a la fuerza y con especial encono a nuestra región latinoamericana. Sería el comienzo del surgimiento del proyecto neoliberal con Chile a la cabeza.

Muchas décadas después, el colapso financiero de 2008, que pusiera de manifiesto las causas profundas del estancamiento capitalista estimulado artificialmente en EE. UU. y otras potencias occidentales con inyecciones descomunales de dinero sin respaldo real por medio de la flexibilización cuantitativa y la reducción en las tasas de interés, reemerge con nuevos bríos pero sin posibilidades de recurrir a los mismos paliativos. Por el contrario, la estanflación obliga a elevar tasas de interés, y la pérdida de poder de compra del dólar debido a la inflación monetaria resultante de las emisiones desmedidas e irresponsables de más de una década anterior, no deja de transferirse a la inflación en los precios de las mercancías, conformando así un círculo vicioso muy difícil de romper o siquiera contener.

Todo lo anterior resultando, además, en cambios en otro subsistema del sistema-mundo aparentemente desvinculado de la esfera económica: la crisis hegemónica que pasa de este modo de su fase de desarrollo paulatino a un estado muy agudo de desenvolvimiento. Los efectos de las sanciones que el Occidente metropolitano aplica a diestra y siniestra a toda nación que escapa o se opone a sus designios e intereses hegemónicos durante décadas, finalmente comienza a retornar a su origen, para plantar en él las semillas ponzoñosas de la decadencia social y el declive económico y geopolítico. Con China y Rusia en la posición de liderazgo, muchos países comienzan la desdolarización de sus economías y, especialmente, en sus transacciones comerciales internacionales; el Brexit se convierte en el nicho institucional global al cual acuden y se suman países golpeados por las sanciones occidentales, y también, muchos otros que perciben la caída del





dólar y desean resguardarse de sus efectos perniciosos y adherirse a un posible nuevo orden mundial multipolar.

Esa decadencia final de Occidente que Oswald Spengler anunciara prematuramente (1918-1922) -y por razones erradas- en medio de la terrible crisis humanitaria y moral causada por la carnicería de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), ahora está llegando y es mucho más compleja de lo que nadie hubiese podido suponer. Con la matanza insensata y brutal de la Primera Guerra Mundial se pone fin a la ideología del progreso en Europa; con la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Occidente renace, y, supuestamente, las democracias se imponen a los totalitarismos fascistas y retoman el control hegemónico del mundo bajo el liderazgo de EE. UU.

En acorde con esa narrativa, la Guerra Fría desde 1948 a 1990 no es otra cosa que la continuación de la lucha entre “democracia” y “totalitarismo”, en la que al final se impone la primera, asegurando supuestamente otro siglo de dominación de EE. UU. al comenzar el tercer milenio. Los “neocons” (neoconservadores) del Departamento de Estado en Washington anuncian así con ribetes triunfales el comienzo del “nuevo siglo Americano”, él que se apresuran a garantizar haciendo trizas el Medio Oriente, ocasionando allí cientos de miles de fallecidos entre víctimas civiles y militares en guerras tan asimétricas como genocidas. Estas aventuras y desventuras imperiales en el complejo Medio Oriente, terminan en último término en un fiasco para Washington y sus socios menores de Europa Occidental, y en un baño de sangre para los desafortunados habitantes de la región.

De revés en revés, el sueño húmedo de los neocons comienza a diluirse en los vapores de una resaca muy dura que, a pesar de ello, no conlleva ninguna reflexión más profunda que lleve a nuevas políticas más realistas. Por el contrario, tal pareciera que los vapores de una resaca prolongada nublan aún más la consciencia de los artífices de la política imperial en el Departamento de Estado, y no hay para ellos despertar ni nueva lucidez siguiendo las atroces y prolongadas libaciones neocoloniales en el Medio Oriente. Son orgías de sangre y dolor que no conducen a ningún avance en la consciencia geopolítica ni moral de los neocons. No hay nuevos balances y nuevas perspectivas, sino sólo un afán pertinaz y despiadado por mantener a toda costa un sistema internacional de dominación; un sistema fundamentado casi sólo en la arrogancia y ceguera supremacista, y poco o nada en los cacareados derechos humanos y la democracia. El resto del mundo observa con poco disimuladas náuseas la flagrante contradicción entre la acción y la retórica; ya nada puede detener el desgaste político, moral, e ideológico de la



“realpolitik” de Occidente, de EE. UU. y su red de Estados vasallos que aún se pliegan al dictum de Washington, a veces en forma más fingida que real.

Hoy se desintegra, ante nuestros ojos, el orden mundial de posguerra que se consolidara de manera muy efímera luego de la implosión de la URSS en 1990; la quimera de los neocons se derrumba; el orden unipolar se cae; el sistema hegemónico está moribundo; la humanidad sigue danzando a ciegas en la bruma junto al abismo, y la historia se acelera hacia un destino aún desconocido.

Y como muchas veces en el pasado, la guerra es el acelerante de la historia, la conflagración entre poderes en disputa por territorio, poder, riquezas e influencia, es el punto por donde se rompe el dique que contiene el orden imperante, y comienza la caótica y catastrófica inundación de un modo de vida planetario, que ya comienza a naufragar en el nuevo torrente de acontecimientos que se precipitan sobre nosotros.

La invasión rusa a Ucrania no es más que un hito importante que nos indica al rumbo que comienzan a tomar los eventos mundiales. En esta guerra Occidente, siempre comandado por EE. UU., ha arrojado miles de millones de dólares y gran parte de lo mejor del arsenal de la OTAN, con la esperanza de debilitar estratégicamente a Rusia y poder, en el más deseable de los escenarios, destruirla, fragmentarla en Estado menores, y dejarla balcanizada y eliminada como potencia mundial. Conociendo las argucias e intrigas propias de los neocons luego de verlas desplegadas en el Medio Oriente durante más de dos décadas, es bastante obvio que la expansión de la OTAN hacia el Este contraviniendo viejos acuerdos de la época de Gorbachov, no era sino un plan para provocar a Rusia y hacerla entrar en el conflicto que actualmente sacude a Ucrania. Poco importaba el pueblo ucraniano, nada importaba la democracia en ese país, y menos aún importaban los derechos humanos más básicos de una nación secuestrada por grupúsculos neonazis apoyados por EE. UU. y los Estados vasallos de Europa.

La invasión de Ucrania no es admisible desde el punto de vista de la legislación internacional y del derecho a la integridad física de las naciones y la autodeterminación de los pueblos, pero habría que estar completamente ciego e ignorar hasta los hechos más conocidos de la geopolítica contemporánea, para no entender que Rusia actuó movida para conjurar un peligro existencial inminente que amenazaba su futuro como nación y pueblo independiente.

De otra parte, cabe preguntarse: ¿qué autoridad moral y política puede tener un Occidente que invadió naciones, las destruyó completamente, aniquiló centenares de miles sino millones (quizá nunca sabremos las cifras exactas) de seres





humanos cuyo único crimen fue encontrarse “en el lugar equivocado en el momento equivocado”, dejando además extraordinarios patrimonios culturales y ambientes naturales en ruinas? Ninguna, por supuesto. Y de allí la renuencia de naciones tercermundistas que en diferentes épocas históricas han sido objeto de la rapiña colonial y neocolonial por parte de Occidente, a sumarse a su “cruzada” contra Rusia y China en “defensa” de la democracia y los derechos humanos.

El orden mundial está cambiando, la consciencia colectiva de numerosas naciones y pueblos del orbe está en proceso de flujo y transformación, el paradigma político-ideológico dominante se está resquebrajando a ojos vista, y quizá nuevos patrones de vida internacional emerjan de los pedazos del viejo orden que va colapsando y se disuelve en el agitado torrente de cambios históricos que caracteriza a nuestros días.

Vivimos una gran coyuntura histórica en que hay enormes peligros, pero también grandes oportunidades resultantes precisamente de la crítica situación en que nos encontramos. Al romperse el viejo molde que actuaba al mismo tiempo como reservorio predecible de la vida moderna y como camisa de fuerza que nos oprime y restringe, enfrentamos los riesgos de la guerra, la incapacidad para solventar la crisis ambiental, el colapso de la economía global, el éxodo masivo e incontrolable del su global a las fortalezas cada vez más intolerantes del Occidente metropolitano, y un largo etcétera de calamidades adicionales. Pero quizá también podamos avanzar por el camino de la paz en un mundo multipolar y en un esfuerzo colaborativo (sin fines de lucro) y nuestra especie pueda sobrevivir a la más ominosa de las crisis que ha enfrentado en sus 280 mil años de existencia, y el futuro sea uno de prosperidad, justicia, libertad y progreso para toda la humanidad. ¿Es esto último sólo una utopía? No lo sabemos con certeza, pues de otro modo nos estaríamos rindiendo sin haber intentado poner en práctica lo mejor de nuestras capacidades y talentos humanos. Ni siquiera tendría sentido escribir estas líneas, o proseguir con nuestras vidas como si todo estuviera sellado de antemano y nuestra extinción fuera sólo cuestión de tiempo. ¿Tiene sentido vivir así?

El humanismo en su larga trayectoria de cerca de 2500 años siempre fue una voz de esperanza, un llamado a ejercer nuestra capacidad racional y nuestra voluntad humana para perseguir ideales y sueños legítimos, negados en distintas épocas históricas por las circunstancias temporales y los poderes existentes. El humanismo que nace en la Grecia clásica de Pericles y es formulado en primera instancia por Protágoras y la Escuela de los sofistas, reivindica el poder humano sobre la vida humana, la capacidad autoemancipatoria de nuestra especie, la esencia de nuestra naturaleza que nos dota de razón y voluntad para intentar forjar nuestros



propios destinos individuales y colectivos, sin esperar que intercedan desde el más allá los poderes sobrenaturales del orden divino. Este giro paradigmático de 180 grados, este corte filosófico fundacional, esta reorientación crucial de la praxis humana, es la piedra angular del humanismo, expresada de diversas maneras en diferentes estadios históricos dependiendo del contexto social e intelectual de cada época.

En esa perspectiva, el Nuevo Humanismo que estamos impulsando en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, y que tiene en esta revista semestral una de sus expresiones más significativas, no es más que una propuesta para impulsar un nuevo y sexto brote de praxis humanista; de pensamiento y acción humanista en el contexto histórico del siglo XXI. No se trata de un dogma pretendidamente nuevo, ni de una doctrina, ni siquiera de un proyecto acabado y definitivo. Al contrario, nos gustaría ver muchas diferentes -e incluso contradictorias- escuelas, tendencias, vertientes y proposiciones sobre el contenido, la orientación, la dimensión y las proyecciones de una praxis humanista en nuestros días. El Nuevo Humanismo, vale decir, el humanismo de un siglo definitivo y definitorio en el sentido más profundo y amplio del concepto no puede ser sino un espectro de muchos colores y matices, pues en ello se nos va la vida y el futuro de la humanidad, y no caben mezquindades ni estrecheces mentales cuando lo que necesitamos es sembrar y cosechar todos los frutos posibles del espíritu humano.

Este número 11.1 de la RNH, al igual que en todos los anteriores desde su nacimiento hasta este primer semestre del año 2023, cubre un pequeño abanico de productos del intelecto en diferentes direcciones y posibilidades de reflexión y expresión. Esperamos que ellos lleguen al mayor número posible de lectores interesados teniendo algún eco en sus mentes y corazones, y que así, nuestra humilde pero persistente labor, contribuya a plantar más y mejor las semillas para una praxis humanista en estos tiempos tan difíciles.

Miguel Baraona Cockerell

Editor.

Revista Nuevo Humanismo.

Centro de Estudios Generales.

Universidad Nacional.



Propuesta para el acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso, por parte del personal del Centro de Estudios Generales, en el marco de la coyuntura postpandemia

Proposal for the Follow-up of Newly Registered Students on the Part of Professionals from the Center for General Studies in the Post-pandemic Context

Olga Arce Cascante¹
Universidad Nacional
Costa Rica

Resumen



En vista de la coyuntura que ha atravesado el sistema educativo costarricense, con motivo de la pandemia generada por la COVID-19, que al final provocó una serie de medidas de restricción sanitaria emitidas por el Ministerio de Salud y antes, por las huelgas en el sector público, se previó que los estudiantes de nuevo ingreso al Centro de Estudios Generales (CEG) también podían presentar un rezago educativo. Esto podría generar, como consecuencia, temores e incertidumbre y, posiblemente, la deserción acelerada en el curso lectivo 2022. Ante este riesgo, se realizó una conferencia

¹ Filóloga y Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica. Posee una Licenciatura en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Costa Rica y un Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad de La Salle. Ha brindado servicios de edición filológica al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura desde 1993, así como a diferentes organismos internacionales, instituciones públicas y empresas privadas. Ha participado en proyectos de la FAO a través del IICA, como investigadora de servicios editoriales y de aprendizaje, especialmente en temas de Gestión del Conocimiento. Es académica del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional y fue Directora de la revista *Nuevo Humanismo*. Es docente de Comunicación y Lenguaje en la Sede del Caribe de la Universidad de Costa Rica. Fue Directora y Psicopedagoga del Centro para el Desarrollo Integral Shemá (CEDISH) ubicado en Heredia, Costa Rica. Correos: olga.arce.cascante@una.cr / olga.arce@ucr.ac.cr





denominada de la misma forma que este artículo, dirigida al personal docente y administrativo del CEG, en febrero del 2022, con el fin de brindar algunas herramientas de sensibilización desde la biopedagogía, para que los docentes pudieran recibir a dichos estudiantes, de manera que estos contaran con el acompañamiento esperado, si hubieran atravesado otro tipo de trauma emocional. En este artículo, se presentan los fundamentos de la conferencia, que corresponden a teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, como propicia en la contribución de manifestaciones resilientes desde el contexto educativo del CEG y a modo de recurso idóneo para superar la adversidad. Todos estos aspectos se enmarcan en el paradigma emergente de la biopedagogía. Primero se detallan elementos contextuales, luego se retoma el tema del rezago educativo, bases sobre la resiliencia tras eventos críticos, inteligencia emocional y didáctica biopedagógica.

Palabras clave: rezago educativo, resiliencia, inteligencia emocional, mediación, biopedagogía.



Abstract

Considering the present juncture that the educational system is going thru after the Pandemic of Covid-19, which ultimately caused a series of restrictive measures by the Ministry of Education, and previously, by a series of strikes in the public sector, it was assumed that students of recent entrance in the Centre for General Studies (Centro de Estudios Generales, CEG) could present an educational lag. This could consequently generate some apprehension and uncertainty, and possibly wider student during the academic year 2020. Considering such eventuality, a special Conference titled in the same manner as this article was organized; such event was geared towards the educational and administrative body of the CEG with the main purpose of creating some bio-pedagogical instruments for sensitizing professors with respect to possible traumas of the new post-Pandemic students. In this article we present the essential basis of the Conference grounded upon the Theory of emotional intelligence by Daniel Goleman, as an ideal resource for confronting such adverse circumstances. All these aspects are approached using the bio-pedagogic emergent paradigm. First, we detail some contextual factors, and secondly we follow with the topic of educational lag, the basis for resilience, after critical events, emotional intelligence, and bio-pedagogical didactics.

Key words: educational lag, resilience, emotional intelligence, mediations, bio-pedagogy.



Consideraciones contextuales

El Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional recibe aproximadamente dos mil estudiantes cada año, quienes provienen de todas partes del país. Llegan con numerosas expectativas de las carreras, miedos, entusiasmo, incertidumbre, así como con muchos otros sentimientos y pensamientos, todo lo cual confluye en nuestros grupos. En gran cantidad de ocasiones, sus confusiones son generadas por causas socioeconómicas, la orientación sobre la carrera, la elección de cursos de la malla curricular del CEG, entre otros.

Para contextualizar, las áreas disciplinares del CEG corresponden a ciencia y tecnología; científico-social; filosofía y letras; y arte. Hasta el 2020, los estudiantes podían escoger un curso de cada área y tenían la oportunidad de repetir una. A partir de la [Resolución UNA-CEG-RESO-60-2020](#), se reforma el Rediseño curricular; en el punto 2.5, denominado “Los Estudios Generales y la Horizontalidad”, se establece que cada estudiante debe matricular un curso en cada área de la malla curricular. Así, ahora los alumnos llevan un curso de cada área y cumplen con el perfil solicitado para graduarse en la Universidad Nacional. Se espera que ellos cumplan con estos cursos en el primer año de carrera, es decir, al ingreso a la universidad. Lo anterior no ocurre en todas las carreras, por ejemplo, en las de Educología, pues, en los planes de estudio de esta área, las Generales se encuentran en tercer y cuarto año.

En relación con el perfil de salida de los estudiantes del Centro de Estudios Generales, que se indica en el Rediseño curricular, aprobado el 24 de febrero del 2017 (UNA-CONSACA-ACUE-051-2017), se menciona que los cursos del CEG, orientados desde las cuatro áreas curriculares, están ligados a la compleja realidad costarricense, latinoamericana y mundial e influyen en la vida cotidiana de los aprendices. Se señala que en dichos cursos se ofrece un espacio para reflexionar acerca de los grandes problemas, la ética, los valores, el respeto a la diversidad cultural, la equidad, las cuestiones de género, los derechos humanos, el respeto hacia el otro, el amor a la naturaleza y al arte, así como sobre los logros y retos de la humanidad en el presente siglo, en concordancia con los ejes transversales institucionales.

A continuación, se citan algunos de los aspectos que se proponen en el Rediseño curricular, en torno al perfil del estudiante del CEG. Se destacan ciertos subrayados, que procuran ser fundamento de formación humanista para el marco teórico de la conferencia realizada en febrero del 2022, en el CEG:

Conozca los referentes teóricos y metodológicos que, junto con la interpretación de su realidad socio-cultural-ambiental y desde su ámbito personal





y profesional, pueda realizar una lectura reflexiva, crítica, analítica y propositiva con la aspiración de mejorarla y logre cambiar aquellos aspectos que considere injustos, no solidarios y contradictorios con su formación humanística.

(...)

Analice de forma crítica, autónoma y con sensibilidad humanista, situaciones que atenten contra la dignidad de la persona y la armonía ambiental, de tal manera que pueda elaborar juicios pertinentes que le permitan denunciar e intervenir de manera propositiva soluciones reales y concretas, con base en la pluralidad de actores afectados, con el fin de que se puedan promover espacios de diálogo asertivos.

(...)

Actúe con ideas, programas, proyectos contra situaciones de discriminación racial, sexual, política, cultural, económica y social, donde afirme los principios esenciales de los derechos humanos, de manera que se logre combatir toda forma de exclusión cultural y se consolide una sociedad responsable y solidaria.

(...)

Desempeñe un papel responsable de la vida en sociedad, aprendiendo a comunicar sus ideas, a respetar las ideas de los demás, luchando por consolidar los valores humanísticos, la reflexión de género, la solidaridad con la diversidad, la tolerancia y el aprendizaje de otras culturas.

Valore su dignidad, sus derechos y su realización personal como un sujeto solidario, cooperante y comprometido en la construcción de una sociedad no excluyente que potencie todas las cualidades de la persona (Rediseño curricular, 2017, pp. 65-68).

De acuerdo con estos aspectos, como criterios del perfil de salida de estudiantes del CEG, específicamente, los subrayados por la autora de este artículo, podemos observar que la formación humanística del CEG debería brindarles a los estudiantes, entre otros, aprendizajes para la solidaridad, la justicia, la sensibilidad, el diálogo asertivo, respuestas reales y concretas a situaciones adversas para los actores afectados, derechos humanos, una sociedad responsable y solidaria, la inclusión, la cooperación.





Ahora bien, si estos y otros principios se consolidan como perfil de salida para los estudiantes, con una base teórica humanística, entonces, es imperante que el CEG materialice ese referente en prácticas pedagógicas también humanísticas, frente la realidad que enfrentan los alumnos de nuevo ingreso en el primer ciclo del 2022, como el rezago educativo del que han sido objetos.

Rezago educativo

Desde el 2018, los estudiantes de secundaria han venido siendo afectados por una serie de interrupciones en su proceso educativo. Múltiples circunstancias, como las huelgas, la pandemia por el COVID-19, muchas restricciones sanitarias, entre las más importantes, han menoscabado su preparación y orientación vocacional. Esto agrava aun más su panorama, sobre todo, el de aquellos que recientemente ingresaron a la UNA. El rezago educativo se refiere al desfase que hay entre la edad cronológica del estudiante y lo que debería saber de acuerdo con el año de escolaridad; en nuestro caso, se refiere a los alumnos de secundaria recién graduados en el 2021 y que ingresaron a la UNA en el primer ciclo del 2022.

Luego de dos años de pandemia con cursos lectivos a distancia y “bimodales”, cerca de 1.200.000 estudiantes de todo el país volverán a las aulas el próximo jueves 17 de febrero, con el reto de superar un fuerte rezago educativo, 850 órdenes sanitarias por problemas de infraestructura, un aumento de la exclusión estudiantil, falta de conectividad en los centros educativos y recortes en el presupuesto institucional. Curso lectivo 2022 dará inicio con un rezago educativo, 850 órdenes sanitarias y el aumento en la exclusión (Cordero, 2022, párr. 1).

Esta crisis se vio aún más exacerbada por la falta de conectividad de la población estudiantil en sus hogares. Según el Estado de la Educación, cerca de 500 000 estudiantes, quienes estaban matriculados en el sistema educativo, reportaron no tener acceso a Internet ni a dispositivos electrónicos (Cordero, 2022, párr. 10).

Tanto el Ministerio de Educación Pública como la Universidad Nacional regresaron a las aulas y el ciclo lectivo 2022 arrancó con todos los protocolos sanitarios, así como con mayor seguridad, debido a los avances en la vacunación. Sin embargo, los estudiantes que el CEG recibió este primer ciclo fueron aquellos que tuvieron mayores brechas educativas, lo que supone que los ya mencionados problemas en redacción y matemática se podrían haber agudizado.





A inicios de este año, las autoridades del MEP anunciaron que debido al avance de la vacunación a nivel nacional, el curso lectivo 2022 sería 100% presencial, dejando atrás el distanciamiento en las aulas, pero conservando únicamente el uso de la mascarilla y otros protocolos sanitarios (Cordero, 2022, párr. 3).

La resiliencia en esta coyuntura postpandemia

Ante el contexto descrito en el apartado anterior, el CEG podía convertirse en un espacio idóneo para recibir y abordar al estudiantado de nuevo ingreso del 2022, con estrategias educativas solidarias, con las cuales se comprenda asertivamente la situación emocional y educativa que caracteriza a esta población, cuyas características difieren, en mucho, de las generaciones anteriores. Desde el punto de vista de las carencias correspondientes a competencias, el CEG dispone de recursos que puede canalizar con la Unidad de Éxito Académico. En cuanto a la vertiente emocional, primero hay que comprender que las instituciones pueden diseñar propuestas para apoyar a los estudiantes, más cuando la mayoría presenta una situación similar de necesidades.

Las instituciones educativas son espacios proclives para brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en niños, niñas y jóvenes de hoy y del mañana. Por lo que, en la educación superior, es pertinente considerar la importancia de promover la resiliencia para potenciar el éxito académico, el desarrollo personal y social de la población estudiantil y de toda la comunidad universitaria (Fontana, 2022, p. 79).

Y es que la resiliencia se convierte, para este efecto, en un concepto fundamental que provee la esperanza y el entusiasmo, con miras a desarrollar nuevas alternativas para salir adelante en medio de la adversidad. Y qué más que lo provocado por la pandemia: adversidad planetaria. Claro, esta situación ha convertido la esperanza para muchos en bloqueos mentales, miedos, ansiedad, frustración, entre otra variedad de condiciones que presentan los estudiantes de nuevo ingreso. Sobre este tema, Fontana (2022) indica:

Se puede afirmar entonces que el término de resiliencia se ha utilizado para describir la capacidad de adaptación del ser humano ante las diversas situaciones de la vida que implican un cambio profundo, que apela a un proceso dinámico en interacción entre factores contextuales y las condiciones personales y sociales que interactúan para mitigar los efectos en la salud física, mental y emocional de las personas. En este sentido, las universidades pueden



aportar condiciones que promuevan reacciones resilientes en los miembros de la comunidad ante circunstancias inmediatas, con programas educativos para el desarrollo de las capacidades individuales y sociales que les permita enfrentar las adversidades, continuar con su formación y graduarse (p. 83).

Para este proceso de aprendizaje, en la conferencia impartida a los docentes del CEG, se planteó que la población estudiantil de ingreso al 2022 ha sufrido traumas de diferente tipo, por la angustia ante la incertidumbre de si podrán abordar la exigencia universitaria y la socialización, después de tres años de inestabilidad. Por ello, el recurso humano del CEG, si contara con algunas herramientas para lograrlo, tiene la posibilidad de contribuir a la recuperación del trauma, a la estabilidad emocional y la orientación estudiantil.

A partir de este concepto, se ha **podido ayudar a las personas en su recuperación del trauma mediante la creación de figuras con significado potentes para promover el cambio de actitud y la puesta en marcha de acciones**. Es una herramienta que puede aplicarse en diferentes contextos, en el **ámbito educativo con el apoyo de una persona significativa**. Este apoyo se denomina tutor de resiliencia, alguien en **quien confiar** que le provoca el resurgir después del trauma, que le proporciona ánimo y apoyo (**docentes**, padres, madres u otra persona) (Fontana, 2022, p. 78).

Se espera que los docentes del CEG logren identificarse con ese criterio humanístico relacionado con la solidaridad, la resiliencia y las necesidades reales del grueso de la población de nuevo ingreso, ante esta coyuntura. Sin embargo, Assmann (2013) ya había señalado en sus escritos **que** los seres humanos no son, de modo natural, tan solidarios, como parecen suponer nuestros sueños de una sociedad justa y fraternal. Se parte de que se es solidario también, cuando se comprenden las necesidades de los otros y se buscan alternativas para que el estudiantado logre superar sus angustias y dificultades emocionales, en su ingreso a la universidad. Con el propósito anterior, el conglomerado disponible en el CEG, como nicho de revitalización del ser, puede aprovechar la mediación pedagógica sensible para provocar motivaciones nuevas en la población estudiantil del 2022.

Por tanto, es indispensable que la nueva cultura y la nueva educación pre-dispongan el desarrollo de una solidaridad efectiva y qué no decir de todos los valores y conductas que involucran la vida del individuo, la vida de lo social y la vida en todos sus ambientes.

Maturana afirma que “el hombre es un ser primeramente emocional”, necesita de otros, aprende, reacciona, se defiende, acaricia, se comunica,





grita, ama apasionadamente, desprecia, interactúa, se transforma, es rudo, necio, adulator, manipulador, solidario (Soto, 2007, párr. 36).

La educación no puede hacerse sin partir de las necesidades **emocionales como amor y ternura, diálogo y conversación**, si es que se quiera que las actividades autopoieticas de los que forma parte el hombre le provean del bienestar y felicidad que necesitan y a la cual tiene derecho (Soto, 2007, párr. 38).

Por ello, es fundamental que los principios que emanan del nuevo humanismo se vean reflejados, ahora más que nunca, en la didáctica de los cursos del CEG. Y esta didáctica, más que una receta y lineamientos sobre cómo enseñar, debe permear en lo más profundo de los ejes curriculares de los programas impartidos en este centro. Tratamos con jóvenes, seres humanos con historia de vida, quienes tienen formas de relacionarse con otras personas, con el mundo, con el ambiente y consigo mismos. Por eso, en este texto, hacemos referencia a la teoría de la inteligencia emocional, acuñada por Daniel Goleman en 1995 (Goleman, 2018). Además, se toman los fundamentos de la biopedagogía, como parte del quehacer básico de la mediación pedagógica. Básicamente, el ser humano es un ser vivo que siente, que percibe el mundo a través de los sentidos, de las experiencias de aprendizaje, en sintonía con el entorno.

La inteligencia emocional en la mediación pedagógica

Para Gutiérrez y Prieto (2004), en la mediación pedagógica, son muchos los procedimientos, las actividades y los ejercicios para promover el aprendizaje. Ellos plantean siete características de las prácticas pedagógicas que no deberían faltar nunca en una experiencia de aprendizaje, aunque advierten que no necesariamente se dan con la misma intensidad:

1. Es parte de la vida. Ojalá de la vida cotidiana del diario vivir propio o ajeno: vivencias, sucesos, hechos, relatos, testimonios. El protagonismo de los participantes es fundamental para iniciar y promover el proceso.
2. Entra por los sentidos como la más genuina significación del sentir; y entran ojalá por el mayor número de sentidos: se ve, se huele y se gusta, se toca, se oye, ... se trata de una percepción multisensorial, a fin de conseguir la armonía entre el sentimiento y la razón. Pareciera que en sociedades como las nuestras tan racionales hay que dar especial énfasis al sentir.
3. Debe ser percibida gozosamente. Se trata de posibilitar momentos de satisfacción, de complacencia, de diversión. De provocar "sabor del saber".



4. Debe despertar interés y arrastre. Toda experiencia de aprendizaje debe despertar el interés en los y las (sic) estudiantes, debo provocar una mínima empatía, que genere relaciones afectivas y significativas. En este sentido, debe “implicar” a los estudiantes.
5. Debe gestar, crear y recrear relaciones con el contexto (nicho de aprendizaje).
6. El “entorno” vivido armoniosamente desencadena vivencias sinérgicas entre todos los elementos que ayudan a retroalimentar el proceso.
7. Debe dar cabida a implicaciones personales. En última instancia, el proceso de aprendizaje será la consecuencia necesaria de ese inmiscuirse en la realidad reflejada en la experiencia. En un proceso de estudio colectivo, las implicaciones personales deben aterrizar en comunitarias y sociales.
8. Deben ayudar a transformar la realidad. Los pasos anteriores implican un movimiento vinculante con la realidad. Es obvio que esa vinculación permite conocer la realidad en aquellos aspectos que deben ser cambiados de acuerdo a (sic) las implicaciones y al interés.

Se destacan, entre estas características, aspectos como “empatía”, “relaciones afectivas y significativas”, “vivencias sinérgicas”, “implicaciones personales”, “interés”. Son elementos esencialmente emocionales que, si se aprovechan en la mediación pedagógica, podrían contribuir a procesos resilientes más efectivos y prontos en la población estudiantil que nos ocupa. Precisamente, la biopedagogía, “es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (Medina, citado por Devia, 2018, p. 182). A partir del concepto de la biopedagogía, se puede potenciar la inteligencia y la formación de valores. Desde el paradigma emergente, la transformación es posible, como lo indica Devia, en una cultura interaprendizaje, interdependencia y transformación. Partiendo de este punto, el caos y la incertidumbre constituyen premisas para el aprendizaje, la creatividad, la praxis pedagógica, siempre buscando “el máximo de felicidad y responsabilidad en la sociedad apoyados en la biología del amor” (Devia, 2018, p. 182).

Así, pues, desde los principios de la biopedagogía, la vida es aprendizaje. Se aprende a vivir, aprender, desaprender, controlar las emociones y aprovechar aquellas que nos son necesarias para el buen vivir. De acuerdo con Maturana, somos seres autopoieticos, es decir, podemos recrearnos, con sentido, gozo y vida. Porque somos seres vivos. Para Hugo (Assmann, 2013), la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo. Se afirma que los procesos vitales y los de conocimiento son, en el fondo, la misma cosa (Assmann, 2013).





Con base en la definición de biopedagogía y según los alcances que tiene el CEG para establecer un perfil de salida de sus estudiantes, se considera determinante que, en su didáctica, se reconozcan los fundamentos de la inteligencia emocional que propone el filósofo Daniel Goleman (1995). Él crea este concepto como la capacidad de motivarse a sí mismo, persistir frente a las decepciones, controlar los impulsos y demorar la gratificación.

Para Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional corresponde a la intrapersonal y a la interpersonal. Sobre este tema, precisamente [Suárez y Mendoza \(2008\)](#) señalan:

El proceso de establecer relaciones interpersonales e intrapersonales guarda una relación muy estrecha con la manera de expresar las emociones, los sentimientos y la forma de plantear las ideas, cuando las personas no actúan sobre la base de la tolerancia, respeto y armonía originan relaciones caracterizadas por la agresividad y frustración, lo que ocasiona entre otras cosas: discordia, desdenes, amenazas; relaciones sociales conflictivas que casi siempre violentan los derechos de las personas y generan conflictos (p. 86).

Mayer y Salovey (citados por [Fernández y Extremera, 2005](#)) consideran que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones, con la promoción de un crecimiento emocional e intelectual.

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional corresponde a la capacidad de motivarse a sí mismo; perseverar en un empeño a pesar de las frustraciones; controlar los impulsos; diferir las gratificaciones; regular los propios estados de ánimo; controlar la angustia; empatizar y confiar en los demás. Todos parecen ser factores mucho más determinantes para la consecución de una vida plena que las medidas del desempeño cognitivo.

Definitivamente, no podemos evadir la importancia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, pues, en muchas ocasiones, el estrés y las alteraciones en la salud mental influyen de manera negativa en las calificaciones. No es posible obviar que el estrés acumulado por los estudiantes, y también por docentes, durante el tiempo de pandemia y restricciones sanitarias, provocó un desajuste en el rendimiento académico. En este punto, la Universidad y, de forma particular, el CEG deben considerar los elementos mencionados en la dinámica educativa, ahora más que nunca:



La educación no puede hacerse sin partir de las necesidades emocionales como amor y ternura, diálogo y conversación, si es que se quiera que las actividades autopoiéticas de los que forma parte el hombre le provean del bienestar y felicidad que necesitan y a la cual tiene derecho (Soto, 2007, p. 38).

Se hace necesario, para la didáctica del CEG, que se consideren los ejes determinantes de la inteligencia emocional, como parte del quehacer curricular, evaluativo y afectivo en la dialéctica humanista que lo caracteriza. Una lista de aspectos por utilizarse como herramientas para desarrollar la inteligencia emocional es la siguiente:

- Conocimiento de las propias emociones.
- Capacidad para controlar las emociones.
- Capacidad para automotivarse.
- Reconocimiento de las emociones ajenas.
- Control de las relaciones.
- Autoconocimiento emocional y conciencia de uno mismo.
- Autocontrol emocional y autorregulación.
- Intuición.
- Escucha activa.
- Empatía.
- Resiliencia.
- Tolerancia y respeto.
- Tolerancia a las frustraciones.

Hay una constante en el modelo humanista del CEG, que le da sentido al término “sentir”. Y es que resulta fundamental sentir. Pero, en los modelos mecanicistas, a menudo se deja el sentimiento y la mente racional es la que priva. Son los estudios generales los llamados a sensibilizar: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones.

Ya en el mismo CEG hemos sido testigos de las condiciones emocionales que presentan muchos estudiantes de nuevo ingreso: ansiedad, estrés, autoestima



deteriorada, desorientación vocacional, miedo, timidez, entre otras. Todos estos factores se convierten luego en obstáculos para avanzar en las carreras o incluso llevan a los alumnos al fracaso. Otros, con “mucha valentía”, si así se pudiera llamar, arrastran cargas emocionales o sus emociones mal aprovechadas, hacia la obtención de un título y después hacia una vida profesional, en la cual repiten los patrones con sus familias y en los ambientes sociales en general. Lamentable, sí.

El entusiasmo por aprender, desde los recursos personales disponibles, con un fundamento en la visión holística de la vida, con empoderamiento, autoestimas saludables, entre otros, puede ayudar a los estudiantes a generar una plataforma humanista sólida para el resto de su carrera y vida profesional.

El modelo imperante en la educación tradicional, aquel que genera miedo, seriedad absoluta para no perder el control, manifestación del poder en la mano del poseedor del conocimiento, obstaculiza toda motivación y optimismo por avanzar en la búsqueda del saber, del apetito por la sabiduría y la complejidad. El docente del CEG debe promover el entusiasmo, el gozo por aprender, el ideal, sí, por creer nuevamente en la construcción de utopías. Esto hace que la gente abrace su pasión por aprender, ser mejor, reinventar una y otra vez; que posea un escudo ante la adversidad y cree nuevos recursos para afrontarla.

En síntesis, canalizar las emociones hacia un fin más productivo constituye una verdadera aptitud maestra. Ya se trate de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de regular los estados de ánimo para facilitar el pensamiento y la reflexión, de motivarse a uno mismo para perseverar y hacer frente a los contratiempos, de asumir una actitud optimista frente al futuro, todo ello parece demostrar el gran poder de las emociones como guías que determinan la eficacia de nuestros esfuerzos (Goleman, 1995, p. 28).

Didáctica biopedagógica en el CEG

En el CEG se promueve una educación para la vida; por lo tanto, no debe cercenarse, aniquilar ni enmascarar una didáctica biopedagógica que solo exista en el papel. Debe gestarse en las experiencias de aprendizaje, al igual que en la evaluación. Es preciso que se promueva una educación que abogue por la libertad, porque “La educación solo es posible en la libertad. Sin libertad no hay educación. Solo en la libre posibilidad de elegir construye el educando su propia e inconfundible personalidad” (Gutiérrez, 2013, p. 158).





Para que haya libertad en la educación, debe existir respeto a las diferencias individuales; amor; ternura por la educación (como diría Assmann); derecho a sentir, vivir, crear y recrear, problematizar, responder (con enojo, pasión, alegría, rebeldía)... “Educar en la libertad supone un cambio de actitud que implica un nuevo tipo de comunicación y en consecuencia nuevas y más ricas interrelaciones entre educadores y educandos” (p. 159). Sin embargo:

La mayor parte de los métodos, estructuras, estatutos, reglamentos, planes de estudio, ambiente físico, muy seriamente pensados por los planificadores de los sistemas de enseñanza, “ponen en peligro la iniciativa, la motivación intrínseca, la imaginación, el ingenio, la confianza en uno mismo, la libertad y finalmente, incluso, el sentido común y la salud” (Goodman, citado en [Gutiérrez, 2013, p. 161](#)).

Entonces, ¿qué educación necesita el CEG o, más bien, qué pedagogía debe promover en sus cursos, en esta coyuntura postpandemia?

La pregunta por la educación es la pregunta por lo que ocurre y por nuestro contexto, pues ella está en el centro de la vida social, de la reproducción y la generación de los conocimientos de la creación de lo nuevo y la conservación del pasado.

La pregunta por la educación es a su vez, la pregunta por nuestras cegueras: ¿acaso podemos solucionar un problema con el mismo pensamiento que lo ha creado? ([Morin y Delgado, 2017, p. 59](#)).

Estamos apostando por una educación para el futuro, pero en este se replicará lo que hagamos hoy. Mejor lo hacemos ya, mejor creamos espacios para vivir, sentir y valorar el presente y así, con toda la formación que ahora se gesté, trataremos el pasado. Pero, lamentablemente, el presente se forma, en muchas ocasiones, con modelos de antaño, estereotipados y rígidos, mediante los cuales se reprimen las emociones o la vida. Precisamente, el proceso educativo debe modificar esos modelos, hacia uno que optimice el aprendizaje con libertad, gozo y motivación; hacia un futuro mejor, en el que se consideren los contextos, por adversos y complicados que sean.

La pedagogía, por estar asentada en procesos mucho más que en objetivos, encierra como la propia vida, la gran dosis de riesgo e incertidumbre que nos impulsa intencional y vitalmente hacia el futuro. Este amasar el presente en la esperanza constituye la aventura humana más trascendente y que, por sí sola, explica la importancia del sistema educativo (p. 171).





Agrega [Gutiérrez \(2013\)](#) que si la escuela tradicional está asentada en el pasado, lo que explica su inmediatez, el proyecto alternativo debe recuperar el valor de la esperanza, del anhelo, de la confianza e incluso de la ilusión de un futuro que depende no tanto de la razón (p. 172).

Educar en la esperanza no consiste sólo en sustituir una dominación por otra, sino en hacer que broten “valores sociales radicalmente nuevos, de cada uno, para permitirle no ser ya objeto de la historia, sino sujeto, y creador pleno del futuro de todos” (Block y Montalman, citados en [Gutiérrez, 2013, p. 175](#)).

Conclusión

En este artículo, se han recogido los fundamentos de la propuesta de acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso al primer ciclo lectivo del 2022. Luego de una reflexión en las Jornadas Académicas del 2022, propuestas por la comisión organizadora y dirigidas por el vicedecanato del CEG, se logró que las personas participantes meditaran sobre estos temas y, quizás, también pudieron interiorizarlos para su propia transformación, de manera que pudieran promover un aprendizaje con el que la esperanza y la motivación resurjan en la dinámica formativa, a pesar del rezago educativo que podrían presentar los aprendices. Se considera que, a partir de estos referentes, es posible promover procesos resilientes que le permitan a la población estudiada reestablecerse, reponerse y avanzar hacia la consolidación de sus proyectos de vida, con disfrute por el aprendizaje y consciente de que sus particularidades fueron tanto valoradas como atendidas en este tiempo postpandemia.

Los desafíos que enfrenta el CEG para el acompañamiento de los estudiantes de nuevo ingreso son muy grandes, pero también alentadores, en el sentido de que aprovecharemos todo el caudal teórico y filosófico de su visión y misión, en esta compleja experiencia. Por ello, se utilizó tal fundamento, para reflexionar sobre los caminos de una educación que considere los antecedentes de nuestros nuevos aprendices, el trauma por el que han pasado y las posibilidades esperanzadoras que ofrecen tanto la biopedagogía como la inteligencia emocional, con el propósito de valorarlos como sobrevivientes de la pandemia por la COVID-19.

En efecto, todo este caminar para proponer una didáctica biopedagógica, basada en los principios de la inteligencia emocional en los cursos del CEG de la UNA, nos lleva, indiscutiblemente, a plantearnos una educación para la esperanza, como lo indica [Gutiérrez \(2013\)](#). Se plantea una formación que les permita a los egresados del CEG y, así, de la UNA tomar decisiones para un mundo mejor,

uno que no se queda en los libros, en las aulas ni en el Rediseño curricular. “El momento profético es un momento necesario de toda pedagogía como de toda acción revolucionaria” (R. Garaudy, citado en Gutiérrez, 2013, p. 170).

Luego de considerar el contexto educativo de los estudiantes que enfrentaron el modelo pandemia de educación promovido por el MEP y tras conocer las condiciones a las que se enfrentarían a su ingreso a la universidad, es del todo pertinente valorar las propuestas didácticas solidarias, esperanzadoras y adecuadas a las necesidades educativas de estos alumnos. Sin embargo, solo sensibilizando al mediador, al docente, es posible atender a la población en estudio, para que logre salir resiliente de la experiencia. Una didáctica biopedagógica, fundamentada en los criterios de la inteligencia emocional presentados en este artículo, es oportuna y necesaria para este proceso; más aún, es propicia siempre que nuestros estudiantes y el contexto lo ameriten, de aquí en adelante.

Referencias

- Assmann, H. (2013). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea S. A.
- Centro de Estudios Generales. (2017). Rediseño curricular para la formación humanística. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Centro de Estudios Generales. 2020. Resolución UNA-CEG-RESO-60-2020. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Cordero Parra, M. (15 feb., 2022). Curso lectivo 2022 dará inicio con un rezago educativo, 850 órdenes sanitarias y el aumento en la exclusión. Semanario Universidad. <https://semanariouniversidad.com/pais/curso-lectivo-2022-dara-inicio-con-un-rezago-educativo-850-ordenes-sanitarias-y-el-aumento-en-la-exclusion/>
- Devia Cárdenas, J. A. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. Praxis & Saber, 9(21), 179-196. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-179.pdf>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>



- Fontana Hernández, A. (2022). Análisis de la resiliencia del estudiantado con discapacidad en la educación superior: propuesta metodológica para el acompañamiento en la Universidad Nacional, Costa Rica. Tesis de doctorado. Universidad Internacional Iberoamericana.
- Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional. Kairós.
- Gutiérrez, F. (2013). Educación como praxis política. Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2004). La mediación pedagógica para la educación popular. RNTC.
- Morin, E. y Delgado, C. (2017). Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad.
- Soto, G. (2007). Biopedagogía de Maturana y Varela. Perspectiva educativa siglo XXI. <http://gerardotosolano.blogspot.com/2011/09/biopedagogia-de-maturana-y-varela.html>
- Suárez, I. y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14(27) 76-95. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf>



Desarrollando el aula nuevo humanista: mediaciones pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico.

Developing the new humanistic classroom: pedagogical mediations to promote critical thinking.

Miguel Baraona Cockerell¹
María Sancho Ugalde²
Johnny Fallas Monge³

“El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto de la educación es adoctrinamiento.”

Noam Chomsky

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

2 Maestría en Lingüística, Licenciada en la Enseñanza del Español. Académica del Centro de Estudios Generales en Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr

3 Posee una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional de Costa Rica, Doctorando en Educación con énfasis en Lingüística Aplicada por la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI México. Especialista en investigaciones y publicaciones en el campo de la Lingüística Aplicada. johnny.fallas.monge@una.cr



“Y uno puede, en todas las circunstancias, mostrar su pequeña luz, su pequeña y temblorosa luz, con el conocimiento de que no es la única luz que brilla en la oscuridad, y que no es tampoco la única que la oscuridad no puede comprender.”

E. M. Forster



Resumen:

Este artículo expone, de manera muy somera, algunos principios y mediaciones pedagógicas prácticas para el desarrollo del trabajo docente en lo que llamamos el aula nuevo humanista, ya sea en modalidad presencial o virtual. El texto se inicia con una breve exposición del humanismo, el Nuevo Humanismo, el Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo, para abordar, en forma también muy sintética, los 14 principios pedagógicos (14 PPS) del Nuevo Humanismo que se derivan del PTD, y explicar una serie de técnicas específicas que promueven la aplicación cotidiana en el aula de los 14 PPS para fomentar el objetivo esencial de la enseñanza nuevo humanista, que es el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Aula nuevo humanista, humanismo, Nuevo Humanismo, PTD, pensamiento crítico, 14 PPS



Abstract:

This article presents in a summary some pedagogical principles and educational practices for the development of the teaching experience within the frame of what we term as the new humanistic classroom, whether be it physical and/or virtual. This text begins with a very brief presentation of our understanding of humanism, New Humanism, The Tri Dimensional Paradigm (TDP), of New Humanism, in order to address in a summarized way, the 14 pedagogical principles (14 PPS) of New Humanism derived from the TDP, which promote on a daily basis critical thinking, which is the essential goal of new humanistic teaching perspective.

Key Words: critical thinking, humanism, New Humanism, TDP, 14 PPS, the new humanistic classroom

1. Introducción: hacia una praxis pedagógica nuevo humanista

Desde hace casi una década, el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), ha venido desarrollando el concepto de Nuevo Humanismo en un esfuerzo que no es solo de índole conceptual, sino también práctico, aplicándolo a la formulación de proyectos de investigación y extensión y, por supuesto, a la docencia. En forma muy sumaria, diremos que el Nuevo Humanismo es una propuesta conceptual para impulsar una praxis humanista en el siglo XXI, sobre todo en el ámbito de la educación superior.

Desde el siglo V a. C. en la Grecia Clásica de Pericles, una escuela de filósofos conocida como los sofistas, y a la cual pertenecía el gran estadista de la Edad de Oro, planteó y defendió una idea que hoy nos parecería casi de perogrullo, pero que en ese mundo, dominado por la religión, el misticismo y las supersticiones, sería una propuesta muy radical y que, a la postre, significaría la eventual persecución e incluso el ostracismo de quienes la sostenían: que el ser humano está dotado de razón y de voluntad propia, que le permiten forjar su propio destino, sin para ello depender de la voluntad y designios sobrenaturales de orden divino. Esta visión filosófica básica sería trasladada a la esfera política y al diseño del sistema social griego en una suerte de praxis y vida colectiva completamente laica.

El principal objetivo del laicismo es la consecución, defensa y promoción del derecho a la libertad de conciencia. La laicidad es la cualidad de un Estado o institución que es laico, y será laico si en ese Estado o institución la libertad de conciencia es un hecho y está debidamente establecido, protegido y garantizado. El término ‘laico’ procede del griego *λαός* (laos) que designa al pueblo indiferenciado, como unidad, independientemente de cualquier otra característica de sus miembros. ‘Laicidad’ tiene ese origen griego remoto, aunque deriva más recientemente del francés *laïcité*, y del ‘laico’, que es la traducción castellana de dos términos franceses diferentes, *laïque* y *laïc*, que tienen connotaciones distintas que no se perciben en castellano. *Laïc* es quien no pertenece al clero de la religión que profesa (el creyente que va a misa, pero no es sacerdote ni monje), mientras que *laïque* califica dos cosas que también son distintas: tanto al activista por la laicidad, como a lo que se ajusta a esa idea de laicidad que procura el laicista, como sería la “Escuela laica” (*Ecole laïque*). (Carmona, A., 2015)

Este orden social y político laico que surge con la llegada a la cabeza del Estado griego de Pericles en el terreno político, y la emergencia del filósofo Protágoras



en la esfera intelectual, señala el nacimiento de la perspectiva ético-filosófica que conocemos como humanismo. La laicidad del orden político de la llamada “Edad de Oro” de la Grecia clásica pone de manifiesto la separación política y filosófica en la vida social griega de la época, entre el universo de lo divino y personal y el de lo mundano y colectivo. Lo divino queda relegado al ámbito de lo estrictamente religioso y lo mundano invade e impregna todos los aspectos prácticos y relevantes del funcionamiento de la sociedad. Es la puesta en práctica de la idea cardinal de los sofistas, quienes consideran que el ser humano está dotado de razón, voluntad e iniciativa autónoma e independiente de cualquier fuerza divina o sobrenatural, para así forjar su propio derrotero y destino individual y social.

Con esto último se plantea, por primera vez, un cuerpo filosófico explícito y sistemático que sublima la praxis humana y la eleva a un nivel superior, tanto en la acción como en el pensamiento. El humanismo se define de este modo como la visión del ser humano que lo coloca en el centro de su propia existencia, y en tanto protagonista de su autoemancipación de las cadenas y obstáculos que limitan o impiden su propia realización como ser biológico, síquico, social e intelectual.

Lo que hoy nos parece autoevidente, hace 2500 años fue una verdadera revolución, y lo seguiría siendo hasta el día de hoy, pasando por numerosas etapas en las que la noción de la autoemancipación se estrellaría con limitantes históricas particulares, en diversos periodos del devenir humano. Limitantes, por supuesto, derivadas, sobre todo, de formas de opresión, explotación, discriminación, segregación y dominación, creadas por los seres humanos en su proceso de evolución social y cultural. Pero, tanto en la emancipación como en la opresión, la volición, el carácter y la racionalidad humana revelan la condición autónoma de nuestra desiderata y de nuestros logros y fracasos. El ser humano se autoemancipa y se autoenajena al mismo tiempo, y el humanismo es la visión ético-filosófica que en esta polaridad dialéctica toma partido consciente, explícito y activo por una praxis liberadora integral. No pretende ser una concepción atea del sino humano, pero sí es una proposición orientada a separar “lo humano” de “lo divino”, lo natural de lo sobrenatural, lo racional de lo irracional. Son estas antinomias principales las que han configurado el campo de batalla cambiante del humanismo, en un proceso dialéctico que sigue hoy, y que, probablemente continuará indefinidamente mientras exista nuestra especie.

Y ese “hilo dorado de Ariadna” nos ha guiado en forma manifiesta o implícita por dos mil quinientos años a lo largo de un laberinto histórico de lucha liberadora hacia formas cada vez más avanzadas y plenas de autoemancipación (Baraona, M., 2021). Nos ha llevado siglos de evolución sociocultural en sociedades complejas



(con clases, Estado, sistema político centralizado, urbanización, religión, etc.) para alcanzar el punto actual en que es un lugar común considerar la libertad de consciencia y el libre albedrío como consustanciales al ser humano, y considerar a estos atributos como el anclaje de la dignidad de todas las personas sin distinción alguna. La autonomía individual y colectiva es una noción *sine qua non* para el establecimiento y la defensa de los *derechos humanos* y la *democracia*. Ambas concepciones emanan justamente de la propuesta humanista original, de los filósofos griegos clásicos de la escuela de los sofistas, y son su cristalización contemporánea.

Los seis avatares históricos por los que ha discurrido el humanismo desde su primer brote en la Grecia de Pericles y Protágoras (s. V a. C.), pasando por el humanismo de la Edad de Oro islámica o primer Renacimiento (s. VIII- s. XIII d. C.), el Renacimiento europeo (s. XV d. C. - s. XVI d. C.), humanismo de la Ilustración (s. XVIII d. C.), humanismo socialista (s. XIX d. C.- s. XX d. C.), y Nuevo Humanismo (s. XXI d. C.). En todos estos brotes históricos importantes de praxis humanista en los que se combinan nuevas visiones intelectuales con prácticas sociales y culturales novedosas, el hilo de Ariadna conductor se mantiene en lo esencial. En todos ellos la filosofía, en búsqueda de un nuevo ángulo para impulsar nociones y acciones que desafían formas de poder establecidas en cada período, define la autoemancipación general y personal como el avance hacia nuevas fronteras de libertad, dignidad humana, y derechos legítimos que se encuentran conculcados.

Los sofistas luchan por una forma de democracia no elitista, asociada a proto-conceptos de bienestar social, en una polis gobernada por la voluntad, los deseos, designios e inteligencia humana, todos ellos desprovistos de velos religiosos que disimulan la naturaleza estrictamente mundana de esta praxis. Los tiempos pasan, fallece Pericles y Protágoras muere en un naufragio huyendo de sus enemigos ahora en el poder, y la república se convierte en imperio. Así el humanismo de Pericles y Protágoras se disipa, al tiempo que es perseguido por la restauración conservadora de sacerdotes y militares en la nueva Grecia imperialista.

Muchos cientos de años más tarde, a partir del siglo VIII, la intelectualidad del mundo islámico en ascenso comienza a recuperar, traducir y estudiar los textos clásicos griegos adquiridos en Constantinopla, aún bajo dominio cristiano (Baraona, M., 2017). Ese segundo brote de praxis humanista, inspirado y fundamentado en el trabajo filosófico y científico de los griegos antiguos será poderoso y duradero, extendiéndose hasta el siglo XIII d. C., cuando comienza el declive del imperio islámico. Su figura más señera, desde el punto de vista del humanismo,



y cuya influencia durará hasta las postrimerías del siglo XV d. C., sería Averroes (1126-1198), quien lucharía en el campo filosófico por la autonomía de la razón humana frente a la razón divina. Su visión, conocida como del doble conocimiento, influiría poderosamente en ciertos pensadores y escuelas filosófico-teológicas del mundo cristiano en los siglos XIII, XIV y XV. Este averroísmo cristiano florecería con especial brillo en Italia, en una vertiente del Renacimiento europeo conocida como averroísmo latino.

En la Italia del siglo XV, el joven filósofo Giovanni Pico de la Mirandola (1463-1494) descollará por su genio precoz y por su actualización y valerosa ampliación del pensamiento de Averroes, filósofo nazarí al que estudiará en forma acuciosa y entusiasta. Tomará el concepto del doble conocimiento y lo extenderá a una visión ecuménica y de tolerancia intelectual hacia todas las formas de conocimiento laico y místico, en una suerte de gran abrazo cósmico de la diversidad intelectual y espiritual de la humanidad. Por ello será, eventualmente perseguido y excomulgado por varios años, antes de ser readmitido con cautela en la iglesia católica, para luego morir envenenado en turbias circunstancias a los 31 años. Su obra es vasta y de enorme riqueza, profundidad y generosidad, y quedará como el canto intelectual y filosófico más sublime al humanismo del Renacimiento europeo.

En el siglo XVIII de las luces y de la Ilustración, el tópico de la autonomía de lo humano frente a los dogmas religiosos que se mantuvieron incólumes, a pesar del esfuerzo renacentista de los siglos XV y XVI, pero su foco contestatario se centrará, sobre todo, en los tópicos de ciencia versus dogmatismo escolástico, y libertad ciudadana versus el Estado despótico y monárquico. Ese liberalismo clásico representará un avance humanista hacia procesos de redefinición en filosofía política y libertad de pensamiento, ante la opresión institucional combinada del Estado y la Iglesia. De este impulso libertario comenzarán a formularse ideales democráticos que, en adelante, desempeñarían un papel importante en la constitución de las sociedades modernas, y en la defensa de derechos individuales inalienables, reivindicados históricamente por la Revolución americana (1775-1783) y la Revolución francesa (1789-1799).

El cuarto brote de humanismo liberal del siglo XVIII, con todas sus limitaciones y contradicciones, prepara el terreno para el brote siguiente que, en gran medida, llenará numerosos vacíos en las reivindicaciones que en la perspectiva individualista de los grandes pensadores de la Ilustración -con excepciones como Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794) y Mary Wollstonecraft (1759-1797) no conformarían parte importante de sus escritos y pensamientos. Ni los tópicos de la opresión de clases, la opresión racial o de género ocuparían un

lugar prominente en las inquietudes predominantes de la Ilustración; e incluso, si fueron abordadas periféricamente, lo serían con clasismo, racismo y sexismo, a veces bastante brutales. El humanismo de ese momento histórico sería elitista, misógino, y supremacista mostrando, no poco desprecio, por naciones y pueblos sometidos por la expansión colonial de Europa.

Pero, la filosofía naturalista y empírica, que seguiría y afianzaría la Revolución Científica del siglo XVII, y la filosofía política vindicativa de la representación democrática y de la creación de las instituciones independientes, en un sistema de gobierno más tolerante que el despotismo ilustrado de las monarquías de la época, sería, sin dudas, un aporte esencial para el progreso hacia los derechos humanos y en el tortuoso proceso de democratización futuro.

El próximo y quinto brote de praxis humanista se ubica dentro del atormentado contexto del siglo XIX, en que el mundo capitalista y toda otra forma de organización social y económica sobre el planeta, serían sacudidos en sus cimientos por la Revolución Industrial y el desarrollo de nuevas fuerzas de producción y su expansión global. Las desigualdades propias de sociedades que transitan del feudalismo y al capitalismo del siglo XVII europeo, se exacerban aún más en el siglo XIX, y los mundos bucólicos, campesinos y pastorales son arrasados por la industrialización y sus demandas insaciables de mano de obra asalariada y barata. En esta sombría y desgarradora fase del desarrollo de la sociedad moderna, surge con una fuerza equivalente y contraria a las del capitalismo industrial y el colonialismo decimonónico, un poderoso movimiento social al que caracterizamos como el humanismo socialista.

A principios del siglo XIX, despunta ya el socialismo utópico que plantea una crítica temprana al capitalismo y sus energías devastadoras, que hacen trizas la sociedad tradicional en Europa y en todos los rincones del planeta donde su accionar se hace sentir. Es aún una visión algo ingenua, más cercana a Rousseau que a Marx. Una de sus mayores diferencias con el socialismo posterior, de inspiración marxista y el anarquismo moderno, consiste, sobre todo, en que los socialistas utópicos no aceptaban la lucha de clases, aunque deploraran las desigualdades e injusticias inherentes a su existencia. Ellos deseaban que se establecieran contratos sociales en que se adoptara, por consenso mayoritario, un plan de reformas igualitarias sin llegar a una revolución social.

El quinto brote de praxis humanista es, hasta hoy, el más dramático e influyente en el extenso proceso de dos mil quinientos años que, en forma filosófica explícita, inauguraran los sofistas en la Grecia clásica. Ahora, en el quinto brote, el tema



crítico esencial es el de la igualdad y la justicia social. Ya no se trata de la libertad del pensamiento frente a la opresión de la superstición y el orden sobrenatural, de la tolerancia y aceptación de la diversidad del conocimiento y la consciencia humana ante la intolerancia del dogmatismo escritural, o de la dignidad del individuo vis a vis el Estado todopoderoso y del prestigio del conocimiento científico respecto a la superchería institucionalizada, sino lisa y llanamente de la igualdad inalienable de todos los grupos humanos y del fin de la explotación de las grandes mayorías de la humanidad por minorías privilegiadas que detentan todo el poder económico y político. Es, además, la crítica contestataria no de un solo o de algunos aspectos de la vida social, sino de todo un sistema social, considerado aberrante y alienante; no se trata de repudiarlo en forma abstracta y meramente individual, o de reformarlo para hacerlo más “tolerable”; ahora se trata de cambiarlo íntegramente, desde abajo hasta arriba de la pirámide social y de crear otro nuevo y más justo y equitativo.

El humanismo socialista se fundamenta en una crítica radical del capitalismo, y propone la restauración de la dignidad humana mediante el fin de toda forma de enajenación de nuestra esencia, ya sea en el plano estrictamente económico y productivo, como en todas las otras facetas y dimensiones que forman la totalidad de la existencia de la humanidad. Y así como el humanismo del Renacimiento europeo se tergiversó e instrumentalizó en una miríada de lugares comunes sobre un humanitarismo cristiano piadoso, al tiempo que en el escenario colonial se cometían las peores atrocidades en nombre de Dios; también, del mismo modo como el humanismo de la Ilustración se convirtió en una arma ideológica poderosa para “reivindicar” la dignidad intrínseca del individuo, en un escenario social e histórico donde millones de seres humanos sería sacrificados, de una forma u otra, en aras de la acumulación de capital; así el humanismo socialista decimonónico sería utilizado como ariete para retórico, al tiempo que se cometían terribles crímenes para levantar el “socialismo de Estado”, un oxímoron de dimensiones colosales, pero con pies de barro y que, eventualmente implosionaría como resultado de sus propias e insalvables contradicciones internas.

La Revolución Industrial y el avance arrollador del capitalismo en todo el escenario mundial, lleva el antropocentrismo a su apoteosis, pero puesto de cabeza, con un significado invertido, y completamente opuesto al que tuviera en brotes históricos previos de praxis humanista. Deja de ser un postulado que reivindica la capacidad humana para apropiarse de su propio destino y vencer los grandes escollos de la religiosidad dogmática y extrema, así como los poderes mundanos de Estados despóticos, para convertirse, ahora, en un vulgar panegírico a glorificar el espíritu del capitalismo, al audaz emprendedor que esclaviza, explota y



en el proceso destruye al ser humano y la naturaleza. Frente a este falso antropocentrismo y fáustico que todo lo conquista, lo somete, y exprime en aras de la acumulación de capital y maximización de la ganancia.

Frente al “antropocentrismo” aniquilador del capitalismo tan caro al discurso burgués, es criticado como una forma de enajenación, de pérdida de la riqueza esencial e integral del ser humano, y su reducción a lo que el filósofo Marcuse caracterizaría como “el hombre unidimensional”. El ideal del socialismo en el marxismo clásico es un orden social que restaura la esencia menoscabada y comprimida a un solo propósito de la existencia, consistente en vivir para intentar alcanzar la quimera de una bonanza material en expansión permanente; núcleo ideológico del que se alimenta el consumismo, que, a su vez, nos consume y empobrece, suprimiendo las dimensiones más elevadas del ser humano, su capacidad para una vida creativa, libre, inteligente, autónoma, y en proceso de desarrollo interior constante. Una nueva sociedad solidaria para una nueva humanidad autoemancipada, he ahí en qué se resume lo muy central del humanismo socialista.

La idea cardinal del humanismo concerniente a la autonomía de la persona humana, y la reivindicación de su capacidad, independiente de todo poder sobrenatural para dirigir su vida e intentar forjar su destino y felicidad en condiciones casi siempre adversas, se fue expandiendo con cada giro de la espiral histórica, agregando nuevos elementos adicionales y con otros énfasis. La filosofía política de los sofistas, de Pericles y Protágoras se concentró en promover la autonomía humana como autonomía ciudadana, bajo los ropajes de la muy limitada democracia ateniense, pero con el apoyo de un Estado que reflejase los intereses de los ciudadanos (una pequeña minoría de hombres libres), iniciando y promoviendo un sistema social que brindase sostén y apoyo a la población; algo así como lo que hoy denominamos Estado benefactor, una noción humanista muy antigua proyectada a la vida colectiva de una polis. Y, entre todos los beneficios de un Estado con orientación socializante, la educación, su calidad, y el acceso a ella ocupa un lugar de primordial importancia.

Con Averroes, la lucha consistió en liberar los poderes independientes de la mente humana bajo la forma de dos vías del conocimiento, mundano y místico o religioso. Esto, con el fin de dar rienda suelta al conocimiento objetivo, empírico, racional, experimental, y de observación rigurosa, llegando así a la esencia de los fenómenos naturales, y no quedando atrapados en las apariencias y en “explicaciones” sobrenaturales. Algo que el Estado islámico en al-Ándalus vio al principio con buenos ojos, entendiendo que esta podría ser una base filosófica apropiada y fecunda para la educación de la población. Ideas por las que Averroes sería más



tarde perseguido, anatemizado, y enviando al ostracismo, al igual que Protágoras muchos siglos antes. La liberación de la mente a través de la emancipación de sus posibilidades intrínsecas, y acompañada justamente de instituciones y procesos educativos en consonancia, es preocupación humanista que acompaña su praxis a lo largo de todos sus brotes históricos. No hay autonomía humana, sin la dignidad reconocida de la libertad de pensamiento, misma que solo puede forjarse mediante el ejercicio de la capacidad pensante y crítica, apoyada por acceso a una educación de calidad y para todos; y esa debe ser consigna irrenunciable del humanismo de ayer, de hoy y del futuro.

Liberales del siglo XVIII y socialistas del siglo XIX, tuvieron especial pasión por el tema de la educación y el desarrollo de la capacidad intelectual libre y crítica de individuos y grupos sociales. Y en este, como en numerosos otros aspectos de la vida social, el humanismo liberal con su preocupación por el individuo y sus derechos, y el humanismo socialista con su encendido compromiso con los derechos de los grupos sociales oprimidos y explotados, son perfectamente compatibles e incluso complementarios.

La crítica de Marx al liberalismo no es de ningún modo un rechazo a sus postulados principales, sino una deconstrucción de sus limitaciones, de su incapacidad para entender que el individuo no puede alcanzar su plena emancipación mientras amplios sectores de la sociedad están oprimidos y explotados. El socialismo científico rechaza la idea simplista del liberalismo de un individuo abstracto, desprovisto de condicionamiento y posicionamiento dentro de la estructura de la sociedad, flotando en una suerte de limbo etéreo y definido, de forma exclusiva, por un conjunto de derechos igualmente abstractos y ahistóricos. Los derechos humanos no pueden ser solo, o principalmente, derechos individuales, sino también derechos sociales concretos, históricamente definidos y en relación dialéctica, dinámica e indisoluble con los primeros.

El debate entre marxistas como [Fromm \(1959\)](#) que, inspirados por los Manuscritos de 1844 ([Marx, K., 1996](#)), sostienen la continuidad de una concepción basada en el ser humano como entidad concreta y la teoría de la alienación del Marx juvenil, en oposición a la propuesta de [Althusser \(1965\)](#) de que hay un corte epistemológico en el desarrollo del pensamiento, del filósofo alemán, en un cierto momento de su maduración intelectual y científica, el que conduce a una teoría de la historia totalmente desprovista de sujetos y agentes protagónicos, y que se interesa únicamente por los grandes mecanismos estructurales que gobiernan la evolución de la sociedad capitalista. Debate que se efectúa contra el trasfondo histórico desilusionante y catastrófico del socialismo de Estado.

También, la controversia existencialista entre Heidegger (Heidegger, M., 2000) y Sartre (Sartre, J.P., 1973) es, en algún modo, una réplica fuera del ámbito estrictamente marxista, del debate entre antihumanismo teórico y humanismo filosófico. Pero, en general el siglo XX, descrito como “la época de los extremos” por el historiador marxista Eric Hobsbawm (1996), no fue muy beneficioso para el desarrollo de una praxis humanista inspirada en los cimientos del humanismo socialista del siglo XIX. Obviamente, en el mundo dominado por el capitalismo corporativo en EE. UU., Europa Occidental, y Japón, principalmente, y en el ámbito del socialismo de Estado, sobre todo, en la URSS y sus satélites de la Europa del Este, las posibilidades de un desarrollo humano individual y colectivo no pasa de ser una bella quimera vacía de contenido real y concreto. Es una era de enajenación generalizada en que el ser humano es concebido como una sumatoria de derechos abstractos con escasa realidad histórica efectiva, y solo chispazos de rebelión en el mundo desarrollado en ambos lados de la cortina de hierro, y en la prolongada y dolorosa lucha anticolonial en el Tercer Mundo, rompen la monotonía tumultuosa pero grisácea en el proceso de autoemancipación de la humanidad. El quinto brote del humanismo socialista tristemente parece convertirse, cada vez, en una utopía sin asidero firme y tangible en la historia del siglo XX, o incluso en el futuro probable de la humanidad. El siglo termina con un balance neto favorable al capitalismo corporativo y transnacional, signándose así el triunfo del neoliberalismo y la implosión del socialismo de Estado.

Si bien el siglo XX fue un tiempo de puertas falsas, de salidas ilusorias a liberaciones carentes de verdadera profundidad emancipatoria y sí plagado de reales situaciones sociales tan enajenantes como frustrantes y peligrosas, aunque puntuado de algunos relámpagos magníficos como la Revolución rusa, china y cubana⁴, el siglo XXI en que campea casi sin contracorrientes el capitalismo corporativo y transnacional hipermoderno, nos lleva al borde del abismo de la extinción como especie biológica. Cuatro grandes crisis se desenvuelven en forma simultánea y dialécticamente combinada: a. la gran crisis ambiental; b. la crisis de hegemonía; c. la crisis económica; d. la crisis civilizatoria (Baraona, M, y Herra, E., 2016).

No nos detendremos a examinar estas crisis y sus intrincadas vinculaciones dentro de un sistema hipercomplejo, pero señalaremos de inmediato que el Nuevo Humanismo es un proyecto histórico e intelectual para impulsar un sexto brote de praxis humanista. Nuestras labores al respecto son de una escala muy humilde, pero, al igual que con brotes de praxis humanista previos, tenemos la esperanza

4 Y que, luego de comienzos de gran emancipación, experimentaron evoluciones dentro de un mundo dominado por el capitalismo, muy distanciadas de los propósitos, ideales y principios originales.



de que no seremos un diminuto islote perdido en la inmensidad de un mar tempestuoso, sino parte de un movimiento más general que puede gestarse en muchos puntos de origen diferentes. Lo nuestro es un aporte desde la academia, desde una universidad pública, y con una preocupación primordial por la implementación de ideas humanistas del siglo XXI a nuestra tarea como docentes, investigadores y extensionistas.

¿Pero qué es el Nuevo Humanismo? Esa es una interrogante que intentaremos despejar en el próximo punto dentro de este mismo artículo. Aquí solo nos limitaremos a decir que es un proyecto para gestar e impulsar una praxis humanista dentro del contexto dramático del siglo XXI. Vale decir, para promover la autoemancipación de la humanidad frente a las grandes fuerzas destructivas y opresoras que no solo nos subyugan en la actualidad, sino que incluso nos arrastran a una posible autodestrucción del ser humano.

Pero nos sabemos limitados en nuestra esfera de influencia, y nos sabemos obligados a ejercer nuestros esfuerzos para una nueva praxis humanista del siglo XXI, primero y ante todo, en nuestro terreno inmediato de acción y trabajo: la universidad pública; en este caso, en el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Lo que buscamos tiene una doble vertiente: 1. De una parte, continuar ampliando, profundizando y enriqueciendo la noción y los conceptos y proposiciones que configuran nuestra forma de pensar el Nuevo Humanismo; 2. Buscar en forma constante la aplicación de este *paradigma transversal* (Baraona, M., et al., 2022) a nuestra misión académica en todos los aspectos de lo que se llama en la UNA *acción sustantiva* (docencia, investigación, extensión, y producción). Y en esa dirección apunta este artículo, pero, sobre todo, respecto al segundo cometido recién indicado.

Lo primero que se debe desatacar porque es casi autoevidente, es que no podemos hablar de autoemancipación si no hay pensamiento libre y crítico; siendo, este último esencialmente la capacidad para analizar y llegar a conclusiones racionales y autónomas frente a todos los fenómenos y aspectos de la vida. Y este es un hábito y una destreza que está al alcance de todos los seres humanos, debido a la estructura enormemente desarrollada de nuestro cerebro, y que nos dota de manera inherente de la capacidad de raciocinio autónomo, algo que los humanistas proclamaron desde los orígenes filosóficos de esta perspectiva en la Grecia clásica, y que ha sido el hilo conductor, el que hemos denominado el hilo dorado de Ariadna, a través de más de veinticinco siglos de evolución sociocultural.

Paulo Freire (1970), a través de su gran obra, nos enseñó que el pensamiento crítico es capacidad innata de nuestro cerebro, y que no se trata de instaurarlo de algún modo compulsivo, sino que solo un abordaje pedagógico que convierta a los educandos en protagonistas de su propio proceso de crecimiento cognoscitivo e intelectual permite de verdad el desarrollo de la capacidad embrionaria de pensamiento crítico que todos poseemos desde el momento de nuestro nacimiento en adelante. El pensamiento crítico no se enseña, sino que se estimula para que el propio sujeto central del proceso educativo se enseñe a sí mismo. Es una pedagogía de la libertad y para los oprimidos; o sea, para la enorme mayoría de la población mundial. Los docentes deben ser estimuladores y facilitadores de este proceso, y aunque deben asumir su responsabilidad en la transmisión de conocimientos a mentes jóvenes, este no debe ser en forma mecánica, impositiva y rígida. El pensamiento crítico puede ser catalizado por una pedagogía apropiada, pero no puede sustituir la iniciativa autónoma de los educandos.

La educación decimonónica, con su carácter disciplinario y a menudo punitivo (“la letra con sangre entra”), ha proyectado su larga sombra de influencia sobre el siglo XX y aún en el siglo XXI. Muchos grandes pedagogos han buscado revertir esa influencia y dirigir el proceso educativo institucional hacia métodos participativos, poniendo así de manifiesto el desacuerdo con los métodos tradicionales y sus resultados insatisfactorios. Si el pensamiento crítico se mantuvo a pesar de las pedagogías dirigistas, verticales, autoritarias y con lo que Freire llama “métodos bancarios” de depósito mecánico de conocimientos en las mentes de los educandos, no ha desaparecido, y prueba de ellos es la existencia, en todo momento, de individuos creativos, independientes e incluso geniales, es debido a las capacidades innatas de nuestra capacidad cognitiva.

Pero esto último no significa que la educación tradicional no haya “cortado muchas alas” y reducido la capacidad innata al pensamiento crítico de muchas personas en vez de estimularla. Lo ha hecho, y lo sigue haciendo en muchos contextos educativos. Nuestro desafío hoy, en tanto pedagogos humanistas del siglo XXI, consiste justamente en superar esa tradición de una educación autoritaria y castadora, y dedicar lo mejor de nuestros esfuerzos a seguir la senda de Freire y otros grandes pedagogos críticos, para forjar y establecer una educación superior pública acorde con las demandas de nuestros tiempos tan ominosos.

En un artículo precedente (Baraona, Castro y Muñoz, 2020) en que expusimos en coautoría los llamados 14 principios pedagógicos que se derivan y se pueden asociar muy estrechamente con el Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo que exponemos a continuación, propusimos una concatenación lógica de pasos



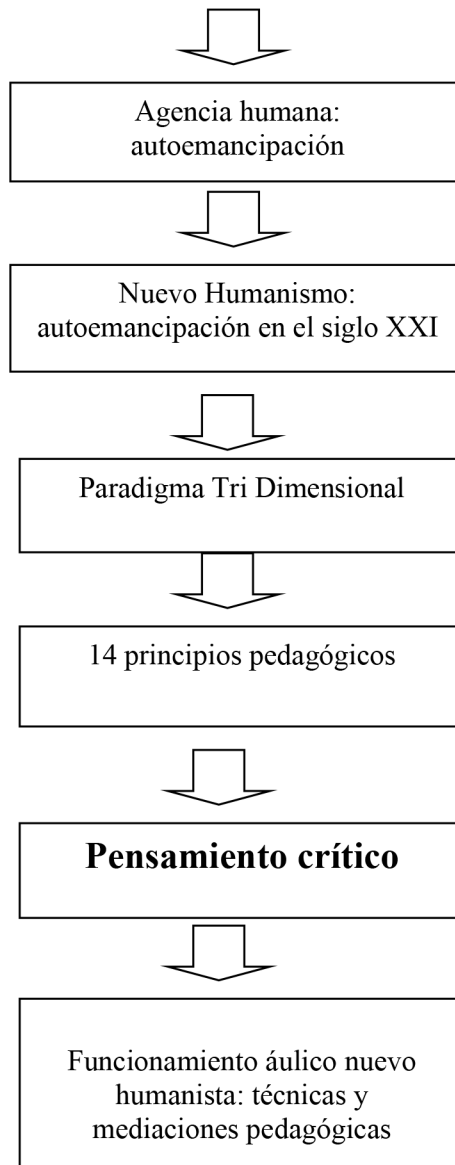
o etapas para desarrollar una educación nuevo humanista. En libros y artículos anteriores hemos trabajado los temas fundamentales del humanismo (Baraona y Mora, 2017; Baraona, 2021, Baraona *et al.*, 2022) estableciendo en forma histórica la trascendencia de esta praxis, a lo largo de dos mil quinientos años, y hemos abordado, de forma preliminar, la cuestión del Nuevo Humanismo y su basamento esencial en lo que denominamos el Paradigma Tridimensional (PTD). De esto último se enunciaron y fundamentaron los 14 principios pedagógicos (14 PPs).

En el artículo de Baraona, Castro y Muñoz, aludido antes, hicimos una versión larga sobre los 14 PPs de alrededor de 65 páginas que no se publicó como tal por exigencia de la editora de la Revista Nuevo Humanismo en aquel entonces, y se redujo a cerca de 30 páginas en una forma muy limitada (y a nuestro juicio bastante empobrecida) para cumplir con las condiciones que se nos impusieron en ese momento. Pero, aun así, el trabajo publicado ha tenido un cierto nivel de recepción entusiasta entre personas interesadas en el tema, y partiremos de él para seguir con los eslabones finales de la concatenación de etapas que se describe en una figura que está al final de ese artículo y que ahora colocamos en esta introducción (Figura 1). Como se puede apreciar con una simple ojeada, en este segundo artículo sobre el tema de una pedagogía nuevo humanista, principalmente se trata de situar en el conjunto de esta concatenación de la figura que sigue, dos cuestiones que no han sido suficientemente tratadas con anterioridad: 1. El tópico del pensamiento crítico, y; 2. El trabajo áulico correspondiente.

Toda perspectiva o filosofía pedagógica que no esté bien anclada en las prácticas diarias que se desarrollan en un aula es como una planta despojada de raíces y condenada a brillar brevemente. Pero, también es cierto que para que esas raíces prendan y den vida a la planta, deben estar envueltas y enterradas en una tierra fértil que las nutra y les permita llevar sabia renovada a las hojas y las flores, más arriba. El follaje y las floraciones siempre serán lo que todos puedan apreciar y evaluar, pero es el trabajo soterrado y humilde en el día a día a lo largo de muchos años, en donde se encuentra el verdadero mérito inadvertido de cualquier proceso educativo. En las páginas que sigue reiteramos y aportamos algunas ideas nuevas sobre cuestiones que ya hemos abordado en otras publicaciones, sobre todo, para situar al lector poco familiarizado con estas, en nuestra línea de trabajo y reflexión, y para enriquecer algo más el humus en el que las raíces del pensamiento crítico y el trabajo áulico nuevo humanista se encuentran inmersas.

Figura 1

Concatenación de etapas para desarrollar una pedagogía y una práctica docente nuevo humanista



Fuente: Baraona, Castro y Muñoz, 2020.



2. Nuevo Humanismo y su relevancia en el ámbito pedagógico

Ya lo hemos adelantado sumariamente en la introducción a este ensayo: el sexto brote de humanismo que estamos promoviendo, al que hemos denominado Nuevo Humanismo, de ningún modo pretende agotar todas las enormes posibilidades de una praxis humanista en nuestro tiempo. Por el contrario, consideramos altamente deseable que surjan nuevos enfoques, diversas perspectivas, otras formulaciones, diferentes escuelas y autores con proposiciones, incluso divergentes, en algunos puntos importantes. El tema de la autoemancipación de la humanidad en el siglo XXI es complicado, abarca numerosos fenómenos, problemas, y aristas que, a su vez, comprenden toda clase de cuestiones que van de los procesos más duros de la economía hasta los aparentemente más volátiles de la cultura. Por ello, lo que presentaremos a continuación no debe ser, en absoluto, considerado una especie de doctrina, sino simplemente un proyecto intelectual, pedagógico, científico y filosófico a desarrollar en años venideros.

El Nuevo Humanismo es un proyecto impulsado desde el CEG de la UNA, y esperamos que en un futuro no muy lejano sea no solo un germen aislado, sino un brote generalizado de praxis humanista en esta era crepuscular en la que nos encontramos inmersos actualmente.

En nuestra obra conjunta [Jaime Mora y yo, Miguel Baona \(2017b\)](#) hemos intentado sentar algunas bases conceptuales mínimas para el desarrollo de una teoría del Nuevo Humanismo. Se trata, sobre todo, de un abordaje orientado a la definición de conceptos útiles para nuestro trabajo académico en el CEG. Para ello partimos de dos breves artículos de [Baraona y Mata \(2015\)](#) y [Baraona, Mora y Sancho \(2017c\)](#), en los que hicimos los primeros esbozos muy rudimentarios aún para fundar la idea cardinal del Nuevo Humanismo en el ámbito académico, y su relación con otro frente de trabajo que emprendimos, más o menos, en la misma época; a saber, el trabajo interdisciplinario.

La propuesta básica era que el trabajo interdisciplinario debía ser una de las principales inquietudes del Nuevo Humanismo. Y esto, esencialmente, para romper con la errónea noción de las “dos culturas” -la de la ciencia y la de las humanidades- que han sido siempre, desde sus inicios hace más de dos mil quinientos años, facetas de preocupación primordial para los humanistas de todos los tiempos. Una de las grandes luchas del humanismo desde su nacimiento a la actualidad, ha sido justamente la de la autonomía y legitimidad del conocimiento filosófico-natural del mundo natural, en oposición a todo sobrenaturalismo de índole

religioso-místico. De hecho, las *humanitas* del Renacimiento europeo, no son otra cosa que un esfuerzo por desprender el conocimiento racional y mundano de la camisa de fuerza del conocimiento escolástico y teológico.

Ya en Averroes en el siglo XII, y luego en el pensamiento de los averroístas cristianos en los siglos XIII, XIV y XV, la bifurcación entre ambas modalidades de conocimiento (natural y sobrenatural) es un esfuerzo permanente. Así que es difícil imaginar la posibilidad de la eventual Revolución Científica del siglo XVII, sin este trabajo preliminar de los humanistas durante muchos siglos anteriores. La ciencia moderna, racional, empírica y experimental es uno de los logros más resplandecientes de la revolución del humanismo; y su separación no ha sido más que el producto de malentendidos, de modo que la supuesta consolidación de estas dos tradiciones intelectuales como “divergentes”, no es más que un serio error epistemológico surgido de la falta de conocimiento histórico sobre la génesis de la praxis humanista.

En toda época, el humanismo ha formulado y sostenido formas de vanguardia del conocimiento racional de la naturaleza, la sociedad y el ser humano, y en el siglo XXI consideramos que el impulso al trabajo interdisciplinario para estudiar y abordar asuntos prácticos relacionado al conocimiento científico de los sistemas complejos (García, R., 2006), es de suma prioridad. El tránsito del mecanicismo y la monodisciplina a la multidisciplina y de esta a la interdisciplina para estudiar sistemas complejos e hipercomplejos (sistemas complejos que se piensan a sí mismos), es tarea urgente e ineludible del Nuevo Humanismo. El análisis de sistemas hipercomplejos como el cambio climático global son, por ejemplo, ilustrativos de la urgencia dramática del trabajo interdisciplinario y de la fundamentación epistemológica indispensable para llevar a cabo este tipo de estudios.

Otro eje o dimensión de la praxis nuevo humanista, nos pareció que debía enfocarse en la temática de la vida social del ser humano. El sesgo explícito de los sofistas (Pericles y Protágoras) en cuanto a los asuntos sociales de su época, era claramente hacia la intensificación de la solidaridad social en aspectos básicos de las necesidades humanas, en un marco civilizatorio, tales como la educación, la salud, la vivienda y el bienestar social en general de los ciudadanos. La polis debía estar dirigida y enmarcada dentro de un Estado solidario.

La gran inquietud social de los sofistas podría consignarse en buscar respuesta a una pregunta cardinal: ¿Cómo pueden los hombres vivir juntos de la mejor manera posible? Y la respuesta que elaboraron a esta interrogante, fue la del Estado



benefactor, misma que Protágoras plasmó con nitidez en la nueva constitución para la reciente colonia griega de Turios que Pericles le encomendó.

Solidaridad y empatía, unidos a democracia y derechos humanos, sin duda son propósitos ineludibles que debe asumir el Nuevo Humanismo. Ninguna sociedad humana avanzada debería organizarse al margen o en contra de estos principios axiales. Pero hoy no existe ninguna sociedad concreta y real que los honre a plenitud, y siempre están bajo amenaza de ser adulterados o simplemente obliterados por completo. Un sexto brote de praxis humanista debe considerar su defensa como un *leitmotiv* central.

En un tercer orden de tópicos fundamentales, está el de la relación del ser humano con el resto de su entorno natural. En esta dimensión filosófica que busca situar a nuestra especie en el cosmos circundante, se plantea un giro significativo hacia un nuevo enfoque que nos aleje del antropocentrismo, en su versión más vulgar y capitalista que, al definir al ser humano como amo y señor de la naturaleza, legitima ideológicamente la destrucción de esta por causas antropogénicas. Sabemos que gran doble destructor de la naturaleza y el ser humano en su búsqueda insaciable de ganancia y acumulación de capital, no es otro que el capitalismo. No es el ser humano en general, ni la humanidad en abstracto, ni el industrialismo *per se*, como plantean los biocentristas en su carencia de enfoque político y sociológico basado en una teoría crítica del capitalismo, sino un sistema económico dominante basado en la acumulación de capital y la maximización de la ganancia: el capitalismo.

El problema del enfoque biocéntrico, es que carece de la sofisticación conceptual que permite ver el problema ambiental global de hoy en toda su complejidad. De poco o nada sirve colocar al ser humano en una *tabula rasa* teórica que lo define simplemente como una especie más en la vasta red de la vida del planeta. No lo es, ni desde el punto de vista científico ni desde el punto de vista ético filosófico. En cuanto a lo primero, creemos que nadie puede negar que las actividades humanas en el planeta son la causa plenamente antropogénica de la crisis ambiental global; pero, además, no es la actividad común del ciudadano común (el 99 % de la humanidad) en prosecución de la satisfacción de sus necesidades, la que ha ocasionado esta crisis; este es un factor menor y puramente complementario. Es el capitalismo depredador, en su sed insaciable de expansión y reproducción ampliada, cada vez mayor; son sus grandes corporaciones transnacionales y el modelo de producción y consumo que han impuesto al conjunto de la humanidad, la causa principal.



Científicamente, el ser humano no puede ser situado en la misma posición que un elefante, las hormigas o las bacterias, puesto que actúa de manera mucho más decisiva sobre el problema de la crisis ambiental, y así como las instituciones económicas capitalistas generadas a lo largo de la historia humana son la causa principal del deterioro ecológico general, es en el protagonismo de nuestra especie solamente donde se haya la solución a este grave problema. Ninguna otra especie, aunque su valor ecológico vital no sea menor que el nuestro en una perspectiva biológica amplia, puede llevar a cabo esta tarea: acabar con el capitalismo y crear una nueva forma de organización económica y social más en armonía con el ambiente natural. El ser humano y su cambio de consciencia para transformar el modelo económico hegemónico, es la única salida efectiva a esta crisis que amenaza la supervivencia de nuestra especie. Esta es, a nuestro juicio, la única perspectiva científica posible.

Y desde el punto de vista ético-filosófico, no podemos seriamente pensar en que lo más importante es salvar la red de la vida en el planeta, aunque ello signifique la extinción del ser humano, como a veces hay biocentristas que así lo piensan (Anker, P. y Witoszek, N., 1998). El humanismo, por supuesto, no puede sino oponerse enérgicamente a esta visión catastrofista e inhumana.

¿Cuál es entonces la perspectiva acertada entre los extremos del antropocentrismo y el biocentrismo?

Y este tercer aspecto completa la tríada de temas axiales que sirven de base y punto de partida de nuestra reflexión sobre el Nuevo Humanismo. Esta noción la hemos bautizado como antropoholismo, la que hemos definido en nuestro libro de 2022 de la siguiente manera (citamos *in extenso*):

Discusión general: Ante las deficiencias y la peligrosidad que dimanaban de las concepciones antropocéntricas de las grandes corrientes y los brotes pasados de praxis humanista, así como las consecuencias que esta concepción ético-filosófica ha tenido a la postre en las relaciones entre seres humanos, y entre estos y el resto de la naturaleza, hemos planteado una nueva visión a la que hemos llamado antropoholismo. El antropocentrismo nace de la confluencia ideológico-intelectual de los principios humanistas cardinales del naturalismo, el protagonismo y el perfeccionamiento, mismos que dotan a nuestra especie de poderes prometeicos que nos emancipan de la tutela arbitraria de los dioses y/o los caprichos sobrenaturales del más allá. Como puede apreciarse, este giro de perspectiva de ciento ochenta grados tuvo consecuencias progresistas y positivas en el proceso de nuestra



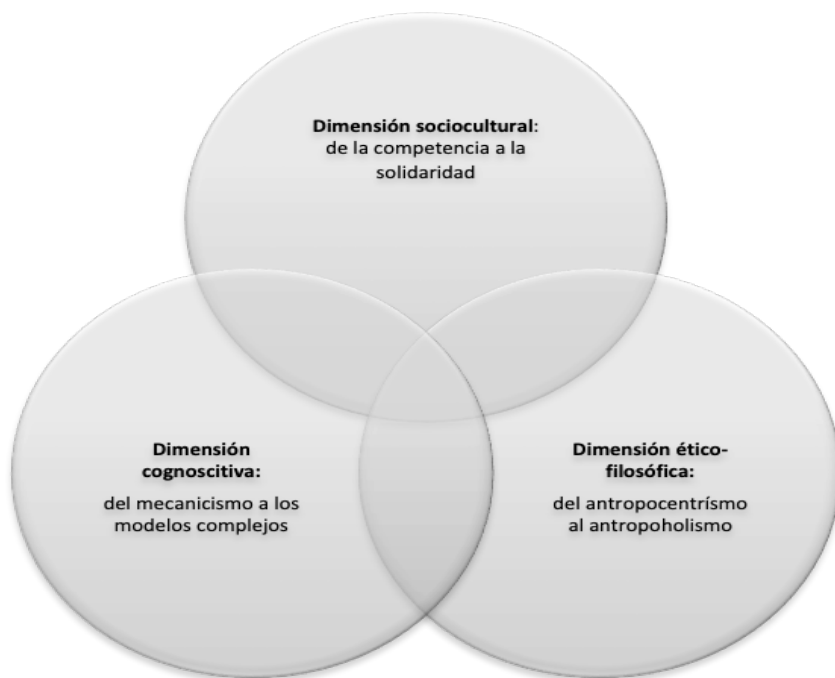
evolución sociocultural, lo que facilitó, entre otras cosas, la Revolución Científica del siglo XVII. De igual forma, la visión optimista sobre los poderes casi omnímodos de nuestra especie, para ser forjadora de su propio destino y protagonista de su propia emancipación, fueron exacerbados al grado de una distorsión muy severa con el advenimiento del capitalismo. En términos muy sintéticos, cuando el antropocentrismo se hizo casi sinónimo del emprendedurismo egoísta, en búsqueda del mayor margen de ganancia posible y de la acumulación de capital —algo que distingue el accionar del individuo capitalista de todo otro protagonismo precapitalista de épocas históricas anteriores— se convirtió en una suerte de axioma ideológico de peligrosas y dañinas consecuencias para nosotros mismos y nuestro entorno natural. Cuando esta mutación-distorsión ideológica se produce en el contexto de la Revolución Industrial del siglo XIX y de la expansión colonial e imperialista concomitante, el antropocentrismo que impregna toda la atmósfera cultural e ideológica en el mundo capitalista en expansión se transforma en una praxis depredadora sin freno, tanto del ser humano como del ambiente. Frente a los excesos evidentes en la degradación ambiental global a la que esta noción subyacente nos ha conducido en la era moderna y también en las relaciones entre nosotros mismos, surge una visión en apariencia opuesta, expresada en el biocentrismo y en sus dos manifestaciones más conocidas como son la ecología profunda y el conservacionismo radical. Se trata de una concepción por la que el ser humano queda subsumido en la red general de la vida dentro de la cual aparece, con la misma importancia que cualquier otra especie, tanto desde el punto de vista ético como desde el punto de vista cognoscitivo, siendo esta, a nuestro juicio, una postura errada en ambos sentidos. 1. Éticamente, puesto que nuestra propia especie será siempre, de algún modo, tema y motivación central de los desvelos de la mayoría de nosotros, en especial de quienes nos definimos como humanistas. Algo que, a nuestro juicio, no requiere de mayor racionalización, pues es muy posible que ese humanismo espontáneo sea de carácter innato y juegue un papel crucial en la sobrevivencia de nuestra especie. 2. Científicamente el biocentrismo es una perspectiva errada, ya que es imposible comprender la dinámica actual del mundo natural (y obviamente de su preservación) sin situar a nuestra especie (el primer depredador insaciable dentro de las cadenas tróficas globales) en una posición estratégica en casi todos los ecosistemas planetarios. Definición: Antropoholismo es una perspectiva ético-filosófica que rechaza la idea falsa y dañina de que el ser humano es dueño y señor del mundo natural y que, por consiguiente, lo resitúa dentro de las leyes de la naturaleza, pero admite

que, tanto desde el punto de vista ético como del punto de vista científico, nuestra especie opera en los ecosistemas globales como un factor decisivo. Ergo, el antropoholismo se opone tanto al biocentrismo como al antropocentrismo, por ser éticamente inaceptables y científicamente errados. (Baraona, M. *et al.*, 2022 pp. 26-28)

Partiendo de estos tres ejes o dimensiones de lo que llamamos el Paradigma Tridimensional (Ver Figura 2), hemos desarrollado en otros ensayos previos, los 14 Principios Pedagógicos que se derivan de él, y que, a nuestro parecer, pueden ser aplicados al trabajo de todos los días en el aula nuevo humanista para fomentar lo más importante: el pensamiento crítico.

Figura 2

El Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo



Fuente: Baraona y Mata, 2015.



Así llegamos a una de las interrogantes esenciales que aborda este artículo: ¿De qué forma y en acorde con cuáles métodos apropiados podemos contribuir, en nuestras aulas, al desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo, creativo y crítico por parte de los educandos? Creemos que los 14 PPs es un buen punto de partida general, aunque no suficiente; por ello luego de presentarlos en forma muy resumida y escueta, nos detendremos en ciertos aspectos básicos y principales del pensamiento crítico para abordar las cuestiones más terrenales de orden áulico.

3. El PTD y los 14 Principios Pedagógicos

Los 14 PPs pueden ser entendidos también como un conjunto de mediaciones cognoscitivas que se vinculan en formas cambiantes con el PTD del NH. Pero antes de seguir, es indispensable aclarar que el orden en que aparecen estos PPs no es, de ninguna manera, indicativo de alguna jerarquía u orden de importancia. En el texto que sigue, estableceremos la conexión de cada uno de ellos, con las tres dimensiones del PDT que hemos examinado en el punto anterior: 1. *Dimensión sociocultural (D1)*; 2. *Dimensión ético-filosófica (D2)*; 3. *Dimensión cognoscitiva (D3)*. No daremos mayor detalle sobre la fundamentación e implicancia de cada PP, y dejaremos que el artículo (Baraona, Castro, Muñoz, 2020)⁵ siga hablando por nosotros en este tópico.

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

Nos habla de la importancia de desarrollar una relación docente/educando de mutuo entendimiento y apoyo en el trabajo áulico.

2. Trabajar desde la afectividad (D1 y D3)

Enfatiza la simple noción de que el proceso de enseñanza/aprendizaje es más efectivo cuando va acompañado no solo de un proceso cognoscitivo, sino también emocional positivo. Sabido es que a los docentes que recordamos mejor, con el paso del tiempo, no son tanto por los conocimientos que nos ayudaron a incorporar, sino por los sentimientos gratos que asociamos con ellos en ese proceso. El aprendizaje es un proceso doblemente emocional e intelectual.

5 Muy fácil de encontrar con una pequeña y rápida búsqueda con Google.

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

El sentimiento de la propia valía personal y su expansión intelectual y emocional durante el proceso de aprendizaje es uno de los sostenes psicológicos que lo estimulan y lo sustentan, incluso a lo largo de las tareas de mayor dificultad cognoscitiva. Aprender debiera traducirse, siempre, en sano crecimiento de la autoestima de cada individuo y colectividad involucrada en el proceso pedagógico.

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

“El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. El otro concepto es adoctrinamiento” ha señalado Chomsky con su habitual lucidez. El conocimiento no se replica mecánicamente en nuestra mente, como si fuera una hoja en blanco.

Aprender no es solamente un estadio en el proceso general del desarrollo intelectual de las personas; más bien lo debemos concebir como un fenómeno en desenvolvimiento permanente y combinado de habilidades innatas y adquiridas, a lo largo de toda la vida natural de los individuos (Koizumi, 2004). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 30)

La mente humana viene equipada a la vida con una serie de habilidades innatas que se van expandiendo y consolidando durante buena parte de la vida del individuo promedio. Es un instrumento con capacidades inherentes de aprendizaje, y que la educación debe estimular solamente para que ejerza cada vez mejor esa función. Aprender es no únicamente acumular conocimientos y su interpretación, sino el mejoramiento de la capacidad para adquirirlos: aprender, en última instancia, es aprender a aprender.

5. Protagonismo estudiantil (D1, D2 y D3):

Aquí se trata, esencialmente, de crear condiciones de trabajo áulico para que los estudiantes tengan posibilidades de iniciativas participantes, tanto en trabajo individual como grupal.

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

Desatar los poderes intrínsecos de la mente no es en un limbo, un fenómeno en el vacío existencial, o un evento en un ámbito ahistórico. Por el contrario, todo



avance cognoscitivo es un doble movimiento psico intelectual hacia el mundo interior y en proyección y en referencia a la experiencia y entorno personal, y en relación con el contexto social e histórico más amplio en que se desenvuelve la vida individual. En este ir y venir dialéctico entre el mundo interior y el exterior en la siquis y el intelecto de una persona, el conocimiento, el aprendizaje, mediados por la mente, asocia todo desarrollo intelectual significativo a un cambio también en la visión del entorno social y existencial mayor. La mente se emancipa autoemancipándose y en el proceso contribuye con su “grano de arena” a la autoemancipación de la sociedad. El desarrollo del conocimiento se traduce en desarrollo de la consciencia, punto de partida de toda forma de praxis emancipadora. En la vida social y su permanente transformación, la consciencia individual y su expansión son condición *sine qua non* para el cambio social progresista.

El proceso complejo de individuación combina rasgos genéticos heredados, inherentes y peculiares de la especie⁶ y su expresión única en cada persona, con el cúmulo de experiencias e influencias sico-culturales que recibirá y procesará de algún modo a lo largo de su vida.⁷ Pero lo que más interesa resaltar aquí, es que no existe proceso de individuación pleno sin una concomitante socialización; lo cual, en este caso, se traduce en la formación de una consciencia social que convierte a cada persona en un sujeto social determinado, que bien o mal se concibe a sí mismo como forjador de su propio devenir; y por ende, como participante voluntario e involuntario en el conjunto de la vida social. (Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 32)

Y, en consecuencia:

(...) el rol de los educadores no es adoctrinar, no es entregar soluciones pre-fabricadas, sino brindar información y estimular el pensamiento autónomo en los educandos. Luego, cada quien en acorde a su consciencia, debe decidir en forma independiente el camino a seguir. De allí que el optimismo y la esperanza brotan de la voluntad de cambiar el estado de cosas, y no de falsas ilusiones y mentiras convenientes que conducen a la mediocridad y el conformismo. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 33)

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

En este punto citamos *in extenso*:

6 Filogénesis.

7 Epigénesis (Gilbert, 2006).

Aunque el trabajo de Freire fue notable en su momento –y aún lo sigue siendo hasta cierto punto– se trata de una visión algo obsoleta, por dos razones principales: 1. Desde su época a nuestros días, los movimientos sociales han mostrado que solo la acción proactiva puede alcanzar y sostener justas reivindicaciones emancipadoras. Vale decir, que es en la medida que los oprimidos disienten y lo manifiestan en luchas reivindicativas urgentes e inescapables, que se consigue morigerar, e incluso acabar, con una miríada de formas de opresión en nuestras sociedades.⁸ El oprimido deja de serlo desde el momento en que se decide a resistir (no en un sentido reactivo, sino, como hemos dicho, en un sentido proactivo); 2. La educación formal o institucionalizada desempeña un rol en este proceso, pero no debe exagerarse su importancia. No se puede aprender bien solo en las aulas, sino se aprende de la vida misma, y de esta únicamente podemos aprender-aprehender sus grandes lecciones, si nuestra mente está emancipada (capaz de pensar la vida con una perspectiva crítica y autónoma) o en proceso constante de emanciparse.

8. Aprender a disentir (D3):

Todo pensamiento crítico genuino se hará más profundo y definido en contraste con otras narrativas y visiones de la vida individual, social y de la relación existencial biológica y síquica del ser humano con su entorno natural. El pensamiento crítico no puede ser tal si no es justamente crítico de formas diferentes de interpretación de la realidad, y también, como adherencia a nuevas visiones alternativas. Y esto no se puede lograr bien en el nivel educativo, sino se apuntalan las habilidades naturales para desarrollar pensamiento alternativo y libre en los educandos, y si no se crean condiciones áulicas -sobre todo en la relación educador/educandos- para percatarse que no solo es legítimo disentir, sino que es, en muchos casos, prerequisite indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico.

Los docentes deben concebirse como facilitadores, y así, en tanto catalizadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, es fundamental que generen una atmósfera de participación libre y democrática en el aula de clases a favor del protagonismo estudiantil. Esto, a su vez, supone promover un ambiente de libre discusión, de debate organizado y respetuoso de las diferencias inevitables, así como de parte del educador hacia el estudiantado, y viceversa. Aprender a debatir, es esencial para el desarrollo de las

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



capacidades intelectuales críticas de los educandos; pero sobre todo, aprender a respetar opiniones opuestas, aunque también es válido todo esfuerzo tendente a desmontar argumentaciones que parezcan falaces, no sustentadas en el uso racional de la lógica, carentes de empatía con el resto de la humanidad (y en especial de sus sectores más vulnerables y sufridos), que anteponen la ideología o algún sistema de creencias a los hechos empíricos objetivos y comprobables, o se expresan con intolerancia y en forma tajante sin un uso argumentativo de ideas que admitan la posibilidad de contraposición y crítica (Roy, 2018). Por consiguiente, (D3) es de esencial importancia aquí. (Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 34)

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

Consideramos que todo conocimiento de sí mismo es también un conocimiento del mundo que nos envuelve y del que somos parte indisoluble. Nuestra consciencia no es nunca un reflejo mecánico de nuestro universo interior y contextual. No aprendemos por adición y sumatoria, sino por síntesis y conceptualización. Aprender es aprender a interpretar, no a replicar información preexistente. No recreamos, sino que creamos, y esa es una parte intrínseca y profunda de cómo operan nuestras mentes. Ese talento natural e innato es el que debemos contribuir a desarrollar en el proceso educativo.

En acorde con el tercer principio enunciado aquí, el proceso dialéctico de emancipación de la mente/vida, únicamente cobra sentido cuando el aprendizaje es un proceso simultáneo de introspección-exospección. Durante largo tiempo, el principio clásico griego de “conócete a ti mismo”, ha sido glorificado en Occidente, alcanzando su apoteosis en nuestra era de individualismo-individualista, y de narcisismo vacío y sostenido por bajos niveles de autoestima. En especial, el siglo XX fue una época en la cual buena parte de las artes, las ciencias sociales y naturales, así como la filosofía, exaltaban la introspección egoísta, proponiendo buscar las respuestas existenciales del ser humano “a encontrar en nuestro interior” las soluciones o respuestas a los enigmas o problemas más angustiantes de la vida, para así hallar una posible senda a la felicidad individual y colectiva. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, pág. 35)

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

Aquí nuevamente citamos *in extenso*:

Consideramos pertinente abordar en forma crítica el vocablo “competencias”, que ha sido transpuesto de manera a nuestro juicio errónea del ámbito empresarial anglosajón y del inglés al español. A este respecto levantamos dos tipos de objeciones: 1. Crítica semántica: ante todo debemos destacar que la palabra “*competencies*” (*skills*) en inglés es mucho más cercana en nuestro idioma a los vocablos “*habilidades*” o “*destrezas*”, por lo que en realidad es un falso cognado en español en el cual la palabra *competencias* solía referirse (antes de su errada popularización a partir del vocablo inglés) como competiciones de alguna índole; es decir, como “*competitions*” en inglés, o el acto de competir;⁹ 2. Crítica pedagógico-cultural: aunque no haya sido necesariamente con esta intención en todos los casos,¹⁰ el uso de este vocablo de manera tan facilista y ampliamente difundida en nuestro particular entorno lingüístico-cultural y educativo latinoamericano, y sin el necesario escrutinio crítico previo, parece legitimar de un modo quizá oblicuo y engañoso¹¹ un mensaje de competencia (“*competition*”) e individualismo.

Entonces, tanto por razones semánticas como semióticas, y por consiguiente, pedagógicas y de honda trascendencia socio-cultural,¹² debemos promover una educación que estimule un desarrollo integral de los individuos, y también, un desarrollo equitativo a nivel social.

Una educación integral para un ser humano integral, es aquella que contribuye a formar ciudadanos responsables; vale decir, conscientes de su realidad social, capaces de auto-evaluarse con honestidad, y que pueden definir una hoja de ruta vital que a grandes rasgos corresponda a su peculiar noción de lo que es para cada quien la realización existencial y el camino a la felicidad; formar ciudadanos conscientes y que luchan por su felicidad personal y por el bien común y la felicidad colectiva es, por ende, el gran

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

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

11 Y con tintes “legitimadores”seudopedagógicos.

12 Y política, por cierto.



reto de una educación integral y nuevo humanista para el siglo XXI. Y de este modo, ponemos de relieve el contraste entre el modelo pedagógico que estamos proponiendo, y aquel que solo busca incrementar las “competencias” individuales para preparar sujetos funcionales a las demandas del mercado, y así ayudar también a que alcancen ciertas metas económicas, de consumo y materiales en general, que sean consonantes y funcionales a las demandas cambiantes y transitorias del sistema económico. Por el contrario, se trata de contribuir a que los educandos descubran cuáles son sus vocaciones más profundas y aspiraciones más sentidas, para que a partir de ellas puedan forjar una ruta de vida que esté en consonancia con ellas (González Kodela, 2003).

11. Promover la inteligencia holística (D3):

Desde hace ya varios años hemos estado interesados en el tema de la interdisciplina en investigación y docencia en el CEG de la UNA. En una de las dimensiones avanzamos la idea de que el proceso cognoscitivo científico de hoy, el abordaje interdisciplinario en el estudio de sistemas complejos e hipercomplejos, y esta es una perspectiva holística.

El Nuevo Humanismo propugna en una de sus tres dimensiones (la científico-cognoscitiva), la búsqueda de una comprensión interdisciplinaria de fenómenos complejos, que desafía y derrotan a los saberes disciplinares enclaustrados en su particular especialización académico-intelectual. Aquí no se trata de la noción pedagógica de la “inteligencia emocional” o “las inteligencias múltiples” (Pozo, 2006), conceptos que a pesar de su fuerte sesgo sicologista encierran algo de verdad y de valor, sino más bien del desarrollo de una capacidad intelectual en los educandos de naturaleza multidimensional u holística (Írraga de Montiel y Bravo, A., 2003), que les permita ver el mundo no como un agregado de parcelas de saberes y fenómenos (Melgarejo y Rodríguez, 2014), sino como un todo orgánico e intercomunicado: como un todo en que múltiples aspectos de la realidad son sólo parte de un sistema infinito de vasos comunicantes (Jarvis y Parker, 2005). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, pág. 36)

12. Del constructivismo al interaccionismo emancipador (D3):

Citamos:



A nuestro parecer una pedagogía nuevo humanista debería alejarse algo de las muy valiosas proposiciones del constructivismo educativo, no para rechazarlas, más bien para superarlas. No se trata solo de “construir saberes y conocimientos”; además, es preciso que ese proceso de construcción nazca de la interacción grupal a menudo espontánea y sin un plan demasiado estructurado, orientada a liberar los talentos innatos de nuestra naturaleza humana, sin necesariamente seguir un orden de “construcción” predeterminado, como quien levanta un edificio, piso por piso. (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 36)

Luego del famoso debate entre Chomsky y Piaget en el castillo de Royaumont en París, se pensó, por algún tiempo, que ambos habían presentado perspectivas irreductibles y excluyentes, pero a cuarenta años de esa famosa polémica, son pocos quienes piensan de tal manera (Muñoz, D., 2022) (Genovesi, M., 2017). Las capacidades innatas de nuestra mente, en especial nuestras habilidades y capacidades lingüísticas, ponen de manifiesto con claridad meridiana y hoy con un amplio consenso intelectual entre expertos al respecto, que poseemos capacidades computacionales de carácter genético que nos permiten desarrollar, de manera completamente natural, bajo estímulos azarosos, dispersos y caóticos (simples catalizadores) resultantes de nuestra experiencia vital, un espectro bastante amplio -pero bien definido- y formidable de capacidades intelectuales. Pero, también es evidente hoy, que, aunque hay significativas diferencias individuales en el desarrollo de esas capacidades, hay, de todos modos, un orden básico general en su gestación, en que una fase preliminar de desarrollo precede lógicamente a la otra; de manera muy parecida, en estos términos muy universales, al desarrollo de la visión o de la capacidad para caminar en forma bípeda. Y que, en este proceso de génesis de capacidades, en todo momento la interacción es el medio circundante, es de vital importancia y completamente imprescindible. De allí la idea de interaccionismo, misma que aplicada al terreno específico de la pedagogía nuevo humanista, supone un trabajo áulico en que se pueda un interaccionismo emancipador que conduzca a la autoemancipación.

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

Citamos:

Siguiendo un largo y continuo hilo conductor esencial del humanismo, desde sus primeras formulaciones explícitas en el siglo V a.C en la Grecia Clásica, nuestra visión pedagógica nuevo humanista se concentra sobre todo en el propósito de contribuir a la formación de personas con un desarrollo



integral, que puedan auto-emanciparse y en el proceso contribuir a la auto-emancipación de la humanidad. Y por ello, concebimos una educación que se propone únicamente a despertar y promover el pragmatismo-utilitario entre los estudiantes, como un proceso pedagógico completamente alejado de una formación en consonancia con el Nuevo Humanismo. No pretendemos negar la importancia de una educación que incluya en forma suplementaria una saludable dosis pragmatismo-utilitario. Pero convertir este enfoque en el central del proceso y las metas de la acción pedagógica, creemos que no es solo errado, sino incluso catastrófico para el avance de las personas y la sociedad en su conjunto (Leshem, Zion, y Friedman, 2015). (Baraona, Castro, Muñoz, 2020, p. 38)

14. Manos a la práctica (D3):

Aquí, en este punto, las cosas son casi autoevidentes y pueden dispensar de mayor elaboración al respecto. Haciendo y haciendo es como se van creando y reforzando los circuitos neuronales en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, ya sean estos conceptuales y abstractos, o concretos y prácticos. “Cuando practicamos algo, estamos involucrados en un proceso de deliberada repetición con la intención de alcanzar un objetivo específico. Las palabras “deliberada” e “intención” son claves aquí porque ellas definen la diferencia entre activamente practicando algo y aprendiéndolo en forma pasiva.” (Sternier, Th., 2012, p. 25).

Este proceso elemental de repetir no es necesariamente uno mecánico que se hace una y otra vez en forma monótona y buscando una determinada perfección en los actos prácticos que se llevan a cabo. En cuanto a la adquisición de habilidades intelectuales complejas, en las que conocimientos teóricos, bastante avanzados, van ligados a la formulación de acciones prácticas, y en que debe haber una consonancia lógica entre la teoría y la práctica, el asunto es bastante más arduo que el de la repetición de una simple acción. Aquí la noción de “manos a la práctica” debe entenderse de una manera diferente; más sofisticada e intrincada, pues posiblemente en cada repetición habrá diferencias sustanciales y necesarias con las anteriores, y, aun así, se logrará mayor maestría y dominio del “arte” de utilizar conceptos y sus correspondientes acciones en forma cambiante y adaptada a cada situación particular o necesidad específica.

Un ejemplo de lo último es justamente el desarrollo de una de las habilidades más difíciles: la formulación de un proyecto de investigación. Esta no es usualmente una acción que se vaya a repetir muchas veces en la vida intelectual de estudiantes o académicos. Por lo tanto, en general, no podemos decir que aquí habrá

una oportunidad para repetir numerosas veces esta experiencia hasta dominarla a plenitud. Sin embargo, la experiencia en la aplicación y desarrollo del *Algoritmo para elaborar proyectos de investigación interdisciplinaria* (Baraona, M., 2022, pp. 295-325) en cursos, con estudiantes de primer ingreso a la universidad, ha mostrado que un curso de técnicas, métodos y epistemología de la investigación que solo transmite conceptualmente y en forma pasiva, es de muy escasa utilidad. Por ello en el curso “Taller de Investigación Interdisciplinaria”, los estudiantes ponen “manos a la práctica” y en un semestre conciben un proyecto de investigación que ellos mismos formulan. Nuestra impresión es que esa práctica les allanará mucho el camino hacia sus eventuales investigaciones para el trabajo final de tesis. Es un primer paso, pero uno muy grande.

4. El Pensamiento Crítico

En su obra clave (2005) el gran educador y psiquiatra chileno Claudio Naranjo, escribió:

(...) ¿cuánto dolor será necesario para despertarnos? ¿Cuán cerca del abismo será necesario que lleguemos antes de que comprendamos cabalmente que nuestro sistema patriarcal –con su autoritarismo disfrazado de democracia, su violencia disfrazada de buenas intenciones, su explotación, su desmedido afán de lucro, etcétera– es un navío que conviene abandonar antes del naufragio? (Naranjo, C., 2005, pág. 19)

Y a estas preguntas quemantes, respondió:

Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Necesitamos una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad. (Naranjo, C, 2005, pág. 20)

Una educación del “sentimiento de humanidad”; vale decir, una educación en que el crecimiento personal esté poderosamente vinculado e interactuando con una identidad universal, con una preocupación y compromiso con el conjunto de la especie y de nuestra condición humana general. Del conocimiento de esta condición general, y de la crítica a todo aquello que encadena a nuestra especie e incluso amenaza su existencia presente y futura, debe configurarse el pensamiento crítico comenzando por ese círculo externo, el más amplio y fundamental de todos. Luego debe acercarse en círculos concéntricos menores y cada vez más cercanos al



yo personal, definiendo en cada uno de ellos la esencia de la autoemancipación colectiva e individual. Algo así como recorriendo, en sentido inverso, el concepto de Erik H. Erickson (1994) de la formación de la identidad y la personalidad. La conciencia crítica del mundo social y cultural es más sólida y fecunda cuando se aplica a los problemas fundamentales de la humanidad, y luego asciende hacia el yo, pasando por la nación, la comunidad circundante inmediata, la familia a la cual se pertenece, y cuestiones esenciales de la autoidentidad. Pero este proceso nunca podrá ser unidireccional, sino que debe ser una avenida de doble sentido que se debe recorrer constantemente en un sentido y en otro.

No podemos dejar de señalar que esta visión no es exactamente la que predomina en amplios círculos educativos, principalmente en los EE. UU. y el resto del mundo anglosajón. Algunas definiciones comunes que se emplean son:

La esencia del pensamiento crítico consiste en suspender los juicios; y la esencia de esta suspensión consiste en investigar para determinar la naturaleza del problema antes de proceder a intentar resolverlo. (Dewey, J., (1910) 2017, pág. 74. Traducción nuestra)

(...) un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades. El conjunto incluye: (1) actitudes de investigación que involucran la habilidad para reconocer la existencia del problema y la aceptación de la necesidad general de la necesidad de evidencia en apoyo a lo que se supone que se afirma ser verdad; (2) conocimiento de la naturaleza de inferencias, abstracciones, y generalizaciones válidas en las cuales el peso y la precisión de diferentes tipos de evidencias están lógicamente determinadas; y (3) habilidades en emplear y aplicar las actitudes y el conocimiento anterior. (Watson, Goodwin, B., 1961, p. 2. Traducción nuestra)

El proceso intelectual ordenado para activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información reunida de, o generada por, observación, experiencia, reflexión, razonamiento, o comunicación en tanto guía para las creencias y la acción. (Scriven, M., Paul, R., 1987, p. 15. Traducción nuestra)

El pensamiento crítico es un proceso que ayuda a organizar u ordenar conceptos, ideas y conocimientos. Este tipo de pensamiento se utiliza para llegar de la forma más objetiva a la postura correcta que debería uno tener sobre un tema. La palabra *pensare*, proveniente del latín, significa pensar, y la palabra *kriēnin* del griego se puede traducir como separar. Estos dos términos serán los que nos ayudarán con nuestra definición de

pensamiento crítico, el cual es un proceso cognitivo racional y reflexivo, y que implica analizar la realidad separada de nuestros sentimientos y prejuicios, como por ejemplo pasa con todos aquellos enunciados que la sociedad (o que incluso nosotros mismos) etiqueta como verdades absolutas, o aquellos temas que siempre están en debate, como el matrimonio igualitario o el aborto. Tener un pensamiento crítico implica que seamos objetivos al momento de analizar. La evaluación de la realidad por medio del pensamiento crítico se puede realizar por diversos métodos como observación, experiencia, método científico, etcétera. (<https://concepto.de/pensamiento-critico/#ixzz7b2MwsTbP>)

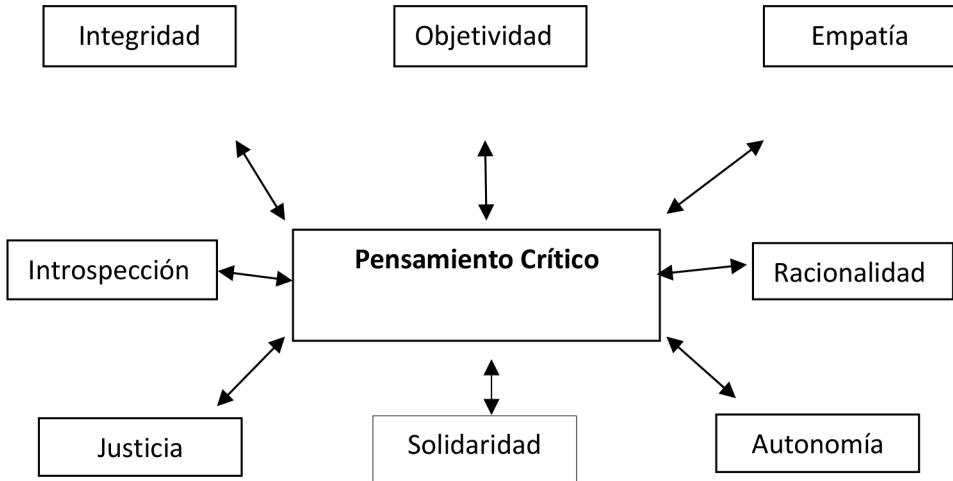
Y como estas se podrán encontrar una enorme cantidad de definiciones que, en realidad, no son más que variantes del mismo enfoque: objetivismo, racionalidad, empirismo, lógica, comprobación, contraste y, en general, atributos cognitivos que asociamos con la ciencia y, en algunos casos, con la filosofía en ciertas corrientes. Todos esos rasgos o atributos diferentes que suelen asignarse al pensamiento crítico los suscribimos con entusiasmo y total adherencia. No obstante, si bien, esas definiciones nos parecen correctas, al mismo tiempo las consideramos insuficientes.

Para los que estamos trabajando para establecer y promover una pedagogía nuevo humanista, el pensamiento crítico debe comprender también elementos relacionados con la autoemancipación de la humanidad, o sea, con la crítica a los poderes, factores, procesos, relaciones, estructuras, sistemas, jerarquías, intereses que generan desigualdad, injusticia, corrupción, impunidad, discriminación, explotación, etc. En la Figura 3 que agregamos a continuación y que estamos citando de un artículo anterior, hay atributos que claramente replican (objetividad y racionalidad), los que proponen otras definiciones del pensamiento crítico, algunas de las cuales hemos reproducido más arriba.

Integridad, empatía, introspección, justicia, solidaridad y autonomía son todos atributos y móviles ético-filosóficos asociados al Nuevo Humanismo. Son las brújulas subjetivas que le dan sentido y dirección a la actividad intelectual regidas por los dos pilares esenciales del buen pensar científico y filosófico (objetividad y racionalidad), y que cimentan nuestra capacidad para proceder con rigor, lógica y sistematicidad. Pero, a nuestro juicio, esos factores normativos del pensamiento crítico no cubren sino la mitad de su esencia. ¿Pues de qué serviría un pensamiento crítico si es solo “ciencia sin consciencia”? De muy escasa utilidad -si es que tiene alguna- sería escudriñar objetivamente el mundo natural y humano, sin ningún otro propósito que el de saber cómo operan realmente las cosas. El conocimiento humano une, de manera indisoluble, normas y valores en procura

Figura 3

Ocho nociones o atributos principales asociados con el pensamiento crítico



Fuente: [Baraona, Castro, Muñoz, 2020](#) (con algunas modificaciones).

de un entendimiento de la realidad que no únicamente avance hacia una mejor comprensión de las cosas, sino que permita mapear de forma objetiva el mundo para liberarnos de las cadenas opresivas de la ignorancia y el oscurantismo, y para autoemanciparnos de aquellas limitaciones y males que reducen nuestras posibilidades de ser más libres y felices.

El conocimiento, entendido como pensamiento crítico, es siempre parte de una lucha por remover trabas y cadenas opresivas. La ignorancia y el oscurantismo suelen ser, en cada época y con distintos alcances y matices, resultado espontáneo o programado, o una combinación de ambos, de estructuras de dominación y opresión que buscan perpetuarse.

Había una norma muy reveladora: los esclavos debían seguir siendo analfabetos. En el sur de antes de la guerra, los blancos que enseñaban a leer a un esclavo recibían un castigo severo. “Para tener contento a un esclavo —escribió Bailey más adelante— es necesario que no piense. Es necesario oscurecer su visión moral y mental y, siempre que sea posible, aniquilar el poder de la razón”. Esta es la razón por la que los negreros deben controlar lo que oyen, ven y piensan los esclavos. Esta es la razón por la que la lectura y el pensamiento crítico son peligrosos, ciertamente subversivos, en una sociedad injusta. ([Sagan, C., 1997, p. 67](#))

En nuestra perspectiva latinoamericana, región en la cual el asalto neoliberal a la educación pública ha sido intenso y prolongado (Córdoba, M., Baraona, M., 2021), la necesidad de rescatar todas las posibilidades institucionales y pedagógicas en aras de dar vida y fuerza al pensamiento crítico entre los jóvenes educandos, la gestación y difusión de una pedagogía nuevo humanista es de primordial importancia.

Nada de lo que hacemos los pedagogos nuevo-humanistas debe estar desvinculado de promover el pensamiento crítico de los estudiantes contra el trasfondo histórico pasado y actual en América Latina. Pero estaríamos derrotando nuestro propio esfuerzo, y desvirtuándolo por completo si buscamos instaurar en nuestras aulas una narrativa prefabricada al respecto, por muy justa y correcta que la consideremos. Ello sería una forma de adoctrinamiento que, aunque esté inspirada en una postura social crítica que sabemos perfectamente legítima, si la traspasamos utilizando el “método bancario” tan criticado por Freire, estaremos incurriendo en el mismo error ideológico básico mediante el cual se transmite la ideología y el discurso oficial que intenta justificar el orden social, cultural y político imperante. Por ello, un aula libre, experimental, creativa, y plena de oportunidades para que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones examinando un conjunto de datos, hechos e información que ellos mismos puedan recabar para responder a preguntas generadoras, es el único camino válido para una pedagogía nuevo humanista.

Como muy apropiadamente señalaba el filósofo, siquiata y pedagogo Claudio Naranjo, el docente debe ser la encarnación viva de los valores que desea que crezcan y avancen en la mente de sus educandos. Estos valores no se enuncian e imponen, sino que se ejemplifican en la interacción pedagógica y humana diaria en el aula, entre docente y educandos, y entre estos también. Y aunque los valores están diseminados a lo largo de todo este artículo y abordados desde distintos ángulos, es necesario dejarlos explicitados en las breves definiciones que siguen y que están indicados en la Figura 3 junto a los otros dos atributos normativos de objetividad y racionalidad. En cuanto a los atributos normativos no nos detendremos en ellos, pues son universalmente entendidos, tanto en ciencia como en filosofía.

Integridad: Este concepto es muy amplio y tiene numerosas facetas, pero nos concentraremos en una de ellas que consideramos las más pertinente para los propósitos de este trabajo. La integridad, que debemos representar y promover, es aquella que supone la coherencia y honestidad para asumir las responsabilidades



intelectuales y prácticas de aquello que nuestro conocimiento nos indica que es verdad.

Introspección: Igualmente es una noción bastante ubicua y que podría definirse de varias maneras, y todas ellas siendo igualmente apropiadas. Lo entendemos como el ejercicio permanente para identificar en nuestro mundo interior y subjetivo, los recursos intelectuales y síquicos que nos permiten pensar críticamente nuestra propia persona y el mundo social, cultural y político en que vivimos.

Empatía: Es, en pocas palabras, la capacidad para identificarse y ponerse en el lugar del otro. Es una forma superior de entender la otredad, no como algo ajeno e incluso hostil, sino como algo muy cercano a nosotros, aún a pesar de las diferencias individuales y las diferencias en las circunstancias de cada uno.

Justicia: En forma muy específica nos referimos a justicia social, al derecho de todas las comunidades y grupos sociales a gozar de plena igualdad de derechos, pero, sobre todo, de oportunidades. No es igualdad exclusivamente ante la ley y los procesos políticos, sino en todos los otros ámbitos fundamentales de la vida económica, social y cultural.

Solidaridad: Una noción muy usada y abusada, y que a menudo, no es más que un vocablo vacío de real connotación significativa, especialmente en esta era de individualismo tan exacerbado, como carente de verdadera profundidad y consistencia; este individualismo egoísta, narcisista, competitivo, pero sin autoestima ni conducente a un crecimiento personal integral y satisfactorio. Frente a este desolador contexto cultural y psicosocial en nuestras sociedades de hoy, la solidaridad implica no preocuparse por el bienestar, los derechos y las necesidades de otros individuos y colectividades, incluso si estas últimas no son aquellas a las que pertenecemos. Pero la verdadera significación de la solidaridad se revela cuando vamos más allá de la preocupación y el interés por otras personas y grupos sociales, y hacemos algo al respecto.

Autonomía: En lo muy esencial este atributo tiene que ver con la capacidad (que se desarrolla) para sostener con base objetiva y racional, las propias opiniones y posturas, aun cuando puedan ser minoritarias e incluso coyunturalmente impopulares.

5. Funcionamiento áulico nuevo humanista: técnicas y mediaciones pedagógicas

Con base en los *14 principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo* propuesto por [Baraona, Castro y Muñoz \(2020\)](#), se consideran algunas estrategias, técnicas y mediaciones pedagógicas que pueden promover el aprendizaje significativo del estudiantado. En un capítulo de un libro precedente, [Arroyo, Sancho y Vargas \(2022\)](#), expusimos en coautoría las llamadas “Estrategias didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos”, las cuales se pueden asociar muy estrechamente al funcionamiento áulico Nuevo Humanista que presentamos en este artículo. Para tal efecto, es necesario considerar el desarrollo de capacidades, habilidades y la afectividad, pues se considera a la persona estudiante como agente de cambio en las distintas manifestaciones del saber artístico y cultural, autogestor de sus propios procesos de aprendizaje, con una percepción positiva de interés hacia el Nuevo Humanismo.

Debates

En su función de estímulo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe crear una atmósfera de democrática participación en los estudiantes, de modo que se instaure una cultura de debate y discrepancia respetuosa, y de estos con el docente también, si esto último surge en el proceso educativo. Aprender a desarrollar criterios, principios, valores, visiones y opiniones diferentes y a expresarlas, con respeto a los demás, debería ser considerado uno de los factores decisivos, para el trabajo en temáticas relacionadas con el humanismo.

La estrategia didáctica propia de la educación en derechos humanos centrada en el conflicto, al fundarse en la deliberación y el diálogo, debe asegurar que el poder se distribuya equitativamente, de suerte que cada participante de la situación educativa tenga la posibilidad de expresarse, de decidir libremente y de ser escuchado [...] en la planificación y organización de la situación de aprendizaje, participan tanto el personal docente como el estudiantado, estableciendo conjuntamente las reglas, por ejemplo: escuchar con respeto, no interrumpir, respetar las opiniones expresadas por otras personas, criticar las ideas no a las personas, permitir a los otros individuos la oportunidad de expresarse, etc. Así, la deliberación y el diálogo se convierten en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento. ([Magenzdo y Toledo, 2015, p. 13](#))

En la organización de debates, en el espacio áulico, se puede estimular a los estudiantes para que realicen discusiones sobre temáticas nuevo humanistas



controversiales. Se puede realizar el análisis de temas como estereotipos y prejuicios que provocan desigualdad, discriminación y exclusión social debido a diversidades étnicas, lingüísticas, por género, discapacidad, religiosidad, regional, sociocultural, etaria, migración y educación, entre otras; el docente puede preguntar la opinión de los estudiantes sobre estas temáticas, por ejemplo, la polémica en torno al libro *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez, posteriormente se les pide que se unan e investiguen sobre sus puntos de vista mediante artículos a favor y en contra de si es *Cocorí* ¿racista o no?, como sustento para el debate. En una clase siguiente, todo el grupo debate sus argumentos y defiende sus posiciones, lo que permite el protagonismo estudiantil y aprender a disentir.

Promoción del pensamiento crítico

En los cursos de Estudios Generales, se puede analizar la función social que problematizan obras seleccionadas para su análisis, según las diversas interpretaciones que sugiere el texto en estudio, y a partir de la promoción de un pensamiento independiente de los estudiantes; de manera tal, que ellos contribuyan a minimizar problemáticas sociales en temas de discriminación. En consecuencia, el estudiante comunica su perspectiva a los demás, obtiene retroalimentación de otras interpretaciones y, en último lugar, participa todo el grupo en las posibles soluciones que conduzcan a una sociedad más justa, solidaria, equitativa y comprometida con la búsqueda del bienestar social.

En la investigación, análisis y comentario de noticias de la realidad nacional o internacional sobre temas relacionados con los contenidos de los cursos, se pueden seleccionar noticias sobre temas de discriminación: por género, multiculturalismo, poblaciones sexualmente diversas, edad, derecho a creer y no creer, apariencia, discapacidad y pobreza, entre otros. Las ideas principales de las noticias se pueden aplicar al análisis de alguna obra literaria que trate temáticas de discriminación, por ejemplo, el cuento *Santa Narcótica* de la escritora argentina Cristina Civale.

Abordar los derechos humanos como una modalidad del reclamo de justicia, cuyo centro es el individuo o grupo vulnerado por situaciones de desventaja social, nos permitió entender hasta qué punto distintas modalidades de la literatura latinoamericana se identificaron con ese impulso de hacer visibles y defender a sujetos en condiciones de desigualdad e inequidad [...] hizo posible comprender las numerosas ocasiones en que el discurso literario trabajó para traer al espacio colectivo relatos con las palabras, las experiencias y las necesidades de grupos silenciados e invisibilizados,

articulando una dura denuncia a las configuraciones del poder político y exigiendo su transformación en favor de los más vulnerables. (Guaraglia, 2018, p. 59)

Escritura creativa

Esta estrategia didáctica se presentó en 2011 en el *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM)* dirigida al aprendizaje creativo en personas adultas mayores, en el presente artículo se propone trabajar dicha estrategia con estudiantes universitarios en el estudio del Nuevo Humanismo, a través de la creación literaria:

En talleres de escritura creativa se pueden abrir espacios en los que se propicie la escritura literaria por parte de los estudiantes, para tal proceso se requiere de técnicas, métodos y recursos de cómo escribir un texto literario; no obstante, es prioritario instar al estudiantado a encontrarse consigo mismo y con su entorno natural, social y cultural. Pues, además de la enseñanza, es necesaria la búsqueda de inspiración interior precedida por el razonamiento, la pasión e intuición, sin dejar de lado el enfoque educativo en dicha actividad; por ejemplo, el participante puede reflexionar y criticar los problemas de su entorno, esto sirve como temáticas para la escritura, debido a que es un medio que les permite descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo que les rodea. (Sancho, 2011, p. 246)

En el curso *Taller de Expresión Literaria: cuento y poesía*, se motiva a la escritura creativa de cuentos y poesías, por parte de los estudiantes, en temáticas recurrentes en la literatura como el amor, desamor, existencialismo, entre otras; lo cual permite la función catártica de la literatura, “curar” a través de la palabra.

Creación colectiva de un poema

En un artículo precedente sobre sistematización de experiencias de extensión universitaria, se presentó esta estrategia didáctica de creación colectiva de un poema dirigida a personas adultas mayores, pero se puede aplicar a estudiantes de todas las edades con intereses nuevo-humanistas:

Para desarrollar esta estrategia, se motiva a todas los estudiantes a crear colectivamente un poema, donde previo acuerdo entre el docente y los estudiantes, se establece una temática nuevo humanista según los intereses del grupo. El poema se inicia con un par de versos que el docente escribe y luego, invita a los estudiantes a que lo continúen libremente. Según



la organización establecida para participar, cada estudiante empieza su creación poética, a partir del último verso que ha escrito su compañero o compañera anterior. La sucesión de los versos con los que se construye el poema gira en torno a las particularidades, perspectivas, intereses y visiones de mundo de cada participante. Al finalizar la dinámica, se lee el poema completo y se comenta acerca de los diferentes mensajes, emociones, pensamientos y sentimientos que cada persona logró comunicar. (Sancho, 2017, p. 72)

Obra literaria inacabada

Una estrategia o técnica de mediación pedagógica del docente puede ser la omisión de la última parte de una obra literaria, lo cual suscita un ambiente de suspenso y mayor expectativa entre los estudiantes, a diferencia de si conocieran la totalidad del contenido. Así, según la perspectiva de cada estudiante, la imaginación se traslada hacia distintas direcciones, de acuerdo con su interpretación textual, de manera que, con base en la experiencia particular cambia la escritura del final. En una clase posterior, la persona docente ofrece la palabra a cada una de las personas estudiantes del grupo para que relaten el final que crearon; así se pueden conocer las similitudes y diferencias de criterios que forman parte de la diversidad que se encuentra en los grupos; seguidamente, se propicia el comentario y análisis de ideas por parte de los estudiantes, con base en la propuesta de creación del final de la obra literaria.

También, los estudiantes pueden conocer la totalidad de la obra literaria, si no les gustó el final, lo pueden cambiar en concordancia con la empatía, solidaridad o altruismo que sintió hacia algún acontecimiento o personaje de la narración. Por ejemplo, cambiar el final de cuentos como *Greenwar* de Linda Berrón o *Días de fin* de Jacinta Escudos, autoras que denuncian la destrucción de la naturaleza debido al sistema capitalista de nuestra sociedad, el estudiantado puede cambiar la perspectiva del cuento hacia la lucha por la preservación de los seres humanos y el planeta.

Escritores o expertos invitados

Se realiza mediante la presentación de libros basados en temáticas nuevo-humanistas en las clases, se comparte el trabajo académico a través de la invitación de escritores (nacionales e internacionales) en condición de modelos: poetas, novelistas, cuentistas, ensayistas, entre otros. La presencia de escritores o expertos invitados tiene como objetivo que ellos hablen acerca de la génesis y percepción que asumen en su obra, además de analizar, junto con los estudiantes, a través



de conversatorios, las temáticas referentes al Nuevo Humanismo en el contexto histórico, social o de su realidad presente.

Lectura crítica

Con el objetivo de que la lectura de textos referentes al humanismo llegue a ser significativa para los estudiantes, debe responder a necesidades del diario vivir, por tal razón en la etapa inicial de un curso de Estudios Generales, no se debe reducir la lectura solo al campo histórico o jurídico, sino potenciarla a situaciones cotidianas, utilizándola como recurso, de tal modo que el estudiantado lo identifique como una fuente de información útil y necesaria para su vida.

Mediante el fortalecimiento del hábito lector en los estudiantes, se busca favorecer su autoemancipación, al permitir extender y valorar su capacidad lectora para resolver los posteriores retos que la vida les plantee en el desarrollo de nuevos conocimientos; la función de los textos gira en torno a orientar la comunicación asertiva e incluso a jugar con el lenguaje. Por consiguiente, el docente debe tener como prioridad, en el desempeño de su labor, el objetivo de promover la animación a la lectura; esta, desde diversos puntos de vista de los textos: informativos, científicos, sociales, históricos, jurídicos, literarios, entre otros. Además, porque con ello amplía el bagaje cultural de los estudiantes mediante diferentes tipos de lectura, ya que posibilita extraer información y discernir el mensaje con una actitud sensible y comprometida.

Por ejemplo, se puede proponer una lectura crítica a la historia que se presenta en una novela histórica y humanista como *Culpeo* de Miguel Baraona.

El autor utiliza la literatura como un medio para la denuncia de conflictos bélicos, problemáticas sociales (el genocidio de los selk' nams, ocupa un lugar narrativo importante en la segunda parte de la novela), políticas y de sobreexplotación de la naturaleza contextualizadas en Chile, Perú, Bolivia y Argentina a finales del siglo XIX. Los personajes se enfrentan a diversas problemáticas de explotación, discriminación e incluso exterminio, pero lo más severo de la primera mitad de la novela, tiene que ver con gobiernos que buscan soluciones bélicas a conflictos internacionales complejos, situaciones de género, de pobreza, abuso de poder, autoritarismo, etnia, identidad, entre otros. (Sancho, 2018, pp. 307-308)



El juego como estrategia pedagógica

El juego y la recreación de textos no se limita solo a la lectura y la escritura, se toma como base la información suministrada para realizar una gama de actividades que requieren reflexión, tales como: el dibujo, la dramatización, abstraer imágenes, fomentar dinámicas participativas grupales, transformar un texto a dramático o humorístico, reproducir diálogos de personajes, relacionar con otras artes como la música, el teatro, la danza, el cine, la pintura, la escultura o la literatura.

Por ejemplo, se puede realizar una actividad lúdica donde diferentes personajes, a través de narradores testigos, opinan sobre características de un personaje principal, dichas características se visualizan como prejuicios o estereotipos hacia este personaje; al final, se escucha la versión del propio personaje principal y los estudiantes pueden reflexionar acerca de la importancia de no hacer juicios sin conocer a otras personas, no discriminar, porque en algún momento, todos podemos discriminar o sentirnos discriminados por razones de género, preferencia sexual, edad, etnia, apariencia, pobreza, discapacidad, religión, entre otros.

Por medio del *Proyecto aula activa: juegos cooperativos para la educación para la paz* del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el año 2016, se publican dos guías didácticas dirigidas a la formación de docentes en el tema de *Derechos Humanos: Comunicación para la paz. Guía Didáctica (2016a)* y *Educación en derechos humanos: un espacio para el juego: guía didáctica (2016b)*. Cerdas define los juegos cooperativos como los que:

Se centran en la participación, la cooperación y la vivencia, se utilizan diversas técnicas como: juegos vivenciales; juegos de rol; dramatizaciones; sociodramas; lectura, escritura y dramatización de cuentos; elaboración de papelógrafos; collages y propuestas escritas; música; videos; dibujos; lluvias de ideas; entre otros. Se promueve la participación oral en momentos de reflexión para compartir aprendizajes, sentimientos y opiniones, el movimiento y la imaginación también son elementos importantes. (2016a, 11)

Encuentros intergeneracionales

Entre las técnicas y estrategias pedagógicas utilizadas para desarrollar las clases, en el Centro de Estudios Generales, se incorporan diálogos intergeneracionales entre jóvenes universitarios y personas adultas mayores, participantes del proyecto *Encuentros Literarios UNA* adscrito al *Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM)*, en ellos se presentan diversas manifestaciones



artísticas y creaciones literarias de la propia autoría de los estudiantes universitarios, como de las personas mayores del PAIPAM. Los Encuentros Intergeneracionales son un espacio que permite el diálogo, compartir momentos de creatividad y espontaneidad. En este artículo se presentan los encuentros intergeneracionales basados en la propuesta teórica de [Pinazo Hernandis y Sánchez Martínez \(2005, p. 395\)](#) acerca de los *Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje*:

Los Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje tienen como objetivo el intercambio de información, conocimiento, experiencias y acciones entre personas mayores y otras de distinta generación, para contribuir a su desarrollo continuo (abierto a los cambios), el aumento de sus saberes, al aprendizaje mutuo y continuo y, en definitiva, al enriquecimiento de sus vidas.

Con base en esta propuesta de mediación pedagógica, se promueve el gusto y aprecio por la literatura y se trabaja en la inclusión, el empoderamiento y protagonismo de las personas adultas mayores, lo cual propicia la interacción con los jóvenes universitarios, mediante la expresión de sus emociones, opiniones y críticas en relación con temáticas referentes al Nuevo Humanismo. Mediante la organización de encuentros intergeneracionales, se pretenden eliminar o al menos, minimizar prejuicios, mitos y estereotipos acerca de la vejez, el envejecimiento y la juventud.

Cineforos

Con base en la proyección y el análisis de películas, se pueden trabajar temáticas nuevo humanistas. A través de estas actividades se logra sensibilización y aprendizajes significativos en la población estudiantil hacia las temáticas desarrolladas en los filmes.

Según la disponibilidad del tiempo, puede ser, desde películas de largo metraje hasta pequeños videos, documentales o entrevistas tomados de internet. Se sugiere favorecer las temáticas regionales o aquellas que están cerca de la vivencia de los propios estudiantes.

Por ejemplo, en el curso *Literaturas del Caribe Centroamericano* se analizan, críticamente, acontecimientos históricos sobre la época de la esclavitud presentes en la película *Doce años de esclavitud*, con lo cual se fomenta en los educandos, un pensamiento autónomo para rechazar el racismo y la discriminación hacia los afrodescendientes en nuestra época de actualidad.



6. Conclusiones: cierre y apertura

El siglo XXI configura individuos con nuevos hábitos, intereses, modos de pensar y de sentir, según el entorno social donde se hayan formado; es decir, una vida dirigida por los intercambios a distancia, la eliminación de barreras espaciotemporales a raíz de los avances tecnológicos y la virtualización de la educación, todos estos cambios como consecuencia de la pandemia, la denominada “Cuarta Revolución Industrial” y las “fake news”, entre otros.

En una sociedad tecnificada, donde los medios de comunicación de masas acaparan la atención de adultos, jóvenes y niños, se perciben una serie de síntomas o causas que pueden generar una serie de problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas mencionadas.

Por una parte, se observa que la comunicación electrónica satura de información a los discentes, esto paradójicamente genera dos efectos: la desinformación y sobreinformación con que cuentan aquellos estudiantes que tienen acceso a internet y, en ocasiones, lejos de propiciar la construcción de un aprendizaje significativo refuerza la pasividad de algunos jóvenes que buscan el “facilitismo” y, de forma mecánica, copian trabajos de la red; en consecuencia, se debilita la capacidad para pensar críticamente, abstraer ideas, relacionar conceptos o reflexionar sobre el contenido de un artículo o libro. Por otra parte, algunos estudiantes están en manos de los medios de comunicación masiva, por ejemplo, redes sociales que pueden convertirse en un medio trivial, vacío, dominado por el espectáculo, debido a que sustituye la realidad, a través de estímulos visuales y auditivos, que confieren al medio (construcción subjetiva) sentido de inmediatez y objetividad.

En cuanto al consumismo que demanda la creciente sociedad globalizada, se pueden describir otras implicaciones perjudiciales que están afectando a algunos estudiantes costarricenses, la virtualidad provoca aislamiento en el mundo que cada uno se construye; la individualidad e incomunicación, resultado de la fractura social y del deterioro de la educación pública son consecuencia de tales patrones de conducta, en donde el diálogo es sustituido por los gestos y las interjecciones; otro rasgo es la pobreza léxica, la incapacidad de algunos discentes de procesar la lectura de un determinado tema. La moda audiovisual conlleva a una entretención que puede disminuir las capacidades cerebrales de realizar análisis, síntesis y conclusiones.

Además, en la actualidad, prevalece la tendencia de una clase global que controla el monopolio mundial, mediante la manipulación de producción y consumo de mercancías, lo que converge en la disminución del bienestar de los habitantes de

todas las naciones, esto contrapuesto al lucro desmedido que obtienen las grandes corporaciones transnacionales. La consecuencia de esta globalización se evidencia en la forma que se sustituye la cultura letrada por el criterio del mercado y la publicidad en las masas de consumidores, donde los jóvenes estudiantes son las primeras víctimas de una manipulación disimulada del capitalismo mundial.

La cultura del deseo, la autosatisfacción y la apariencia deriva en la idea de que el futuro está en lo inmediato y lo único a lo que podemos aspirar es a más de lo mismo; es decir, a una mayor capacidad consumista, por esto algunos jóvenes pierden el sentido histórico de la construcción social de la realidad, lo que conlleva a ocultar los verdaderos intereses y valores transmitidos por la cultura letrada, en nuestro caso particular, el Nuevo Humanismo.

Además, nuestra propuesta en ningún momento debe perder consciencia de lo que el [Octavo Estado de la Educación 2021](#) denominó “apagón educativo”, debido a los principales efectos de la pandemia en el sistema educativo costarricense: cierre de centros educativos, agudización de brechas tecnológicas y sociales, limitaciones de conectividad, rezagos en los aprendizajes, estudiantes sin bases para ingresar a la universidad, entre otros. En este contexto, muchos estudiantes encuentran la educación poco atractiva, muestran desinterés y apatía, no pueden precisar el aporte que han obtenido a través de los años anteriores, porque se le da poco énfasis a la criticidad y a la creatividad lo cual acentúa la reproducción memorística, la realización mecánica de los procedimientos y la consideración acrítica de los temas, la evaluación sumativa es reflejo de esta situación.

Con base en las problemáticas antes referidas, en nuestro artículo se plantea la imperativa necesidad de fortalecer el aprendizaje significativo en los jóvenes, enfatizando en la creación de un pensamiento crítico, mediante el abordaje del Nuevo Humanismo y producir así, una transformación social, a través de la promoción en el aula nuevo humanista de valores como la autonomía, solidaridad, empatía, afectividad, autoestima, protagonismo y, con ellos, lograr la autoemancipación para una vida libre y creativa.

En esta propuesta de mediaciones pedagógicas, se propone complementar la modalidad presencial con la virtual, la cultura letrada con la cultura audiovisual, de forma tal que, a través de la investigación interdisciplinaria y con ayuda de recursos tecnológicos, se aborde el análisis de sistemas hipercomplejos de nuestra realidad desde este sexto brote de praxis humanista.

En este artículo se han presentado varias ideas sencillas -pero de probada eficacia pedagógica- para generar las prácticas áulicas que pueden ayudar a desarrollar lo



que debe ser el objetivo central de toda educación que no sea concebida, abierta o solapadamente, como adoctrinamiento. No obstante, lo que nunca se debe dejar de enfatizar, es que, si las prácticas áulicas no son mediaciones concretas entre el trabajo cotidiano en el proceso de aprendizaje/enseñanza, con una perspectiva pedagógica general acertada, no pasan de ser meras técnicas educativas. Por ello, este extenso ensayo se detiene por largos pasajes iniciales en los que se expone la filosofía pedagógica nuevo humanista, sin la cual, a nuestro juicio, las iniciativas didácticas podrían conducir a resultados áulicos que estarían bastante alejados de promover la capacidad de los educandos para el desarrollo del pensamiento crítico.

No hay nada más importante en el proceso educativo que la calidad de la relación docente/educandos, pues esta determina, a su vez, la naturaleza de la relación que los estudiantes tendrán con ellos mismos; o, dicho de otra manera, la autoestima que cada educando tendrá en correspondencia, específicamente, con lo que percibe, es su capacidad para aprender, partiendo de su propia iniciativa y capacidades. Por ello, los 14 principios pedagógicos (14pp) que dimanan del Paradigma Tridimensional (PDT), fueron pensados justamente para dar un marco filosófico-pedagógico a prácticas áulicas que pueden llevarse a cabo dentro de numerosos encuadres teóricos, y, en consecuencia, con resultados que pueden diferir bastante unos de otros. El humanismo fue, desde sus orígenes en la Gracia Clásica de Pericles, Protágoras y los sofistas (Baraona, 2021), una reivindicación de la capacidad autónoma del ser humano para autoemanciparse individual y colectivamente, para decidir, dentro de las posibilidades y limitaciones de su propia consciencia y voluntad, así como de las oportunidades y restricciones brindadas por el entorno social y natural, su destino en acorde a sus deseos y necesidades. El humanismo se separa de este modo de toda noción de que la vida humana está regida por fuerzas sobrenaturales o divinas. Es un poderoso giro hacia la naturalización, o, mejor dicho, humanización de la existencia humana. El Nuevo Humanismo, toma esta propuesta cardinal del humanismo en su origen, y la proyecta al contexto histórico que vive la humanidad en el comienzo de la tercera década del siglo XXI.

Desde el ámbito restringido de las aulas académicas, la propuesta para un humanismo del siglo XXI en el que llevamos casi una década de trabajo debe, en esencia, consistir en ejercer una docencia, apoyada en investigación, en labores apropiadas de extensión y, en producción, que sean congruentes con el principio de la “autoemancipación”; y este eje central del humanismo que recorre todos sus avatares históricos por más de 2500 años, asumiendo múltiples discursos y reivindicaciones propias de cada fase de la evolución social en este largo período cronológico, siempre ha estado asociado en el terreno educativo



con la liberación de la mente de todo atavismo, irracionalidad, superchería; y orientado, por ende, al pensamiento libre y crítico; razón por la que tantos humanistas de tantas épocas distintas han sido perseguidos por los poderes habidos, mundanos y eclesiásticos, desde la Grecia posterior a Pericles, pasando por el tiempo del ocaso de la Edad de Oro islámica, incluyendo la baja Edad Media Europea, el Renacimiento europeo, el tiempo de la Ilustración, hasta la sociedad capitalista industrial posterior al siglo XVIII. Y es en esta misma tradición de larga data que se inserta el presente ensayo.

Referencias bibliográficas citadas:

- Althusser, Louis. (1965). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI.
- Anker, Peder y Witoszek, Nina. (1998). “The Dream of the Biocentric Community and the Structure of Utopias” *Worldviews*. Vol. 3 (2).
- Arroyo, Katty, Sancho, María y Vargas Ileana. (2022). *Capítulo III. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de los Derechos Humanos* en Stephanie Washburn Madrigal y otros (editores). *La Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior y en la Formación Docente: Guía sobre el perfil docente, el abordaje pedagógico y la evaluación*. San José. INIE. UCR. Disponible en <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/566> <http://hdl.handle.net/11056/23733>
- Baraona, Miguel. (2016). *Danzando en la bruma al borde del abismo: las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. Editorial Arlekin.
- Baraona, Miguel. (2017). *La convivencia: fuentes islámicas del humanismo renacentista*. EUNA.
- Baraona, Miguel. (2021). *La revolución del humanismo*. Editorial Kamuk.
- Baraona, Miguel, Castro, Willy y Muñoz, David. 2020. “Catorce principios pedagógicos que dimanan de el Paradigma Tridimensional del Nuevo Humanismo”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 8 (1).
- Baraona, Miguel, Mora, Jaime, Sancho, María. (2017c). “El Nuevo Humanismo: proyecto emancipatorio”. *Revista Estudios*, (34).
- Baraona, Miguel y Jaime Mora. (2017b). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.



- Baraona, Miguel y Mata, Enrique. (2015). “Los estudios generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 3(1). Enero-junio.
- Baraona, M. et, al. (2022). *Humanismo, complejidad e interdisciplina*. EUNA.
- Carmona, Andrés. (2015). “Filosofía en la red”. laicismo.org/laicismo-y-secularización-que-no-es-lo-mismo/129118
- Cerdas Agüero, Evelyn. (2016^a). Comunicación para la paz. Heredia. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Cerdas Agüero, Evelyn. (Editora). (2016b). *Educación en derechos humanos: un espacio para el juego: guía didáctica*. Heredia. Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Córdoba, María, Baraona, Miguel. (2021). “Nuevo Humanismo, Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 9(1).
- Dewey, John. (2017). *How We Think*. Free Press.
- Erikson, Erik H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton & Company.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1959). *Marx y su concepto del hombre*. FCE.
- García, Rolando. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Genovese, Mariela C. (2017). “A cuarenta años del debate Piaget-Chomsky: Derroteros teóricos y perspectivas actuales”. *Clareira, Revista de Filosofía da Região Amazônica*. Vol. 4. Números 1-2.
- Guaraglia Pozzo, Malvina. Morir de pie. (2018). “Una aproximación a los derechos humanos a partir de dos novelas latinoamericanas”. *Valenciana*. Núm. 22, Universidad de la República de Uruguay.
- González Kodela, Marcela. (2003). “Investigación y consolidación de la vocación en el proceso de aprendizaje”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N.º IV*. Año IV, Volumen 4.

- Heidegger, Martin. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Hobsbawm, Eric. (1996). *The Age of Extremes. A History of the World (1914-1991)*. Vintage Books.
- Írraga de Montiel, Maricela, Añez de Bravo, Aura. (2003). “Aprendizaje, enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento”. Vol. 10. Núm. 1.
- Jarvis, Peter, and Stella Parker. (2005). *Human Learning: A Holistic Approach*. Taylor and Francis, Inc.
- Leshem, Shosh, Noa Zion and Ariel Friedman. (2010). *A Dream of a School: Student Teacher Envision Their Ideal School*. SAGE.
- Magendzo-Kolstrein, Abraham y María Isabel Toledo-Jofré. (2015). *Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 19(3).
- Marx, Karl. (1996). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Biblioteca Popular.
- Melgarejo Moreno, Irene y María del Mar Rodríguez Rosell. (2014). “El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema tecno-holista” en, *RIUCAM Repositorio Institucional*. UCAM.
- Muñoz Estrella, David. (2022). “Humanismo: innatismo y construcción: Reflexiones sobre el debate entre Chomsky y Piaget”. *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 10(1).
- Naranjo, Claudio. (2005). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Octavo Estado de la Educación 2021* (2022). Programa Estado de la Nación. San José, C. R.: CONARE - PEN. Disponible en [Informes - Programa Estado Nación: Programa Estado Nación \(estadonacion.or.cr\)](https://estadonacion.or.cr)
- Pinazo Hernandis, Sacramento y Sánchez Martínez (2005). Mariano. *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006) (novena edición). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L.



- Roy, Carole. (2018). "The Transformative Power of Creative Dissent." *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. Edmund O'Sullivan, Amish Morrell, Mary Ann O'Connor. Springer Nature.
- Sagan, Carl. (1997). *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*. Editorial Crítica.
- Sancho Ugalde María de los Ángeles. (Junio, 2011). "Aprendizaje Creativo en Personas Adultas Mayores: la Experiencia del Taller Literario del PAIPAM". Memoria de la ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM). Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante. España: Impresión COMPOBELL. Volumen I. Disponible en [IV congreso iberoamericano.docx \(csic.es\)](#)
- Sancho Ugalde, María. Empoderamiento y protagonismo en las personas adultas mayores: La experiencia del Taller Literario del PAIPAM en *Sistematización de Experiencias: una mirada al trabajo interuniversitario desde la extensión y la acción social. Democratizando experiencias de extensión universitaria tomo 1*. Leidy Jiménez Dalorzo, Leda Lilly Díaz Gamboa, Guiselle Blanco Chavarría, Marianela Navarro Valverde, Elena Montoya Ureña (compiladoras). Heredia. Editorial del Norte. 2017. Disponible en [Tomo1Integrado.pdf \(una.ac.cr\)](#)
- Sancho Ugalde, María de los Ángeles. (2018). "La ficción humanista de la historia: reseña de la novela Culpeo de Miguel Baraona Cockerell". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. 29. Núm. 1.
- Sartre, Jean-Paul. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Sur.
- Scrive, Michael, Paul, Richard. (1987). "Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking." *The Foundation for Critical Thinking*.
- Sterner, Thomas. (2012). *The Practicing Mind: Developing Focus and Discipline in Your Life. Master Any Skill or Challenge by Learning to Love the Process*. New World Library.
- Watson, Goodwin B., (1961). *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Harcourt, Brace & World.

¿Qué es el humanismo? Una breve comprensión en larga duración.

¿What is humanism? A brief understanding in the long run.

*Antonio Álvarez Pitaluga*¹



Resumen.

El artículo propone un breve recorrido panorámico e histórico, a través de importantes hitos de la historia universal, sobre el surgimiento y desarrollo general del humanismo como concepción teórica y metodológica para el estudio y la comprensión la realidad social. Dicha trayectoria se propone según los criterios personales del autor. La idea fundamental que se aspira a demostrar parte del hecho de que el humanismo es ante todo un modelo interpretativo de la realidad social en búsqueda del mejoramiento del ser humano y sus sociedades.

Palabras claves: humanismo, humanista, teoría, interpretación social, emancipación, mejoramiento.



Abstract.

The article proposes a brief panoramic and historical tour, through important milestones in universal history, on the emergence and general development of humanism as a theoretical and methodological conception for the study and understanding of social reality. This trajectory is proposed according to the personal criteria of the author. The fundamental idea that it aspires to

¹ Es Doctor en Ciencias Históricas, posee un doctorado académico, también tiene estudios postdoctorales, además es licenciado en ciencias sociales y máster en ciencias históricas. Fue vicedecano de Relaciones Internacionales e Investigaciones en la Universidad de La Habana. Autor de cuatro libros, coautor de seis, posee además más de cuarenta publicaciones en revistas (ensayos, reseñas, artículos).
Correo electrónico: antonio.alvarez.pitaluga@una.cr





demonstrate starts from the fact that humanism is above all an interpretive model of social reality in search of the improvement of human beings and their societies.

Keywords: humanism, humanist, theory, social interpretation, emancipation, improvement.

Ser y deber ser

El humanismo no es una teoría; tampoco es un concepto. Es, por definición filosófica e histórica, una concepción interpretativa de la realidad social cuyos fundamentos y expresiones estructuran su decurso propio en larga duración. Por ende, sus intérpretes y hacedores, o sea, los humanistas, no deben ser meros reproductores de ciertas doctrinas, teoría o conceptos. Están llamados a ser, ante todo, constructores de un sistema de pensamiento en post de la crítica social para el consiguiente mejoramiento de los sistemas de organizaciones sociales de las diferentes épocas de la historia universal. A lo largo de la historia también algunos de sus cultores presentaron propuestas radicales, basadas en la superación sistémica a partir del análisis crítico a las irracionalidades de determinadas estructuras sociales. Por tanto, los humanistas en general y a sus distintas e interpretaciones sociales, señalan el alfa y omega de la complejidad del humanismo como una concepción filosófico-social y de cualquier acercamiento valorativo sobre este.

A pesar de tan profuso entramado, todavía existen intelectuales que albergan la noción de que el humanismo nace de una teoría o de varias surgidas en un momento determinado de la historia humana. Y como sabemos, una teoría no es equivalente a un sistema general de interpretación social, aunque una o varias sí pueden conformar parte de tal armazón intelectual. Otros también lo entienden como una praxis docente o una política institucional. Desde una visión más reducida aún, hay quienes asumen el humanismo como la sensibilidad espiritual o social del individuo o de un colectivo social frente a diversas problemáticas de la existencia humana y de la naturaleza. Ninguno de esos elementos por sí solos lo conforman, tampoco la unión de dos o más de estos. Por tal razón, con la mayor dimensión posible debemos comprenderlo de manera esencial como la interrelación amónica y permanente de todos los factores antes mencionados.

Su tiempo largo.

El surgimiento del Estado dio paso al nacimiento de los distintos sistemas organizaciones de la Antigüedad. Concluida la previa etapa comunitaria, comenzaron las primeras formas de estructuración de los grupos sociales hace unos 6000 años



atrás en varios puntos de la geografía del planeta. Varios modelos de convivencia humana dieron pasos entonces a diferentes esquemas organizativos sociales, recibiendo casi todos desde entonces un nombre común por parte de sus estudiosos: el Estado. A través del decurso de la historia universal, una parte de los sectores, grupos y clases sociales que los han integrado, trataron de adecuar o modificar sus normas de funcionamiento según las posibilidades a sus alcances e intereses para mejorar los diferentes tipos de existencia humana dentro de él, así como de determinadas prácticas culturales. De igual manera, con la intención de buscar equilibrios antes determinadas inestabilidades sociales producidas por su lógica relación filosófica razón-irracionalidad

Como toda creación humana, durante siglos las estructuras y reglas de funcionamiento de los Estados no permanecieron exentas de deficiencias, desajustes e inequidades. La búsqueda del mejoramiento humano, a partir de adecuaciones sistémicas, fue la máxima de un modo de pensar que cada vez se preocupó más por alcanzar tal objetivo.

A su vez, lograr la mayor ponderación posible en cuanto a las formas de participación pública, opinión ciudadana y el acceso y distribución de las riquezas sociales, fue otra perspectiva de esta proyección y actitud del ser humano frente a las irregularidades y habituales ineficiencias que todo sistema social contiene y que, por tanto, son susceptibles a ser enmendadas. En la antigua Grecia, los pensadores de la democracia ateniense (siglo V a.n.e) fueron un ejemplo de estas primeras búsquedas y sus resultados en cuanto al progreso de la vida humana según sus criterios políticos y jerarquías sociales. No es casual que la filosofía griega haya sentado una de sus bases fundacionales en un gran tríptico interrogador de la existencia humana a partir de tales inquietudes: ¿Quiénes somos?, ¿qué hacemos?, ¿hacia dónde vamos?

Probablemente los pensadores griegos fueron los primeros en dejar constancia escrita de estas cavilaciones existenciales, pero no los primeros en plantearlas. El ser humano adquirió pensamiento abstracto 70 000 años atrás y desde aquella época se preguntó a sí mismo por el origen de su vida y el porqué de su existencia, así como del conjunto de la naturaleza que lo rodeaba. Las pinturas rupestres, las construcciones megalíticas y las creencias sobre el mundo y de seres más allá de sus vidas cotidianas, son ejemplos de tales expectativas. Ídolos esculpidos en madera, piedra y metales, así como personajes como los hechiceros y chamanes, fueron los encargados de venerar o comunicarse con aquel otro universo. En las sociedades comunitarias y en las clasistas, responder a tales interrogaciones no fue un asunto fácil ni rápido. Las constantes y variadas propuestas a cada una





acumularon un grupo de especulaciones intelectuales que fueron estructurando con el paso del tiempo varios sistemas de ideas sobre tales.

Ya sabemos que el pensamiento griego es el punto de partida de la filosofía occidental, el mismo se compone de todo un complejo sistema de ideas y especulaciones subjetivas de la realidad humana y del conjunto de la naturaleza, nacido precisamente de las acumulaciones de esos cuestionamientos existenciales. Las disímiles respuestas que elaboraron varios pensadores en el Siglo de Oro de Pericles, estructuraron un grupo de interpretaciones que por su naturaleza espiritual, filosófica y cognitiva, abarcaron varias áreas de la vida y el conocimiento humano, también de sus actividades sociales hasta conformar una manera de ver el mundo, de imaginarlo, de entenderlo.

Este conjunto de análisis, modo de pensar y entender la realidad circundante, originó uno de los núcleos primigenios del humanismo en Occidente. Nació así la necesidad, el hábito y la cultura intelectual de pensar constante y cíclicamente la existencia humana en aras de su mejor comprensión y mejoramiento social. Como veremos más adelante, en nuestro presente sucede un tanto igual.

Desde el ocaso de Antigüedad el mundo grecolatino heredó al Occidente medieval estas inquietudes permanentes, que dieron paso a diferentes escuelas de pensamiento medievales interesadas en las mismas (Le Golf, 1999). Después de la caída del Imperio Romano de Occidente (476 n.e.), el Imperio del Oriente atesoró fuentes importantes de esos conocimientos que a su vez se transfirieron al mundo árabe desde su expansión por Bizancio, la costa oeste del Mediterráneo, el norte de África y buena parte de la península ibérica desde los inicios del siglo VIII. Los pensadores árabes de entonces continuaron enriqueciendo tales conocimientos y se encararon además de reintroducirllos en Europa durante sus conquistas (Sánchez, 2004). Posteriormente la Edad Media las transmitió por diferentes vías a la actual modernidad capitalista.

Pensar, cuestionar y proponer maneras de entender el mundo y desenvolverse dentro de él, a partir de una centralidad humana, fue desde entonces una premisa esencial de una parte de los estudios sociales en dichas culturas precedentes. De esa manera el humanismo profundizaba sus estructuras interpretativas. Germinó entonces en Occidente, pero como una distracción intelectual, ni tampoco como una simple composición por lo humano. Más bien emergió como una compleja preocupación social que llegará hasta nuestros días. La obra, *Utopía* de Tomas Moro (1516), marcó una inflexión en tal sentido. Una sociedad imaginada sin desequilibrios sociales fue el motivo central de sus reflexiones en respuesta a las



inequidades que el capitalismo en ascenso iba mostrando de manera particular en Inglaterra.

A un mismo tiempo, el desarrollo cada vez más tecnificado de las sociedades a través de la ciencia y la tecnología fue ahondando a través del tiempo estos desvelos sobre los sentidos de la vida, la función social y espiritual del ser humano, así como sus modos de relaciones entre sí y con la naturaleza. Las consecuencias e impactos de la Revolución industrial de mediados del siglo XVIII acrecentaron más aún los desasosiegos sobre la existencia humana y social. El boom industrial que desencadenó fue a su vez una de las bases de un fenómeno moderno que con el paso del tiempo se hizo más presente en las sociedades moderna: la enajenación humana a partir del dilema entre la razón-irracionalidad.

Para la filosofía moderna esta problemática se convirtió en uno de sus principales focos de investigación. A partir de las cavilaciones interpretativas que generó durante buena parte del siglo XX, el humanismo adquirió para los filósofos críticos modernos una nueva evaluación, cuya concreción final se resumía en la búsqueda de un nuevo tipo de emancipación humana.

El humanismo de la época tuvo frente así el reto de responder y proponer valoraciones sobre varias de aquellas irracionalidades, como el trabajo infantil, las desigualdades sociales, el hacinamiento humano en grandes núcleos urbano en reemergencia por esos años (Londres, más de un millón de habitantes a fines del XVIII), el periodo de hambruna de ciertas poblaciones (Irlanda, 1840-1844), entre otras más.

La sensibilidad humana produjo contestaciones a través de su cultura artística y literaria desde entonces: el romanticismo decimonónico como periodo del arte y la literatura propuso un retorno al intimismo y la condición humana frente a la impersonalidad del industrialismo. El realismo crítico cuestionó las degradaciones sociales de las relaciones humanas, *Las ilusiones perdidas*, de Honoré de Balzac es una novela que sintetiza tales desalientos. Por su parte el impresionismo y el postimpresionismo pictóricos, se revelaron mediante un nuevo manejo de la luz, los colores y sus personajes, contra las normas academicistas de la sociedad industrial. Por eso, Paul Gauguin sintetizó ese repensar conducente a aquella triple interrogación que más de dos mil años atrás los primeros intelectuales humanistas habían hecho, *¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Adónde vamos?* (Gauguin, 1897).

Pero no solo se trató de una angustia existencial europea. En Asia las pintura japonesa y china destacaron los valores tradicionales de la familia, los amigos y





la sociedad en general frente a la forzada apertura occidental de China, y de la Revolución de Meji en la tierra del sol naciente. En América, el modernismo de Rubén Darío y José Martí expresó la inconformidad por el destino periférico que el colonialismo ibérico dejó al continente. Sus textos de amor y nuevos vocablos fueron fuentes de aquellas visiones humanista sobre el ser humano. Fue precisamente Martí quien en febrero de 1891 publicó uno de los textos de mayor hondura humanista de toda la historia de América Latina, *Nuestra América* (Martí, 1891).

En sus ideas y reflexiones se expone lo mejor de la condición humana americanista en torno a nuestras civilizaciones indígenas, a los negros africanos traídos de manera forzada y al europeo que pobló las tierras del río Bravo hasta la Tierra de Fuego en la Patagonia desde hacía casi cuatro siglos en aquel momento. La vigencia de sus contenidos es un valioso punto de partida para toda interpretación histórica y filosófica del continente impregnadas de una especial concepción de humanismo latinoamericano. Al punto de comprender que fue Martí uno de los pioneros intelectual de un humanismo plagado de mestizaje cultural transculturado y de un profundo sentido de emancipación continental.

En la filosofía clásica y moderna el humanismo también caló de modo profundo. Cuestionar y explicar procesos deshumanizadores, desde mediados del siglo XVI, para proponer nuevas formas de convivencia sociales basadas en la mayor igualdad posible, el reconocimiento a las diferencias y el respeto a las distintas opiniones y credos no fue una tarea fácil y sin obstáculos. No fue casual que el ideal de Tomás Moro le costó la vida en manos de su antiguo protector, el rey Enrique VIII. Los iluministas franceses alegaron durante todo el siglo XVIII sus criterios acerca de las nuevas dimensiones de la soberanía, la nación, el ciudadano, el Estado y otras esenciales definiciones de las sociedades modernas.

En América, Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda se enfrascaron en una aguda discusión sobre la condición humana del ser americano (Controversia de Valladolid, 1550-1551). El debate ético e histórico dejó sobrados antecedentes sobre un tema medular para el posterior humanismo en la región: los futuros derechos humanos de todos los grupos y clases sociales de nuestros Estados nacionales.

De vuelta a la filosofía moderna, desde 1844, se interrogó sobre el aumento de la enajenación humana y el declive de la condición humana en las sociedades de la época según sus enfoques propios. Propuso modificaciones y rupturas polémicas en aras de otros esquemas sociales que intentaba superar la selva humana produjo las ilusiones perdidas de Lucien de Rubempré. Sin embargo, sus puestas en prácticas durante el siglo XX fueron estrepitosos fracasos internacionales cargados



de dogmatismos y limitaciones sociales que, paradójicamente, produjeron ciertas realidades deshumanizantes.

A pesar de esto, parte de sus reflexiones teórica, algunas ideas y ciertas concepciones filosóficas quedaron vigente como métodos de análisis sociales y fueron aplicados por pensadores que no necesariamente propusieron rupturas sistémicas al estilo de Michel Foucault, por poner un ejemplo entre otros más. Escuela de pensamiento en el siglo XX, como las de Frankfurt, Birmingham, la de estudios socioculturales de Lev Vygotsky, la de Annales y del estructuralismo, otras más, de varios modos también tuvieron en cuenta ciertos postulados de tales estudios.

Vale la pena recordar que, desde el advenimiento de las civilizaciones antiguas en Occidente, la condición humana como esencia de toda búsqueda humanista y del humanismo como modelo interpretativo de la realidad, también tuvo un camino paralelo a través del conocimiento y la comprensión de los fundamentos del cristianismo, sobre todo, en sus épocas iniciáticas resumidas por algunos especialistas como el periodo del cristianismo primitivo, o sea, desde la creación bíblica del mundo hasta la muerte de Jesús. Otros lo extienden hasta la ascensión del cristianismo como religión oficial del imperio romano de Occidente en el 380 de n.e.

Los elementos y ejemplos antes mencionados, junto a otros muchos que por cuestión de espacio no se mencionan aquí, conformaron a lo largo de la historia de la humanidad un complejo conjunto de ideas e interpretaciones que dieron vida a lo que hoy llamamos humanismo. Uno de sus productos más acabados es la cultura humanista y sus cultivadores, es decir, los humanistas.

Por tal razón el hecho de pensar de que el Renacimiento, por ejemplo, en Europa occidental entre los siglos XV-XVI, fue la base del humanismo actual es una visión reducida de la historia y la filosofía humanista. El antropocentrismo de Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei, Michelangelo Buonarroti y otros tantos maestros, constituyó una pieza elemental que interpretó el papel del hombre en relación y confrontación particular con el precepto medieval de la fe sobre la razón. El Renacimiento de estos humanistas posicionó desde una nueva época y necesidad histórica, a partir del empuje de las ciencias y la tecnología modernas, el destino social de ser humano en la modernidad bajo el nuevo principio de la razón sobre la fe sin necesidad de reñir con el sistema social en ascensión, es decir, la sociedad capitalista que se iba articulando desde el Sistema-mundo.

Desde ese entonces la verdad de Dios y de las ciencias contiene y significan formas paralelas de conocer e interpretar el humanismo. Por tanto, la contribución del Renacimiento al mismo es un importantísimo capítulo de su existencia





e historia universal que contribuyó a que traspasara hacia la modernidad. Sin embargo, cinco siglos después el progreso cartesiano asentado desde la época renacentista ha enrumbado la existencia del ser humano a una compleja encrucijada histórica, ambiental y social que debe ser motivo de permanente atención en nuestros diálogos con los estudiantes en el mundo universitario. El intelectual [Yuval Noah \(2014\)](#) se ha hecho eco de tal inquietud al cuestionar si el desarrollo científico y tecnológico de la humanidad en los últimos 70 000 años ha servido para su avance como especie viviente o por el contrario, para crear las propias bases de su autodestrucción.

De frente a toda esta colosal historia del mundo humano, tamaño responsabilidad presente y futura tienen los profesores universitarios y los intelectuales en general interesados por el humanismo como patrón interpretativo de las sociedades.

El humanismo y del intelectual humanista

Olvidar la historia es no sobrevivir a ella. Nuestra vida cotidiana ha tecnificado un axioma social con más de 250 años de antigüedad: saber es poder y poder es saber. Los centros mundiales hegemónicos funcionan a partir de tal fundamento. Los enciclopedistas franceses enunciaron tal principio social dejando una permanente alerta sobre el valor de la producción del conocimiento. En el mundo de hoy es más vigente aún dicha primicia. En las universidades tenemos una de las principales fuentes productivas de esta relación y lectura social. En estas el estudiante recibe valores y conceptos sociales que enriquecerán sus capacidades informativas y profesionales que persiguen un anhelado fin: su formación humanista y el mejoramiento de su condición humana a través del humanismo como sistema de pensamiento. ¿Por qué entonces demeritar o minimizar el valor y la importancia de los Estudios Generales? En los centros hegemónicos la formación social y humanista ha sido ajustada porque así se requiere, pero no reemplazada. Necesitan profesionales que continuamente piensen sus sociedades. ¿Somos menos que ellos?, no lo creo. Sin embargo, hay docentes que sí lo consideran y cuando van al aula lo hacen más imbuido como meros reproductores ideológicos o en las lógicas del mercado, más que en la enseñanza crítica que toda organicidad social espera de tales. Los estudiantes se dan cuenta.

Muchas veces algunos profesores no captan una realidad que los acompaña cada vez que entran al aula: los estudiantes los observan y logran descifrar si ha llegado para enseñar o para ganar un salario. Cuando los subestimamos, no advertimos que miran nuestros átomos intelectuales sin microscopio. Tampoco es casual que esos mismos docentes no priorizan su intelecto académico. Las razones para



hacerlo pueden ser reales o no, lo cierto es que los estudiantes necesitan de su entrega académica para su óptima formación humana. Con razón se quejan de estos colegas, que pueden llegar aún más lejos cuando los vemos criticando la propia área de estudio donde laboran. No pocos blasonan que su éxito estriba e impartir una misma clase cada nuevo ciclo actualizando apenas la bibliografía.

Tenemos que evitar que esas golondrinas hagan verano. Los Estudios Generales o cursos sociales son un medidor permanente de sus calidades docentes y científicas, ¿cómo no darle importancia y prestigio? Desde ellos los estudiantes deben conocer diversas problemáticas sociales. En tal sentido, los profesores deben estar capacitados para explicarlas desde la teoría y la práctica. Es un compromiso intelectual de cada uno de nosotros con las universidades. No importa desde cual sede, exclusivismo citadino o la fatalidad provinciana no son fórmulas ni estilos para hacer avanzar lo que más nos interesa: la universidad y la nación.

El estancamiento intelectual no es una cuestión de geografía. Teniendo todos los medios tecnológicos y bibliográficos en la ciudad o en la provincia, se suele ver la modorra científica. El mito entre la capital y la provincia es un comodín para justificaciones mutuas.

Definir en cada estudiante el amor a la nación, sus valores y la comprensión de las complejas dinámicas nacionales y del mundo, es la mayor satisfacción que recibirá cada profesor al finalizar un ciclo. Es una historia cíclica que no se puede olvidar para siempre sobrevivir a ella.

El profesor humanista por necesidad intelectual y responsabilidad social.

Los profesores de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica son, como el resto de sus colegas internacionales en otras áreas del saber, intelectuales orgánicos de la sociedad. En el Centro de Estudios Generales esta cualidad se hace más indispensable aún. De tal necesidad nacen también los retos que tiene la propuesta creada en el propio centro conocida como Nuevo Humanismo (Baraona, Miguel; Mora, Jaime (2017)). Se trata de una nueva lectura intelectual del humanismo como hecho histórico y herramienta práctica indispensable para sopesar las irracionales de la modernidad capitalista del siglo XXI. Basada en una sólida historicidad y vuelo interpretativo desde las concepciones de la filosofía moderna, el Nuevo Humanismo afronta el desafío de poder calar de manera armónica en el pensamiento orgánico de profesores y estudiantes y no como una simple asunción docente; en ser comprendido como un proceso histórico que





supone una nueva racionalidad social; y finalmente, deberá desplegarse en las lógicas adversidades que las actuales sociedades de consumo le presentarán.

La organicidad del profesor no debe circunscribirse a la acumulación de información acerca de la materia que imparte, poseer una actualización bibliográfica y un conocimiento óptimo con respecto a las tecnologías educativas y sus usos pedagógicos. Esto es solo una parte de su currículo. Sería un profesor a medias, digamos que un intelectual tradicional. Reproducir informaciones o exponer sus ideas en el aula citando en demasía a otros autores foráneos, tampoco darían una versión plena del docente de Generales. Se necesita, además, que:

-El profesor actual y futuro posea un método de interpretación propio para explicar su materia. No habló de tomar la metodología de algún reconocido especialista o autor para hablar a través de él, no. Pienso que un método de investigación e interpretación personal creado progresivamente después de disímiles y pacientes lecturas, tanto teóricas, metodológicas como fácticas. De cada libro y autor extraerá lo más conveniente y necesario para ir conformando su visión del mundo, su manera de cavilarlo desde su asignatura o variadas materias que imparte.

-Debe ser capaz de analizar un problema filosófico, desde la historia, mientras le da un enfoque sociológico a la par de su balance económico y lo ejemplifica desde el arte y la literatura para, finalmente, ubicarlo en el contexto social que compete con perspectiva politológicas.

-No debe acoplar ni empastar ramas del saber social para elaborar su discurso. Se trata de tener un discurso único y propio e integrado desde un fundamento elemental, intentar ser cada día más que un profesor, un pensador humanista. El reto no es fácil ni sencillo. Necesitará una vocación, un deseo, una satisfacción, un compromiso y varios años de arduo trabajo y maduración. Al igual que el buen vino, necesitamos tiempo y condición para alcanzar nuestro mejor sabor.

- No debe ser un replicador de información. Es un creador y recreador de conocimientos, porque la cultura humanista, base de sus proyección intelectual y social, no se mide por los niveles informativos sino, por las capacidades de construcción reflexiva de los conocimientos precedentes y los que sea capaz de crear él. La sola acumulación del conocimiento es un visión renacentista-iluminista de la cultura y del humanismo ya supera por no pocos pensadores modernos.



- Finalmente, el profesor de cualquier materia de estudio que necesita la Universidad Nacional debe ser humanista por antonomasia y compromiso social con la nación.

Un método sin final.

El humanismo es un modelo de interpretación de la realidad basado en un sistema de teorías sociales, una necesaria historicidad y en esquemas de análisis que conduzcan a cualquier ser humano desde su perspectiva y formación cultural, por sólida o sencilla que sea, a comprender el mundo con un sentido crítico y reparador. En tal sentido, cada sujeto social puede ser un humanista desde su horizonte intelectual propio.

No es una cuestión de saber, sino, de comprender. Acumular saberes hace culto al ser humano, pero no necesariamente lo capacita en la interpretación de su época y su mundo. Es un extravío pretender ser humanista solo conociendo. Sería solo el inicio de un inacabado largo camino, el cual se comienza con la lectura, pero se transita completamente mediante reflexiones constructivas sobre la naturaleza humana.

Los estudios sociales deben estar permeados de punta a cabo pues, por su matriz humanista. Es el humanismo la herramienta cognitiva e interpretativa que coadyuva a formar seres humanos y ciudadanos lo más acorde posible a las necesidades y aspiraciones del país. Lograrlo nos conllevará a todos a nuestra mejor condición humana y social, a nuestra plena consagración de la primavera.





Referencias

- Baraona, Miguel; Mora, Jaime (2017). *Hacia una epistemología del nuevo humanismo*. Costa Rica, Ediciones UNED.
- Crepali, Gabriele (2007). *Gran Atlas del Impresionismo*. Italia, Milán, Editorial Mondadori Electa.
- Gauguin, Paul (1897). *¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Adónde vamos?* Estados Unidos, Museo de Bellas Artes de Boston, óleo sobre lienzo.
- Le Goff, Jacques (1999). *La civilización del Occidente medieval*. España, Editorial Paidós.
- Martí, José (1891). Nuestra América. Revista *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos.
- Moro, Tomás (2011). *Utopía*. Madrid, España, Círculo de Bellas Artes.
- Noah, Yuval (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. España, Editorial Debate.
- Sánchez, Reynaldo (2004). *Aproximaciones a la historia del Medio Oriente*. Cuba, Editorial Félix Varela.

Nueva Zelanda y Costa Rica: Un Análisis desde el Caribe

New Zealand and Costa Rica: An Analysis from the Caribbean

Jorge Morales Delgado¹
Lucía Rincón Soto²
Universidad de Costa Rica



Resumen:

En este trabajo nos ocupamos de analizar las similitudes y diferencias sociales y culturales en los procesos de construcción de identidades nacionales en Nueva Zelanda y Costa Rica. En particular, llevamos a cabo un análisis de los mecanismos de consolidación de identidades nacionales en Nueva Zelanda desde una perspectiva del Caribe costarricense. En este proceso ponemos de manifiesto las particularidades de ambas realidades sociales y su interacción con las prácticas y discursos hegemónicos en sus respectivos países.

Palabras Clave: Costa Rica, Nueva Zelanda, filosofía, antropología, sociedad.



Abstract

In this work, we undertake the task of analyzing the social and cultural similarities and differences underlying the identity construction processes in New Zealand and Costa Rica. In particular, we carry out an analysis of the

1 Doctor en Filosofía por la Universidad de Victoria en Wellington, Nueva Zelanda, con una especialidad en Lógica y Epistemología. Máster en Ciencias Cognoscitivas de la Universidad de Costa Rica con un estudio sobre la no-monotonía del razonamiento científico. Actualmente es profesor de Filosofía en la Universidad de Costa Rica. Correo: jorge.moralesdelgado@ucr.ac.cr

2 Doctora en Estudios Latinoamericanos con mención en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia. Máster en Antropología con mención en antropología socio-cultural por la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Licenciada en filosofía por la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Actualmente profesora en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia y de la Sede del Caribe de la Universidad de Costa Rica Correo: lucia.rincon@ucr.ac.cr





consolidation mechanisms of national identities in New Zealand from a perspective of the costarican Caribbean. In this process, we underline the particularities of both social realities and the interaction with the practices and hegemonic narratives in each country.

Keywords: Costa Rica, New Zealand, philosophy, anthropology, society.

1. Introducción

El presente trabajo ofrece una reflexión sobre las similitudes, diferencias y contrastes generales que podemos visualizar entre Nueva Zelanda y Costa Rica en el marco de la celebración del bicentenario de nuestro país.

Dada la situación geográfica, histórica y particular de quienes lo elaboramos, coincidimos en hacer este trabajo posicionándonos desde nuestro lugar de vida, pensamiento y trabajo: el Caribe costarricense. Este posicionamiento nos llevó a plantear similitudes y diferencias interesantes entre dos países que histórica, política y culturalmente son diametralmente opuestos pero que, en sus dinámicas culturales desarrollan elementos interesantes que detallaremos con el objetivo de que el lector tenga una visión de cómo se percibe Nueva Zelanda desde Costa Rica. Así mismo, detallaremos aspectos de la cultura caribeña costarricense en el marco de crear una especie de análisis del desarrollo de estos dos espacios culturales diferentes a fin de que el lector tenga una imagen comparativa entre Nueva Zelanda y Costa Rica.

Ahora bien, la tarea anteriormente descrita tiene sus limitaciones tales como una experiencia parcializada en espacio y tiempo, en tanto la estadía en Nueva Zelanda solo se prolongó por cuatro años, y la movilización a través del país no fue exhaustiva. No obstante, aun con estas acotaciones metodológicas nuestra investigación plantea un análisis de las construcciones del concepto de identidad nacional, y en proceso reivindica la importancia de visibilizar y reflexionar sobre los diversos mecanismos sociales que subyacen a estas construcciones. Huelga mencionar, que esta es una modesta contribución basado en las parcializadas vivencias sociales y culturales, que sin embargo pueden ser tomadas como condición de posibilidad para futuros trabajos filosóficos y antropológicos.

2. Las culturas y sus aportes a la humanidad: una reflexión filosófica

Reflexionar acerca del sentido del ser humano en el planeta ha sido una constante filosófica y una preocupación antropológica. Entender el ser humano, comprender



sus hábitos, gustos, prácticas y formas de organización nos causa asombro cuando las mismas no son compatibles o parecidas a quienes, desde nuestra subjetividad y realidad, las observamos (Hanson, 1989). Siendo un hecho entonces el asombro hacia el otro, la antropología ha buscado la manera de describir y analizar tantas prácticas culturales diferentes como ha sido posible. Esto nos lleva a la fascinante conclusión de que las culturas son tan diversas como inentendibles si no tenemos los elementos científicos para abordarlas. Y es que las dinámicas culturales en cada lugar que se practican han pasado por un sinnúmero de procesos que si no son estudiados no se logran comprender (Reid, Varona, Fisher, & Smith, 2016). Por ello, cuando por algún motivo tenemos la oportunidad de enfrentarnos a una cultura diferente, por lo general disfrutamos sus “actuaciones”, las admiramos y, en ciertos casos, nos podría causar rechazo algunas variantes culturales que, desde nuestra óptica, podrían ser repudiables. Un ejemplo de ellas sería la ingesta de ciertos alimentos, prácticas de iniciación donde podría estar contemplada algún tipo de mutilación (pensemos en la ablación femenina) o cultos religiosos que desafían el entendimiento de quienes tienen otra manera de entender el mundo religioso o de la fe.

Dicho lo anterior, la antropología filosófica se pregunta e indaga sobre la naturaleza humana. Esta preocupación ha estado latente en todo el desarrollo del pensamiento occidental y si hiciéramos una exposición sobre ello, podríamos detallar cómo cada filósofo, desde los griegos, detalla su propia concepción antropológica acerca del ser humano. Dependiendo del enfoque, el ser humano es un ser racional (Aristóteles), la imagen de Dios (San Agustín) o un buen Salvaje de Rousseau. La imagen que se crea del ser humano de aquellos a quienes “no pertenece” dependerá de varios factores como: la cultura desde donde se ve “al otro”, las propias creencias, los valores y las prácticas. Así, en la historia de la humanidad se ve reflejada la disputa entre unos y otros que se consideran superiores o más aptos, generando conflictos que han marcado negativamente la historia de la humanidad. Esta situación ha generado la necesidad de crear organizaciones, instituciones y comisiones de índole y aplicabilidad mundial para procurar las buenas relaciones internacionales entre culturas tan disímiles:

De este modo, el que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás. (Taylor, 1993, 55).





En el caso de muchas sociedades, comunidades o grupos que forman parte de una “sociedad mayor” pero, que originalmente no estaban en una posición de minoría, el asunto del reconocimiento es crucial. En el caso de Costa Rica y Nueva Zelanda, ambos países tienen en común que, dentro de sus naciones, existen grupos que, por cuestiones históricas, se convirtieron en una minoría dentro del Estado mayor (Hanson, 1989). Debido a ello, estos grupos han tenido que lidiar desde diferentes frentes para lograr el reconocimiento de sus respectivos estados. Así, por un lado, los Maoríes, grupo que ya hacía vida en el territorio Neozelandés a la hora en que llegaron los colonizadores, tuvieron que adaptarse a las nuevas imposiciones coloniales (Rigby, Mueller, & Baker, 2011). Los indígenas del Caribe costarricense también pasaron por una dinámica parecida de “reacomodamiento” con la llegada de los “otros”. De este modo, podemos encontrar en ambos contextos, los referentes sociales de dinámicas y mecanismos sociales cargados de tensiones históricas, que no solo marcan los antecedentes de la construcción de cada una de las sociedades, sino que permean la identidad nacional que resulta de dichos procesos. Esto es parte de lo que cualquier persona que visite Nueva Zelanda podrá percibirse, puesto que esto es parte del debate público (por ejemplo, a través de exposiciones en museos, o conmemoraciones históricas nacionales).

En el mundo contemporáneo, las sociedades están compuestas, salvo contadas excepciones, por la configuración de grupos minoritarios que forman parte de sus sociedades. No existen naciones donde quienes las representen, no tengan algún ancestro o historia preexistente de migraciones o conflictos que llevaron a unos grupos a incorporarse dentro de otros, o no hayan pasado por procesos de mestizaje. Estas dinámicas se articulan mediante la construcción de identidades nacionales que, a la postre, están permeadas por los grupos minoritarios, aunque ello, a veces, no se quiera reconocer. Reflexionar sobre el ser humano en cuanto ser cultural, debe pasar por el reconocimiento de los “otros” minoritarios dentro del ensamble colectivo de cada nación. Cuando se habla de una sociedad neozelandesa o costarricense, se debe tener en cuenta que, en cada una de ellas existen grupos, pueblos o comunidades cuya incorporación a la nación ha estado permeada por conflictos y procesos en busca de su reconocimiento con el objetivo de mantener y reafirmar sus tradiciones (Hanson, 1989). Así, en el seno de este complejo e intrincado proceso de construcción de identidades nacionales, podemos entender las experiencias cercanas y distantes (como es el caso de Costa Rica y Nueva Zelanda), y apreciar como una plétora de factores que componen dicho proceso de construcción de identidades operan con los mismos mecanismos antropológicos, aun cuando las realidades sociales presenten algunas diferencias superficiales.



3. Costa Rica y Nueva Zelanda: Generalidades

Nueva Zelanda Aotearoa, es una colonia británica ubicada al sudeste de Australia. La sociedad neozelandesa está marcada por la colonización británica de esta región y la consecuente tensión sociocultural que ello conlleva con los habitantes autóctonos de la región (Sissons, 1993). Este proceso de colonización estuvo marcado por conflictos y luchas de poderes. Estos conflictos socioculturales se manifiestan inclusive en la actualidad (Hanson, 1989), y son constante objeto de debate público, y parte de la experiencia social de aquellos que visitamos este país.

A pesar de estar geográficamente alejada, Nueva Zelanda goza de una enorme apertura cultural y migratoria. En general, Nueva Zelanda es un país con una amplísima variedad étnica y cultural en su diario vivir (Jones, 2012). Muestra de dicha apertura son las generosas becas que ofrecen las distintas instituciones de educación superior como la Universidad de Victoria en Wellington y la Universidad de Auckland entre otras, para estudiantes de doctorado. Estas becas son abiertas para toda la comunidad académica internacional, y ofrecen la oportunidad de residir en Nueva Zelanda con el fin de la concepción de estudios de posgrado. No obstante, este mecanismo no se agota en el plano académico, sino que indefectiblemente inserta a sus beneficiarios a la cotidianidad neozelandesa, con todas las complejidades que esto conlleva.

Fue gracias a una beca de estudios doctorales que se pudo tener acceso no sólo a una formación de posgrado de alta calidad, sino que se pudo acceder a la amplia y compleja composición de la identidad nacional y cultural de Nueva Zelanda. A lo largo de cuatro años, del 2017 al 2020 se tuvo acceso al día a día de Wellington y las regiones aledañas en el contexto de la estancia de estudios doctorales en la Universidad de Victoria en Wellington.

En línea con la amplia diversidad existente en Nueva Zelanda, en gran medida gracias a procesos y mecanismos como el incentivo de la migración de extranjeros altamente calificados, es que podemos ubicar varios grupos étnicos importantes, como, por ejemplo, los chinos, los indios y personas del sudeste de Asia. En general, estos grupos étnicos suelen ofrecer un enorme aporte cultural y económico a Nueva Zelanda (Sissons, 1993). En este sentido, es de suma importancia recalcar que aquellos que visitamos Nueva Zelanda no somos actores objetivos e inertes a todos los procesos sociales y culturales que definen a este país (los cuales son el objeto central de este trabajo), sino que nuestra presencia también altera y construye parte de la identidad neozelandesa.





En este proceso, los visitantes también somos partícipes de la dicotomía cultural colonizadora y cultura autóctona. Por ejemplo, la comida asiática e india es muy importante y apreciada por todos los neozelandeses. Asimismo, los estudiantes asiáticos suelen ser vitales para la subsistencia económica de las instituciones de educación superior, en tanto los costos de matrícula de estos estudiantes es mucho mayor que el de estudiantes domésticos. En este sentido, Nueva Zelanda no sólo es un país culturalmente hospitalario, sino que grandes fragmentos de su economía subsisten en virtud de ello (Rigby, Mueller, & Baker, 2011).

A la luz de lo anterior, es fácil notar como existen condiciones materiales que facilitan la apertura social de Nueva Zelanda a una plétora de culturas ajenas a la cultura predominante nacional (Reid, Varona, Fisher, & Smith, 2016). No obstante, esta apertura no sólo existe por las condiciones materiales de la economía nacional, sino que se facilita e incentiva por el *ethos* hospitalario de los neozelandeses, y en especial de los maoríes (Hikuroa, 2017). Es decir, en este punto podemos ver uno de los componentes donde convergen diversos factores que configuran los mecanismos institucionales y su praxis social. Es decir, esta es uno de los aspectos socioculturales que son facilitados por el concierto de cosmovisiones multiculturales, tal y como ocurre en Nueva Zeland.

Costa Rica, a diferencia de Nueva Zelanda, actualmente no goza de las condiciones materiales que permitan ofrecer becas o beneficios a poblaciones de otros países. Sin embargo, debido a la trayectoria democrática y una posición geográfica privilegiada, muchos extranjeros visitan e invierten en el país. Así, al igual que en Nueva Zelanda, en Costa Rica vemos una gran afluencia de extranjeros que buscan descanso y turismo ecológico. También, existe una gran cantidad de extranjeros que habitan en Costa Rica porque el país le ofrece cierta estabilidad que en sus países de origen no pueden encontrar. Esta, es una dinámica que tiene un claro paralelismo con la cotidianidad sociocultural que se vive en Nueva Zelanda. Por otro lado, se encuentra una gran cantidad de extranjeros que ven en el país un lugar idóneo para hacer vida y negocios.

Partiendo de la realidad del Caribe costarricense, encontramos que sus costas están habitadas por indígenas, afrodescendientes (que en un principio fueron esclavizados y luego son nacionalizados costarricenses) y un sin fin de nacionalidades que por cuestiones históricas se fueron asentando en la Provincia de Limón: chinos, ingleses, italianos, nicaragüenses, panameños, entre otros. Esta diversidad de nacionalidades hace del Caribe una región particular y diferente al resto del país. En este sentido, esta convergencia de una plétora de identidades, nacionalidades





y culturas que se suscita en el Caribe costarricense, es muy similar a lo que ocurre a lo largo de Nueva Zelanda.

Ahora bien, existen procesos y dinámicas culturales de la construcción de la identidad costarricense que estereotipa a los habitantes del Caribe de Costa Rica en tanto estos son vistos como pertenecientes a una cultura distante y disímil con respecto a la cultura hegemónica. Es decir, dada la convergencia de una plétora de influjos étnicos, culturales, sociales y políticos propios del Caribe costarricense, se origina una separación entre los pobladores de esta zona costera del país y el imaginario nacional predominante. Dicho de otro modo, la identidad del Caribe costarricense al ser diferente a la identidad nacional que se construye en la región central del país, le convierte inmediatamente en una identidad nacional secundaria o aleada de aquella que goza de una primacía social. De este modo, los habitantes costarricenses que no forman parte de este núcleo identitario hegemónico se ven alienados del imaginario costarricense. Esto por sí mismo no es necesariamente conflictivo, no obstante, este proceso de separación de identidades alternas a la cultura hegemónica trae consigo toda una serie de prejuicios y connotaciones socioeconómicas que les terminan afectando directamente.

En el caso de Costa Rica (Morera & Barrantes, 1995), el mestizaje siguió una dinámica parecida al resto de las colonias: los integrantes de las graduaciones raciales se compusieron entre blancos, indios y africanos. Para la mitad del siglo XIX se estima que la mayoría de la población del país residía en el Valle Central, y sería la Provincia de San José la cual, desde ese entonces, tuviera la infraestructura más moderna de servicio hospitalario, por ejemplo. Este hecho generaría un rezago en zonas alejadas como la costa caribeña donde la falta de un modelo biomédico institucional, permitiría prácticas curativas “no científicas”. Y no sólo en el sistema biomédico se puede evidenciar el rezago en las costas caribeñas tiempo atrás, también lo fue en otros aspectos como infraestructura vial, sistema de alcantarillados, escuelas, colegios y demás. Este fenómeno no nos resulta tan distante de lo que ocurre con las diversas prácticas sociales y culturales que tienen los maoríes, en cuyo seno se gesta una muy rica confluencia de saberes y tradiciones ancestrales, que en algunas ocasiones son vistas como prácticas sin valor epistémico alguno. Es decir, tal y como sucede en el Caribe costarricense, existe todo un acervo epistémico, político y social que se encuentra invalidado por la cosmovisión hegemónica.

Ha sido hasta tiempos recientes que se han dado esfuerzos por promover mejores condiciones de vida a las costas caribeñas costarricenses. Sin embargo, hoy por hoy, el caos sigue siendo una constante: carreteras en mal estado, problemas de





recolección de basura, pérdida constante del fluido eléctrico y faltantes de agua por sectores. Al inicio de la pandemia de Covid-19 la infraestructura no estaba preparada para lo que significa la educación virtual. Así, la zona del Caribe, sobre todo donde hacen vida las comunidades indígenas, se vieron seriamente afectadas por la falta de internet acordes para demandas académicas y esto produjo mucho estrés entre los estudiantes que no podían cumplir cabalmente con sus obligaciones académicas. Sin embargo, en el caso de Nueva Zelanda, pudimos constatar que los procesos académicos no se vieron afectados debido al gran poder adquisitivo de este país y a las excelentes herramientas tecnológicas que poseen.

4. Dinámicas de las comunidades Maoríes: Una mirada desde el caribe costarricense

Nueva Zelanda es un país que, al igual que Costa Rica, pasó por un proceso de colonización. En el caso de Costa Rica, fueron los españoles y en el caso de Nueva Zelanda los británicos. Este aspecto -el origen del conquistador-, produce en cada uno de estos lugares dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales totalmente diferentes (Hikuroa, 2017). Desde aspectos impuestos por los colonizadores como la lengua, la religión, y el cómo “dominar” al originario, se gestaron en estos lugares procesos y dinámicas que, a la postre, constituyen la identidad actual de ambas naciones. En particular, percibimos, desde el Caribe costarricense, una dinámica muy similar en ese país, a la que se vive en Nueva Zelanda, la cual es que las comunidades Maoríes son de alguna manera contruidos como ciudadanos de segunda categoría en términos económicos, sociales y políticos (Condevaux, 2009). En el caso del Caribe costarricense, Limón es la última provincia que se forma. Así, en el imaginario costarricense, Limón es una especie de “agregado”, es la provincia no blanca. Desde muchos aspectos los habitantes de esta región son discriminados y no tomados en cuenta en los planes de desarrollo del país.

Ahora bien, con respecto a los maoríes, desde nuestra experiencia, no se palpa necesariamente una separación geográfica entre los habitantes de Nueva Zelanda británicos y los maoríes, si existen regiones del país donde la comunidad se encuentra considerablemente compuesta de maoríes (Hikuroa, 2017). En estas comunidades son palpables los efectos de las políticas y prácticas sociales de alienación social. Dichas comunidades suelen presentar mayores índices de rezago social, entre los cuales se encuentran la calidad de la salud pública y su acceso (Reid, Varona, Fisher, & Smith, 2016). Nuevamente, en esta dimensión de la experiencia, existe una supina similitud en las experiencias sociales entre ambas





comunidades. Sin embargo, en los últimos años, ha prevalecido un reconocimiento público del rezago que han sufrido los maoríes en Nueva Zelanda, y consecuentemente se han concertado diversos esfuerzos para enmendar dicho estado de cosas (Jones, 2012). No obstante, a diferencia de este reconocimiento de deuda socioeconómica con los maoríes, en Costa Rica, no existe el reconocimiento de una urgencia para enmendar el estado de rezago en el que se encuentran los habitantes del Caribe costarricense. En este sentido, aun cuando las experiencias son harto similares, ambas vislumbran diferentes recepciones de la sociedad general ante la problemática.

Los maoríes, que son los habitantes autóctonos de la región de Nueva Zelanda, son unos entre las decenas de etnias de la región de Oceanía que habitan las numerosas islas de la región. Los Maories fueron colonizados por el Reino Unido, y desde entonces cohabitan en Nueva Zelanda. En general, los maoríes y su cultura han sido objeto de discriminación y racismo, empero esta situación ha tratado, como hemos dicho anteriormente, de revertirse activamente en los últimos años (Jones, 2012). El gobierno de Nueva Zelanda ha tratado de revitalizar la lengua de los maoríes, él Te Reo. En el caso del Caribe costarricense, habitado originalmente por los indígenas Bribris y Cabécares y, posteriormente, poblado por afrodescendientes que fueron llevados a la zona de Limón para la construcción del ferrocarril, creando sus propias identidades culturales, existen esfuerzos desde las universidades públicas por crear espacios a fin de que sus lenguas no se extingan y se fortalezcan. Sin embargo, estos procesos no son fáciles de consolidar cuando consideramos que dentro de los imaginarios sociales estas personas no son reconocidas como “propias” por parte de las sociedades mayoritarias en las cuales están inmersas.

A pesar de que estos grupos minoritarios, excluidos y con problemas para que prevalezca su cultura, la cual se permea constantemente por la cultura hegemónica, en ambos casos, son un referente importantísimo para quienes visitan estos lugares. Visitar el caribe costarricense es encontrarse con el sabor, color y olor de la mezcla de estas culturas que embargan al país de tradiciones intrínsecas del ser costarricense. En el caso de los maorí, y en la experiencia con ellos, se pudo constatar que son significativamente hospitalarios, amables y generosos (Hikuroa, 2017). Esta es una cultura matriarcal en la que la familia es el objeto central y primario en la vida de todos sus habitantes (Kumar, Dean, Smith, & Mellsop, 2012). Ahora bien, la noción de familia es ligeramente más amplia y flexible que la noción occidental del término, en tanto las personas cercanas a un núcleo familiar suelen ser consideradas como parte de la familia e, inclusive, tienen roles de cuidado y supervisión sobre los más jóvenes de la familia. Así, los maoríes





suelen tener redes de cuidado y soporte extendidas (Reid, Varona, Fisher, & Smith, 2016). Evidentemente, como suele ocurrir en todos los procesos de colonización, los mismos producen cambios en las estructuras preexistentes a partir de los intercambios culturales. Según Galvéz:

La sociedad maorí se organizaba en 4 niveles. El *whanau* es la unidad más básica de la sociedad maorí y constituye el núcleo familiar extendido hasta 3 generaciones que podía bordear las 20 personas. El *hapū* es una sub-tribu compuesta de dos o más *whanau*, pero que además es reconocido por otro *hapū* como tal. Por ello debe cumplir con ciertos requisitos no sólo de carácter ancestral, por cierto vinculados a la tierra (*mana whenau*), sino también de carácter político, como un líder capaz de establecer relaciones diplomáticas con base en matrimonios políticos, así como poder bélico (*mana tangata*) (2021, 5-6).

La autora citada indica que, de estos cuatro niveles, el último, “la waka”, constituía el nivel en el que las tribus se organizaban para enfrentar a quienes los atacaran, sin embargo, con el proceso migratorio de los maoríes a las ciudades, este queda obsoleto ya que los “*whanau* pasaron a conformar sólo las familias nucleares, aunque aun en zonas rurales se constituye como una familia extendida” (Galvéz, 2021, pág. 6).

En el caso de los habitantes originarios del Caribe costarricense, Bribris y Cabécares, sus modos de vida también fueron cambiando y adaptándose a las exigencias del mundo moderno. En el caso de los Bribris, estos están más cercanos a las comunidades urbanizadas del Caribe, por lo que es usual verlos adaptándose, por decirlo de alguna manera, a las usanzas del Estado costarricense. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:

Para los bribris, según algunos entrevistados sobre la materia, lo más importante es mantener el idioma y su cultura, para comunicarse con la naturaleza, con el mundo, con el entorno y con ellos mismos; la “transculturación” ha impactado también otros elementos culturales que han colaborado con la pérdida poco a poco del idioma como ha sido la religión (2021, págs. 70-71).

Sin embargo, estas personas, por lo general, se encuentran excluidas y tienen más problemas para acceder a servicios básicos. Pese a ello, sin embargo, los Bribris todavía conservan gran parte de su visión del mundo





anterior a la llegada de los colonizadores.

Lo anterior, hace ver que aun con la amplísima distancia geográfica, y las considerables diferencias históricas en sus procesos de colonización, y sucesivas luchas emancipatorias, ambas culturas han experimentado las mismas dinámicas socioculturales. Por esta razón, queda claro la tesis que defendemos en nuestro trabajo, según la cual, abstracción hecha de las diferencias superficiales, todas las culturas y sociedades son objeto de dinámicas, mecanismos y procesos sociales y políticos similares, el cual se hace asequible gracias al análisis que nos facilita la antropología filosófica.

5. A modo de conclusión

A la luz de la muy corta estadía y acceso a las diversas dinámicas sociales, culturales y políticas en Nueva Zelanda es que elaboremos una breve reflexión antropológica y filosófica sobre los procesos y mecanismos propios de la construcción de identidades nacionales tanto de Costa Rica como Nueva Zelanda. En particular, nos enfocamos en la dicotomía pakehas-maoríes, y lo abordamos desde nuestras experiencias del Caribe costarricense.

En línea con lo anterior, podemos constatar que en Nueva Zelanda sucede algo parecido a lo expuesto de la realidad costarricense. Aquellos lugares donde predominan los Maoríes están en olvido social: se percibe una marginalización socioeconómica hacia ellos. En este sentido, existe una dinámica social muy parecida a la que se gesta en el Caribe costarricense con respecto a la cultura caribeña y los pueblos indígenas: son marginados y excluidos.

Un aspecto muy importante a resaltar con respecto a esta especie de coincidencia con respecto a cómo estos países tratan de manera diferenciada a estos grupos minoritarios es que, en ambos lugares, estos grupos (los maoríes y los indígenas del Caribe), antecedían estos espacios antes de ser colonizados, desarrollándose una dinámica de discriminación, exclusión y no reconocimiento a pesar de que son ellos quienes cimentaron las bases culturales de ambas naciones.

Además de los procesos históricos complejos por los que ambas naciones pasaron, la construcción dentro del imaginario que se ha gestado desde Latinoamérica marcará singularmente el desarrollo y percepción que se tiene desde Costa Rica sobre Nueva Zelanda: Un país para emigrar, estudiar y visitar. La experiencia en Nueva Zelanda, sin lugar a dudas constituye para quienes, desde una región sumergida en el caos y el subdesarrollo, una oportunidad de aprendizaje y





crecimiento cultural. Asimismo, y como corolario de nuestro trabajo, sostenemos que este tipo de reflexiones sobre los procesos de construcción y configuración de las identidades nacionales pasan, las más de las veces, desapercibidos, y que se hacen patentes a la luz de este tipo de contrastes culturales. En este sentido, este trabajo pone de manifiesto lo recurrente y sistemático de este tipo de experiencias indistintamente de las particularidades contextuales de las diversas regiones del mundo. Así, deviene de suma importancia, hacer hincapié en el aporte de las humanidades y las ciencias sociales para la comprensión de las distintas realidades y experiencias humanas que comparten atributos y procesos comunes.

Referencias

- Condevaux, A. (2009). Māori culture on stage: Authenticity and identity in tourist interactions. In *Anthropological Forum* (Vol. 19, No. 2, pp. 143-161). Routledge.
- Hanson, A. (1989). The making of the Maori: Culture invention and its logic. *American anthropologist*, 91(4), 890-902.
- Hikuroa, D. (2017). Mātauranga Māori—the ūkaipō of knowledge in New Zealand. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 47(1), 5-10.
- Jones, C. (2012). Ko Aotearoa tēnei: A report into claims concerning New Zealand law and policy affecting Māori culture and identity.
- Kumar, S., Dean, P., Smith, B., & Mellsoy, G. W. (2012). Which family—What therapy: Maori culture, families and family therapy in New Zealand. *International Review of Psychiatry*, 24(2), 99-105.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Galvéz, M. (15 de Diciembre de 2021). *Instituto de Investigación en Ciencias Sociales udp*. Obtenido de https://labconstitucional.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2019/06/ICSO_DT_56_Galvez.pdf
- MEP. (15 de diciembre de 2021). *Los Bribri y Cabécares de Sulá*. Obtenido de https://mep.go.cr/sites/default/files/tomo_1.pdf
- Reid, J., Varona, G., Fisher, M., & Smith, C. (2016). Understanding Maori ‘lived’ culture to determine cultural connectedness and wellbeing. *Journal of Population Research*, 33, 31-49.



-
- Rigby, C., Mueller, J., & Baker, A. (2011). The integration of Maori indigenous culture into corporate social responsibility strategies at Air New Zealand. *Journal of Marketing Development and Competitiveness*, 5(6), 116-126.
- Sissons, J. (1993). The systematisation of tradition: Maori culture as a strategic resource. *Oceania*, 64(2), 97-116.



Análisis del abordaje social en la incorporación de proyectos de energías renovables: una revisión documental

Analysis of the social approach in the incorporation of renewable energy projects: a documentary review

Autora: Karen Arias Alfaro¹
Coautora: Liany Alfaro García²



Resumen

[Introducción]: La generación de energía a partir de fuentes renovables brinda una oportunidad mundial para combatir el cambio climático y la crisis energética, causados por la dependencia de la dinámica humana a los combustibles fósiles; sin embargo, aun cuando la generación de energías renovables forma parte de los Objetivos del Desarrollo Sostenible existen diversas experiencias en la incorporación de proyectos en donde las comunidades, aceptan o rechazan sin importar los beneficios que estos puedan traer. **[Objetivo]:** Analizar el papel del abordaje social como perspectiva de acercamiento en el proceso de la viabilidad social, previo a la incorporación de proyectos de generación de energía renovables.

1 Socióloga, estudiante de la Maestría Ciencia y Tecnología para la Sostenibilidad y Jefe de Responsabilidad Social y Ambiental, Coopeguanacaste R. L, Costa Rica, karenpa_23@hotmail.com

2 Socióloga, Master en investigación Participativa para el Desarrollo local y Master en Manejo de Cuencas Hidrográficas, Jefe de la Oficina Regional de Acueductos Comunales, Acueductos y Alcantarillados, Costa Rica, liany.cr@gmail.com

Agradecimientos: Rolando Madriz Vargas: Ingeniero Civil y Ambiental, Doctor en Ingeniería de Energías Renovables y Fotovoltaica, Investigador del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco, Coordinador Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica, madriz_rolando@yahoo.com

Rodrigo Rojas Morales: Gerente de Proyectos, Doctor en Ciencias e Investigador sobre prefactibilidad de fuentes hidroeléctricas, solares, marinas, almacenamiento eléctrico y desarrollo sostenible; Gerencia de Desarrollo Sostenible, Instituto Centroamericano de Administración Pública; rrojasm@ice.go.cr





[Metodología]: Se realizó una investigación documental de carácter descriptiva sobre el abordaje social como perspectiva en la viabilidad social por parte de las comunidades hacia proyectos de generación de energías renovables. **[Resultado]:** Existen aspectos en el abordaje social de una comunidad que permiten identificar si es viable socialmente o no, un proyecto de generación de energía renovable; permitiendo anticipar la inversión de recursos. **[Conclusión]:** Se debe desarrollar una metodología de abordaje social que permita conocer el contexto de la realidad de una comunidad y así definir la forma de acercamiento para identificar la viabilidad social de un proyecto de generación eléctrica a partir de fuentes renovables.

Palabras clave: Energía renovable, viabilidad, comunidades, desarrollo sostenible, inversión de recursos.



Abstract:

[Introduction]: The generation of energy from renewable sources provides a global opportunity to combat climate change and the energy crisis, caused by the dependence of human dynamics on fossil fuels; However, even when the generation of renewable energies is part of the Sustainable Development Goals, there are various experiences in the incorporation of projects where communities accept or reject regardless of the benefits they may bring. **[Objective]:** Analyze the role of the social approach as a perspective of rapprochement in the process of social viability, prior to the incorporation of renewable energy generation projects. **[Methodology]:** A descriptive documentary research was carried out on the social approach as a perspective on the social viability of the communities towards renewable energy generation projects. **[Result]:** There are aspects in the social approach of a community that allow identifying whether or not a renewable energy generation project is socially viable; allowing to anticipate the investment of resources. **[Conclusion]:** A social approach methodology must be developed that allows to know the context of the reality of a community and thus define the approach to identify the social viability of an electricity generation project from renewable sources.

Keywords: Renewable energy, viability, communities, sustainable development, resource investment.

1. Introducción

Los avances tecnológicos le han permitido a la humanidad desarrollar trabajos a escala industrial, desplegar nuevas formas de transporte, infraestructura,



medicina, comunicación, crear productos, servicios y producir la energía que se requiere para la dinámica social.

Desde la Revolución Industrial la dependencia de combustibles fósiles, como los derivados del petróleo y el gas natural, han incrementado y actualmente han causado la más reciente crisis energética en el mundo. Esta crisis es debida principalmente a la dependencia de Europa, Asia y Estados Unidos a los combustibles fósiles ([Horowitz, 07 oct 2021](#)), lo cual, se incrementó con la guerra Rusia-Ucrania, a raíz de que más del 50% de la demanda europea es abastecida con el gas natural que se produce en Rusia. Esta situación pone a la Unión Europea ante la posibilidad de buscar estrategias para dejar de depender no solo del gas ruso sino también de los combustibles fósiles, en general lograr el objetivo que se impusieron de alcanzar la descarbonización del 55% para el año 2030 y ser carbono neutro en el año 2050 ([Portafolio, 07 de marzo 2022](#)).

Dicha dependencia de los combustibles fósiles afecta toda la dinámica humana mundial, debido a que aumenta el costo de la vida, la brecha social de la población y muestra un contexto vulnerable para la sostenibilidad del modelo de producción mundial, encargado según la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio en los últimos 50 años de la transformación de la naturaleza más rápida e incomparable a ningún otro periodo de la humanidad; generando una pérdida irreversible de la vida sobre la Tierra ([Evaluación de los Ecosistemas del Milenio, 2005](#)); uniendo, a la crisis energética mundial, a la crisis climática que expertos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tienen más de 30 años de estar alertando desde la Cumbre de la Tierra ([ONU, 1992](#)).

En este sentido, las energías renovables forman parte de los mecanismos con los que la tecnología le brinda a la humanidad la posibilidad de continuar su dinámica, pero al mismo tiempo empezar a reducir a nivel mundial el impacto ambiental causado por los ciclos de producción. Por esto, se contempla en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda 2030 de la ONU, en el ODS número siete “Energía asequible y no contaminante” ([ONU, 2015](#)); sin embargo, aun cuando se tiene claridad de la importancia de la generación de energía renovable para el 2019 los combustibles fósiles siguen encabezando la matriz energética mundial con un 63% de participación ([Organización Latinoamericana de Energía \[OLADE\], 2019](#)); y recientemente, para el 2023 el presidente de Estados Unidos Joe Biden aprobó el Proyecto Willow donde se extraerá 180,000 barriles diarios de petróleo, siendo el proyecto de mayor explotación de Alaska ([Cabral, 13 de marzo 2023](#)).





Ante este panorama, países como Suiza, Noruega, Suecia, Francia y Costa Rica son ejemplo a nivel mundial con una matriz enfocada en energías renovables; este último con récord en abastecimiento de la demanda nacional por más de 365 días 100% renovables. En Costa Rica, a diferencia de otros países en el mundo, la producción de energía para el 2022 es del 99.2%, encabezando así, el ranking mundial de producción eléctrica a base de fuentes no contaminantes. Esto a partir de cinco fuentes renovables como: agua, viento, geotermia, solar y biomasa; por lo que lidera el Índice de Competitividad Internacional elaborado por el Instituto Mexicano para la Competitividad, seguido por Suiza, Noruega, Suecia y Francia (Canales, 18 oct 2021).

Lo anterior, permite evidenciar la necesidad de seguir avanzando en la producción de energía de manera renovable. Según el Reporte Global de Energías Renovables 2021, solo el 29% de la generación de energía mundial es a partir de energías renovables (REN21, 2021) y la Agencia Internacional de las Energías Renovables (IRENA) señala que la transformación energética actual no es “suficientemente rápida o generalizada como para evitar las terribles consecuencias del cambio climático” (La Camera, 2022); aun cuando los costos de la producción de energía solar y eólica han reducido considerablemente. En la actualidad existen 3 retos según REN21: el aumento en la demanda mundial de la energía, el consumo continuo e inversión en combustibles fósiles y la disminución del uso tradicional de la biomasa en países donde ahora tienen acceso a energía eléctrica (REN21, 2021).

Además, entre las preocupaciones de la comunidad científica se encuentra la sostenibilidad de la producción de energías renovables, a raíz del impacto de las hidroeléctricas en los ecosistemas y las comunidades donde se desarrollan, el uso no sostenible de la biomasa, el aprovechamiento de recursos y el ciclo de vida de las tecnologías; por lo que se recomienda según REN21 “examinar críticamente los impactos ambientales, sociales y económicos de las energías renovables a lo largo de la cadena de valor, utilizando un enfoque integral y teniendo un debate informado y transparente” (REN21, 2021).

Es importante considerar que para la incorporación de cualquier planta de generación de energías renovables convergen condiciones no solo técnicas para el aprovechamiento de la fuente (agua, sol, viento, calor de la tierra, corrientes marinas) y la tecnología a utilizar, si no también ambientales, sociales, culturales y políticas que pueden ocasionar la viabilidad de un proyecto de esta índole.



Por esta razón en esta investigación documental se describe el rol del abordaje social en la viabilidad de un proyecto de energía eléctrica a partir de fuentes renovables. Entendiendo por viabilidad social, a la “condición que evalúa el impacto de un proyecto sobre diferentes factores sociales: vidas salvadas, las afectaciones psicológicas a la sociedad, mejora de las condiciones de vida y trabajo, entre otros” (González y Vidaud, 2009). Además, la viabilidad social es un “proceso dinámico de construcción y se desarrolla a lo largo de todo el ciclo de vida del proyecto (...) supone la incorporación de diversos actores sociales que interactúan en la toma de decisiones sobre el proyecto” (Mesén, 2014). Lo que quiere decir que es un proceso continuo de relación entre el desarrollador, la población y las autoridades locales ubicadas en la cercanía de un proyecto. Que se vale de estrategias de comunicación, participación y mecanismos de consulta para el establecimiento de espacios para el análisis de beneficios, riesgos e impactos del desarrollo de un proyecto de generación de energías limpias (ARECA, 2012).

Tomando en cuenta lo anterior, existen paradigmas para desarrollar el abordaje de la viabilidad social como el “ingenieril-técnico” y “social-técnico”, en el primero se utilizan aspectos de asistencialismo con el objetivo de disminuir la oposición social a un proyecto, administrando los impactos de manera reactiva, no preventiva; mientras, que el segundo paradigma promueve la participación comunitaria y el beneficio hacia las poblaciones, lo cual contribuye en el desarrollo económico y el bienestar social (Mesén, 2014).

Es decir, el abordaje social será entendido en este documento como el acercamiento dialéctico participativo que realiza una empresa o institución a comunidades específicas con la finalidad de conocer el contexto social, económico, político, cultural e histórico de la realidad social en la que vive una población y las implicaciones positivas y negativas previo a la incorporación de un proyecto de generación de energías renovables. Lo cual permite, incluso analizar los potenciales escenarios de impacto que pueden beneficiar a las comunidades del área de influencia del proyecto, y como las comunidades se pueden organizar para aprovechar las ventajas del proyecto y construir un concepto de identidad propia.

Lo anterior, contribuye en conocer técnicamente la viabilidad social o bien el rechazo de un proyecto, permitiendo la planificación de la inversión en el desarrollo social sostenible que requiere la comunidad o anticiparse al conflicto y pérdida de recursos que se pueda generar.





1.1 Experiencias de abordaje social previa la incorporación de proyectos de generación de energía a partir de fuentes renovables

En el mundo existen diversas experiencias de viabilidad social y oportunidades de mejora ante el rechazo de proyectos de generación de energía renovables por parte de las comunidades como se mostrará en esta revisión documental realizada. Cada vez la viabilidad social de un proyecto cobra importancia en la discusión científica puesto que se ha demostrado que las comunidades pueden llegar a ser capaces de cerrar un proyecto de esta índole y generar conflictos.

Costa Rica no está exenta de esta realidad por lo que a continuación, se hará una descripción de experiencias internacionales y experiencias costarricenses sobre el abordaje social previo a la incorporación de proyectos de generación de energías renovables.

1.1.1 Experiencias internacionales

España ha sido uno de los países preocupados por la viabilidad social de los proyectos de energía renovable, razón por la cual en el 2015 desarrolló una mesa redonda para propiciar el intercambio de experiencias bajo el nombre “La aceptación social de la eólica en los municipios españoles”, teniendo como resultado que los factores que contribuyen son: el compromiso inicial, escuchar los comentarios, la comprensión de la dinámica de la comunidad, gestionar las expectativas tempranamente y reconocer todos los elementos de apoyo y oposición, incluyendo los beneficios económicos (REVE, 13 de noviembre 2015).

Parte de la resistencia de la población europea ante los proyectos de generación de energías renovables es a raíz del impacto en el paisaje, en consecuencia, Barra, Iglesias, García y Prados (2019) consideran que el estudio de la “planificación, participación e innovación social en los paisajes de las energías renovables” es esencial debido a que la modificación del paisaje cada vez aumenta más ante la necesidad de cambiar el modelo de energías fósiles. En este sentido, analizan la relación entre la sociedad y los paisajes de las energías renovables para reforzar el compromiso de la población con la energía limpia, segura y eficiente (Barra, Iglesias, García y Prados, 2019).

Según el Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo (CORDIS), como principal fuente de resultados de la Comisión Europea, la viabilidad social de los proyectos eólicos se ha visto limitada en regiones como “Sajonia y Turingia en Alemania, Lacio y Abruzos en Italia, Varmia y Masuria en





Polonia, Islas Baleares en España, Noruega Central y Letonia”, no por aspectos técnicos o tecnológicos sino más bien por la preocupación comunitaria ante la intromisión visual, el tamaño de las turbinas, el impacto medio ambiental y la sensación de que los procesos de planificación e implantación de los proyectos sean parciales. Para esto, a través de talleres participativos con las comunidades lograron redactar un conjunto de 30 prácticas específicas para cada región, tomando en cuenta aspectos ambientales, socioeconómicos y territoriales; las cuales fueron organizadas en 5 categorías principales: “modelos de participación innovadores que garanticen la transparencia y fomenten la participación, gestionar la participación económica directa o indirecta, evaluar el impacto ambiental, acciones para distribuir de manera equitativa las ganancias y costos relacionados con la producción de energías renovables, y por último estrategias eficaces de comunicación (European Commission, 23 de mayo 2019).

En cuanto América Latina y el Caribe, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Agencia de Cooperación Técnica de Alemania (GIZ por sus siglas en alemán) para el 2004, señalaban entre las barreras para la incorporación de energías renovables, el rechazo social a los proyectos hidroeléctricos de embalse, principalmente por la forma radical de desalojo de comunidades enteras, entre estas, indígenas y la destrucción de flora y fauna; además, de la capacidad de pago igualitaria y la aplicación de subsidios (CEPAL y GIZ, 2004).

En este sentido, existen experiencias de cooperación internacional para el desarrollo de Energías Renovables para América Latina y el Caribe, las cuales han sido exitosas por su enfoque integral en la implementación de los proyectos en los países con mayor necesidad, esto porque no solo atienden aspectos, técnicos, financieros y de tecnología sino también aspectos sociales y formativos del uso de las energías renovables (Posso, 2011).

En Puerto Rico, Loraima Jaramillo en su investigación doctoral “Aceptación de mercado y comunitaria de la energía renovable en Puerto Rico” concluye que la viabilidad social de los entrevistados se encuentra condicionada por el desconocimiento y la falta de espacios de participación comunitaria; a diferencia de quienes conocen sobre proyectos de generación de energías renovables, debido a que identifican la importancia de estos para la protección del ambiente, disminución de la factura eléctrica como una buena alternativa de generación de energía. Además, concluye, que las experiencias previas en la misma zona relacionadas con otros proyectos renovables o no, pueden influir en la viabilidad comunitaria de futuros proyectos o inclusive llevar a tomar acciones contra los mismos (Jaramillo, 2018).





En Uruguay se han desarrollado investigaciones con el objetivo de desarrollar una estrategia metodológica genérica para el caso, con el objetivo de prevenir las resistencias sociales como en los casos anteriores, por esta razón Marina Trobo en su investigación “Energía eólica y aceptación social: lecciones para Uruguay y guía para la acción” incorporó dentro de su propuesta la experiencia de países como Estados Unidos, Alemania, España, Australia y México quienes desarrollan estrategias ex-post (una vez construido y ejecutado el proyecto), lo que ha generado conflictos sociales. La razón del descontento varía de un país a otro por lo que el análisis y la metodología a emplear debe ser distinta. En síntesis, el descontento social en estos países surge a partir del impacto ambiental, el ruido, el paisaje, la falta de consulta participativa de las comunidades, la falta de consideración de las costumbres y cultura local; por lo que propone que el trabajo con las comunidades uruguayas debe ser previo al desarrollo de los proyectos para evitar y aprender de las experiencias expuestas (Trobo, 2013).

Por su parte, en el marco del Programa de energías renovables y eficiencia energética en Chile, conjunto con la Red sectorial de gestión ambiental y desarrollo rural de América Latina y El Caribe de la GIZ, realizaron en el año 2018 un estudio de siete casos donde relacionaron la viabilidad social con los proyectos de energías renovables a gran escala y proyectos de acceso a energía. Estos de diversos países de América Latina como: México, Honduras, Bolivia y Chile, obteniendo los siguientes resultados:

Cuadro 1. Resumen de estudios de casos del Programa de energías renovables y eficiencia

El Parque eólico Eurús ubicado en La Venta de Oaxaca, México	Se desarrolla un abordaje social con una estrecha relación con la comunidad, orientado hacia la autosuficiencia económica, social y ambiental con acciones como: reforestación, gestión de residuos, formación de profesionales en el área, becas de maestría, cursos de formación, carreras enfocadas en energías renovables, proyectos dirigidos al deporte, el trabajo, gestión ambiental, charlas sobre salud, entre otros.
El Proyecto hidroeléctrico Agua Zarca localizado en los departamentos de Santa Bárbara e Intibucá, Honduras.	En este caso no existe un abordaje social y el proceso se ve caracterizado por la violencia desde el inicio, con el asesinato de Berta Cáceres, directora del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras. No hubo un enfoque estructurado de relacionamiento con la comunidad y no cumplió con las promesas realizadas.



<p>El parque eólico del Municipio de Pocomana en Cochabamba Bolivia.</p>	<p>Desde el inicio, previo a la construcción del parque, la empresa empezó buenas relaciones con la comunidad para la compra de los terrenos donde se construyó, se contrató mano de obra local, abrió la posibilidad de alquiler de viviendas, alimentación, transporte y fuentes adicionales de turistas a la zona. Se realizaron reuniones y una consulta a las comunidades donde se estableció un consenso con la empresa, dando como resultado la firma de un acta de entendimiento y un convenio de validación de acuerdos. Parte de la metodología consiste en hacer una segunda consulta (pendiente a la fecha) que en caso de que resulte con malestar social, el Estado promoverá un proceso de conciliación.</p>
<p>Parque solar de Yunchará en Tarija y Uyuni, de Potosí Bolivia</p>	<p>En este caso se realizó un plan de abordaje social previa a la Evaluación de Impacto Ambiental Analítico Integral, se incorporaron los resultados obtenidos de la consulta comunitaria y se solicitó la incorporación de las recomendaciones de los pueblos indígenas y las comunidades campesinas.</p>
<p>Parque eólico Los Lagos en Chile</p>	<p>En este parque el relacionamiento con las comunidades fue 4 años antes de la construcción, lo cual fue necesario para crear las bases de confianza entre la comunidad y la empresa. Existe un área encargada del trabajo de relacionamiento con la comunidad, se ha desarrollado el proceso de consulta indígena, se responde oportunamente las consultas, se evita la ambigüedad en respuestas y se establecen convenios firmados por ambas partes.</p>
<p>Parque eólico, Isla Chiloé, región de los Lagos, Chile</p>	<p>El proyecto no consideró la consulta indígena, ni comunitaria; la empresa actuó por la vía administrativa, provocando mayor conflicto social. No contaron con una metodología de relacionamiento comunitario.</p>
<p>La Central hidroeléctrica, San José de Maipo, Región Metropolitana, Chile.</p>	<p>Entre los impactos más importantes de este proyecto se encuentran el paisaje y el turismo; sin embargo, siempre afecto los deportes extremos que se practicaban en el río y a cambio abrieron la central al público.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de [GIZ, 2018](#).

Además, [Figueroa \(2019\)](#), señala que la viabilidad social de las tecnologías energéticas renovables en La Guajira, Colombia pueden ser analizadas por las dimensiones: sociopolíticas, de la comunidad y del mercado; además de la teoría de usuarios líderes que establece que todas las personas pueden generar innovaciones influyendo en los procesos como: ciudadanos, consumidores, productores, intermediarios, usuarios.





Por otra parte, entre las preocupaciones recientes a nivel internacional se encuentran los proyectos de generación de energía marina, dado que al ser una tecnología relativamente nueva en comparación al aprovechamiento de otras fuentes, se enfrenta según [Gueguen \(2016\)](#) a “falta de retroalimentación en el campo, gran diversidad de tecnologías existentes y el duro entorno marino”, por esta razón, en su tesis de Maestría en Ciencias de la KYH Industrial Engineering and Management de Estocolmo, Suecia, su objetivo principal fue el desarrollo de una metodología de apoyo para evaluar los riesgos financieros vinculados a proyectos de energía marina; identificando así, como un riesgo a considerar la viabilidad social de la instalación de la matriz, el aspecto visual, la ocupación del fondo marino, entre otros ([Gueguen, 2016](#)).

Sobre el riesgo de la viabilidad social de los proyectos de generación a partir del mar, [Kazimierczuk, et al. \(2023\)](#) en la investigación realizada en las costas Alaska y Washington en Estados Unidos señala que la viabilidad social es necesaria para el desarrollo tecnológico, dado que una mala compensación puede provocar barreras sociales imprevistas, por lo que se debe alinear los objetivos técnicos y económicos de los desarrolladores y servicios públicos con los valores de las comunidades y reenfoque la participación pública entorno a las prioridades de las comunidades.

Como se evidencia anteriormente, existe una serie de experiencias a nivel mundial donde se obtiene la viabilidad social o el rechazo en la incorporación de tecnologías para la generación de energía a partir de fuentes renovables. En los que el abordaje social con anticipación, la transparencia y la participación juegan un papel predominante en los casos que se obtuvo la viabilidad social, mientras que los casos en los que ha imperado la vía administrativa se han enfrentado a conflictos y cierres.

Demostrando que las propuestas de gran envergadura como lo son los proyectos de aprovechamiento de fuentes de energía renovable implican un compromiso profesional de viabilidad social, no solo en función de garantizar la ejecución exitosa de un proyecto, sino contemplando la armonía del entorno y respeto a los actores implicados. De manera que existan escenarios para un beneficio sostenible a las comunidades desde el abordaje de proyectos donde esta alternativa se pueda construir conjuntamente.

1.1.2 Experiencias costarricenses

En Costa Rica, aun cuando la generación a partir de energías renovables es tan importante, con el avance de la ciencia también se han logrado identificar



problemas ambientales y sociales. Estos han provocado conflictos y por ende que cada vez existan más científicos preocupados por el impacto ambiental y social de las empresas generadoras de energía; provocando, que el abordaje social de los proyectos de generación a partir de fuentes renovables se encuentre en constante análisis por grupos ambientalistas aun cuando las empresas cumplan con los requisitos administrativos solicitados por la ley.

Lo anterior, sobre todo después de los fracasos tenidos con los Proyectos Hidroeléctricos (PH) Boruca y Pacuare. Pues en ambos, se consideró más importante el análisis de producción de energía a nivel centroamericano, que las condiciones sociales, ambientales, políticas y culturales que llegaron a desencadenar el cierre de estos proyectos (Durán, 2012). La falta de un abordaje social imposibilitó el análisis del contexto sociopolítico de la población cercana al proyecto, ante la deuda histórica del gobierno referente a los derechos humanos de las poblaciones indígenas.

Dicha situación, fue la antesala del PH Diquís, en donde se provocó la pérdida de recursos en búsqueda de una viabilidad social que previamente se hubiera identificado inviable, debido a que, esta va más allá de la aceptación de un proyecto, implicaba considerar la armonía del entorno y el respeto de los actores involucrados. Durán, (2012), Umaña (2013) y Mauro, (2016) señalan que el problema fue no considerar la consulta indígena antes de la construcción de PH Boruca y Pacuare, y creer que el abordaje social consiste en contratar un grupo de científicos sociales de diferentes áreas para convencer a los pueblos indígenas, irrespetando la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989) que establece que los pueblos indígenas y tribales deben gozar plenamente de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin discriminación.

Además de lo anterior, Umaña (2013) señala que otro de los problemas fue la ubicación del embalse el cual inundaría 6,815 hectáreas, de las cuales alrededor de 658 hectáreas pertenecen al Territorio Indígena Terraba, 78 hectáreas al Territorio Indígena China Kichá; con esto 1,100 personas reubicadas e indemnizadas, pérdida de recursos culturales, naturales y de sitios arqueológicos; también, se modificarían las actividades económicas como agricultura y ganadería.

Dada a la dificultad presentada con la consulta indígena, en el año 2018 la presidenta ejecutiva del ICE anunció el cierre del proyecto. Lo que provocó un déficit del 22% para ese año y contabilizar como gasto la inversión de 174 millones de dólares (Chacón, 2 de noviembre del 2018).





Otro caso costarricense, es el PH San Rafael ubicado en Pérez Zeledón, esta planta privada promovida por la empresa H. Solís, empezó con campañas divulgativas, reuniones, giras a proyectos hidroeléctricos y preparó un sitio web donde proponía que el proyecto traería fuentes de empleo, turismo, mejora de caminos y financiamiento de proyectos comunales; sin embargo, la preocupación comunal radicaba en el acceso al agua para las actividades económicas, la sobrevivencia de la población, inundación de viviendas, el desalojo y reubicación de las comunidades, por lo que en alianza con las organizaciones opositoras al proyecto conformaron el Movimiento de Ríos Vivos de Costa Rica (Arias, 2018).

Este movimiento se convirtió en un grupo de expertos en trámites con la finalidad de descubrir irregularidades, procesos de corrupción y permisos de uso de suelo en una zona declarada de alto riesgo por la Comisión Nacional de Emergencias (CNE). Ríos Vivos es un ejemplo del poder que tiene una organización comunitaria, para brindar la viabilidad social, dado que el 2019 el MINAE deniega la conveniencia nacional al proyecto (Federación Costarricense para Conservación del Ambiente [FECON], 19 de julio 2019).

Entre los proyectos de generación de energías renovables discutidos en Costa Rica se encuentra también, la gasificación de residuos ordinarios no valorizables; sobre este tema, se cuenta con varias experiencias: Barranca, San Ramón, Zona Franca El Coyol, Río Grande de Atenas, Santo Domingo de Heredia, San Carlos de Alajuela, Los Santos y Carrillo. Lideradas por empresas privadas y cooperativas de electrificación rural (Álvarez, 2017).

Todas con cuestionamientos por parte de grupos ambientalistas que señalan la contaminación del agua, el aire y la disminución del reciclaje. A pesar de que los proyectos logran la viabilidad ambiental por parte de la Secretaría Técnica Nacional Ambiental (SETENA), estos son llevados a diversas instancias legales como el Tribunal Contencioso Administrativo por parte de movimientos sociales ambientalistas, logrando detener o derogar algunos proyectos.

En la revisión documental y consulta realizada sobre estos proyectos, una de las empresas señala que han realizado un abordaje social en las comunidades cercanas al proyecto informando, siendo transparente con las comunidades, delegados y base asociativa, haciéndolos partícipes (Herra, 2023). La planta se encuentra por iniciar la construcción este 2023 estará ubicado en Belén de Carrillo y parece contar con viabilidad social dado que solo se encontró una noticia de oposición y no grandes movimientos sociales ambientalistas relacionadas a este caso, como sí se encontraron del caso de la zona de Los Santos.



Por otra parte, existen casos en Costa Rica donde no solo la comunidad rechaza proyectos de generación de energía renovable, como es el caso de la explotación de energía geotérmica anunciada por Álvarez de FECON en el 2015 como una regresión ambiental del país. La ley revisada por la Asamblea Legislativa proponía la explotación en los Parques Nacionales y Áreas Silvestres, pero fue rechazada mediante un decreto del ministro Franz Tattenbach quien indicó que no existe justificación técnica dado que la demanda nacional de energía se encuentra abastecida y estos sitios han sido protegidos para la conservación y no son espacios de explotación comercial de recursos ([Madrigal, 15 de octubre 2022](#)).

En los últimos años las fuentes que más han tenido apertura para obtener la viabilidad social han sido los proyectos solares y los eólicos, dado a que el impacto ambiental es mucho menor aun cuando existen estudios que indican que se reducen los suelos de producción, transformación del paisaje, afectan a las aves migratorias que chocan en las turbinas ([Cordero, 2015](#)).

De acuerdo con [Ugalde, \(17 dic 2017\)](#) para que el ICE desarrolle una gestión moderna de los proyectos debe incorporar tres conceptos claves: “la eficiencia” para en invertir al mínimo costo y en el menor tiempo posible, “la sinergia” que ha permitido mostrar que la eficiencia se consigue con el esfuerzo en conjunto y organizado de actores, y, “la transparencia” con la población desde las etapas tempranas de planificación y diseño de los proyectos.

En Costa Rica todas las instituciones públicas y Ministerios se alinean al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2022 (PND), dentro del cual una de las metas es lograr la descarbonización del país al año 2030, lo que implica transformar el consumo de combustibles fósiles por energías renovables ([Ministerio de Planificación y Política Económica, 2018](#)). En este sentido, el Plan Nacional de la Energía 2015-2030 del Ministerio de Ambiente y Energía (MINAE), ha establecido un plan para estudiar diversas formas de aprovechar las fuentes de energías renovables no convencionales para la expansión de la matriz energética en Costa Rica.

Ante la necesidad de seguir incursionando en la producción de energía renovable en Costa Rica, se ha aumentado a su vez los estudios previos a la incorporación de nuevas tecnologías para el aprovechamiento de otras fuentes de energía como el viento, el sol, los residuos sólidos y el mar. Al mismo tiempo en que aumentan los proyectos de esta índole, lo hacen también las investigaciones en torno a dichas fuentes.

Un ejemplo de lo anterior es el aprovechamiento del mar, el cual tiene una década de ser estudiada por el ICE, y han establecido una ruta para la producción de esta





energía en Costa Rica. En este sentido, recientemente se han elaborado estudios el “Sistema Olamotriz de generación eléctrica” desarrollado por [Segura \(et al, 2016\)](#). Así como, sobre la “Determinación del potencial de energía marina para la generación eléctrica de Costa Rica” ([Brito, 2018](#)), en el cual la autora describe y determina la capacidad de producción de energía según las tecnologías que se pueden implementar.

Por su parte, [Esquivel y Granados \(2018\)](#) realizaron un estudio sobre la “Aceptación social del uso de fuentes de energía no convencionales dentro del área metropolitana” considerando dentro de esta investigación: la energía eólica, fotovoltaica, marina, solar termoeléctrica, biomasa seca, biomasa húmeda, geotermia no convencional y los biocombustibles.

Además, [Fallas \(2018\)](#) desarrolló una investigación sobre los “Criterios ambientales de cumplimiento para la generación de energía marina en Costa Rica”, donde, señala que para desarrollar un proyecto de aprovechamiento marino se requiere del ordenamiento del espacio marítimo que incluya el análisis de aspectos medioambientales, económicos, sociales y de seguridad, que también tome en cuenta la dinámica entre la tierra y el mar, y sobre todo recabe la información de los grupos de interés.

Empero, sigue habiendo un vacío en investigaciones enfocadas en el abordaje social o el análisis del contexto comunitario previo a la incorporación de un proyecto de generación de energías renovables en Costa Rica.

2. Metodología

Se proporciona una actualización de un tema en constante evolución como lo es el abordaje social en la implementación de proyectos de energía renovable y su previo a la incorporación de tecnologías. Esto se realiza a partir de la recopilación de experiencias positivas y negativas tanto en el mundo como en Costa Rica.

La revisión documental como técnica utilizada, se considera un estudio selectivo y crítico que integra información sobre un tema en específico; permitiendo tener información actualizada discutida desde una perspectiva ([Vera, 2009](#)). En este caso, se realizó a partir de fuentes primarias y secundarias de información académica de revistas indexadas y noticias de periódicos digitales reconocidos; las cuales se buscaron tomando en cuenta los criterios:

- a) Proyectos de generación de energías renovables exitosos y rechazados por las comunidades en el mundo en los últimos 50 años.



- b) Proyectos de generación de energías renovables exitosos y rechazados en Costa Rica.
- c) Metodologías de abordaje social y conceptualización viabilidad social.

A partir de los criterios anteriores se recopiló toda la información encontrada y se realizó una evaluación de variabilidad de temas y análisis de la validez de los datos de los artículos. Se identificó los aportes e inició la redacción de los apartados del artículo de revisión documental.

La metodología utilizada, permitió indagar sobre el abordaje social como un elemento que permite clave en el éxito del desarrollo de un proyecto de energía renovable.

3. Discusión

A continuación, se presenta la reflexión realizada a partir de la búsqueda documental sobre el papel que cumple el abordaje social para el rechazo o éxito de un proyecto de generación de energías renovables.

3.1 El abordaje social en la incorporación de proyecto de energías renovables y sus características de rechazo

El abordaje social permite identificar barreras y conflictos sociales que imposibilitan la viabilidad social de un proyecto de generación de energías renovables, las cuales son importantes para prevenir la inversión de recursos económicos y tiempo. De manera que, se identificaron aspectos claves que permiten prever el rechazo de un proyecto como se describe a continuación:

De conformidad con el cuadro 2, el abordaje social debe ser más que el análisis de la tecnología y el cumplimiento de la legislación, es decir, para lograr la viabilidad social de un proyecto incluso puede trascender a luchas comunales y convertirse en un tema de decisiones políticas. Por ejemplo, en el caso de Diquís, que contemplaba la consulta indígena, para la fase constructiva, y la omitió en la fase de los estudios exploratorios, despierta una movilización que construye un discurso a partir de las deudas históricas del país como: la devolución de tierras en manos de no indígenas, la aprobación de la ley de autonomía indígena y la aceptación de una figura organizativa propia, basado en tradiciones y el respeto a la figura de los mayores (no impuesta bajo la cobertura del gobierno).





Cuadro 2. Características de rechazo identificadas a través del abordaje social según datos recopilados por proyecto.

Característica	Descripción	Fuente
Inexistencia de un análisis de contexto comunitario	La preocupación comunal radicaba en el acceso a necesidades básicas como el agua para las actividades económicas, la sobrevivencia de la población, inundación de viviendas, el desalojo y reubicación de las comunidades, por lo que las comunidades se organizan para presentar oposición al proyecto.	(CEPAL y GIZ, 2004). Parque eólico, Isla Chiloé, región de los Lagos, Chile. Proyectos Hidroeléctricos (PH) Boruca y Pacuare, Costa Rica. El Proyecto hidroeléctrico Agua Zarca localizado en los departamentos de Santa Bárbara e Intibucá, Honduras.
Falta de revisión documental previa según la fuente de energía a explotar	Esto permite la identificación previa de conflictos sociales presentados en otros países referente a la incorporación de proyectos de generación de energías renovables. Un ejemplo claro de esta situación es que desde los años 70s se planeaba e investigaba sobre la construcción de la PH Boruca y en 1990 inicia la divulgación para construcción, pero ¿qué análisis de contexto comunal realizaron? ¿ya se hablaba del rechazo de proyectos hidroeléctricos en otros países? ¿Qué conflictos sociales existían en su momento por la generación hidroeléctrica? Responder estas preguntas pudo haber mostrado alertas sobre la resistencia social y se hubiera prevenido la inversión realizada.	Proyectos Hidroeléctricos (PH) Boruca y Pacuare, Costa Rica.
Deuda histórica-política	La falta de un abordaje social imposibilita el análisis del contexto sociopolítico de las poblaciones cercanas al proyecto, lo que imposibilita conocer si existe una deuda histórica del gobierno, irrespeto los derechos humanos de las poblaciones indígenas, necesidades básicas sin resolver, falta de oportunidades, desempleo, entre otros.	Proyectos Hidroeléctricos (PH) Boruca y Pacuare, Costa Rica.



Característica	Descripción	Fuente
Mala comunicación-estrategia expost	Esto hace referencia a la divulgación proyectos en proceso de o una vez construido y ejecutado el proyecto, esto genera conflictos sociales. La razón del descontento varía de un país a otro por lo que el análisis y la metodología a emplear debe ser distinta puede ser a partir del impacto ambiental, el ruido, el paisaje, la falta de consulta participativa de las comunidades, la falta de consideración de las costumbres y cultura local.	Marina Trobo en su investigación “Energía eólica y aceptación social: lecciones para Uruguay y guía para la acción” incorporó dentro de su propuesta la experiencia de países como Estados Unidos, Alemania, España, Australia y México quienes desarrollan estrategias ex-post (una vez construido y ejecutado el proyecto), lo que ha generado conflictos sociales.
Apego a la legislación	En este caso alude a proyectos que se apegan meramente al cumplimiento de la ley sin profundizar en el contexto de la comunidad, sin considerar, por ejemplo, consulta indígena, ni comunitaria; provocando mayor conflicto social. No contar con una metodología de relacionamiento comunitario.	Parque eólico, Isla Chiloé, región de los Lagos, Chile. PH San Rafael ubicado en Pérez Zeledón, Costa Rica
Explotación injustificada de recursos	Existen propuestas de proyectos que no cuentan con una justificación técnica de demanda de energía, por lo que se rechaza la explotación de los recursos en sitios que han sido protegidos para la conservación y no son espacios de explotación comercial.	La explotación de energía geotérmica anunciada por Álvarez de FECON en el 2015.
Incapacidad de construir conjuntamente	La imposición de la inversión social que se realiza a un proyecto, sin tomar en cuenta de manera conjunta las alternativas que impacten positivamente a las comunidades que podrían verse beneficiadas.	(CEPAL y GIZ, 2004).

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL y GIZ, 2004; Trobo, 2013; Durán, 2012; Arias, 2018; Madrigal, 15 de octubre 2022.





Por ende, se muestra que el abordaje social es un elemento esencial en la incorporación de tecnologías para el aprovechamiento de fuentes renovables, y existen diversas experiencias y metodologías que permiten analizar una comunidad que va a ser afectada directa o indirectamente por un proyecto. Con esto prever los riesgos a los cuales se enfrenta la empresa; sin embargo, en su mayoría llegan a un mismo punto: la importancia de realizar una consulta participativa de los pueblos previo a la constitución y construcción del proyecto, donde se tome en cuenta para la toma de decisiones.

3.2 El abordaje social en la incorporación de energías renovables y sus características de éxito

Como se mencionó anteriormente, el abordaje social es el acercamiento dialéctico participativo que realiza una empresa o institución a comunidades, este cumple un papel de identificador del contexto social donde se instalará una planta de generación de energía renovable y permite evaluar si un proyecto no solo cumple con la legislación, sino que también es aprobado por una comunidad y por consecuencia obtiene la viabilidad social.

De acuerdo con las experiencias internacionales y nacionales, se puede identificar que los casos exitosos no solo atienden aspectos, técnicos, financieros y de tecnología sino también aspectos sociales y formativos del uso de las energías renovables (Posso, 2011); relacionados con la participación temprana de las comunidades.

A partir de la información recopilada, se realizó un análisis de las características que se repiten en los casos de éxito y se agruparon en 6 aspectos como se muestra a continuación:



Cuadro 3. Características de éxito identificadas a través del abordaje social según información recopilada por proyecto.

Característica	Descripción	Fuente
Análisis de contexto comunitario	La comprensión de la dinámica de la comunidad es de suma importancia para identificar el nivel de satisfacción de necesidades básicas y acceso al crecimiento comunitario, las deudas históricas y políticas, la situación socioeconómica, el nivel educativo, las oportunidades de desarrollo sostenible. Para con esta información, reconocer todos los elementos de apoyo y oposición.	Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo (CORDIS), como principal fuente de resultados de la Comisión Europea, la viabilidad social de los proyectos eólicos de “Sajonia y Turingia en Alemania, Lacio y Abruzos en Italia, Varmia y Masuria en Polonia, Islas Baleares en España, Noruega Central y Letonia”.
Confianza empresa-comunidad	Antes de la construcción de un proyecto que se identifique que realmente trae un impacto positivo para la comunidad analizada en el punto anterior, se requiere de la conformación de bases de confianza entre la comunidad y la empresa, donde quede claro el beneficio para ambas partes y el consenso del objetivo en común.	El Parque eólico Eurus ubicado en La Venta de Oaxaca, México.
Comunicación asertiva antes, durante y después	El proceso de comunicación debe ser visto como un compromiso, considerando escuchar los comentarios de apoyo y oposición, que se garantice la transparencia, con una estrategia eficaz de comunicación adaptada al análisis de contexto, respetando la diversidad identificada.	European Commission, 23 de mayo 2019. Ugalde, (17 dic 2017).
Beneficios socioeconómicos	El proyecto debe traer beneficios económicos claros para la comunidad como la disminución de la factura eléctrica, formación de profesionales en el área, becas de maestría, cursos de formación, carreras enfocadas en energías renovables, trabajo a través de la contratación de mano de obra local, la posibilidad de alquiler de viviendas, alimentación, transporte y fuentes adicionales de turistas a la zona.	Puerto Rico, Jaramillo, 2018.





Característica	Descripción	Fuente
Evaluación de impacto ambiental	Se refiere al cumplimiento de los compromisos adquiridos en la evaluación de impacto ambiental: reforestación, gestión de residuos, gestión ambiental, certificaciones ambientales y charlas sobre salud.	Parque solar de Yunchará en Tarija y Uyuni, de Potosí Bolivia
Programa de compromiso social	Este es debe ser un programa dirigido por un área encargada del trabajo de relacionamiento con la comunidad donde establezca un plan y se incorporen las recomendaciones de todos los actores involucrados (los pueblos indígenas, las comunidades campesinas, los niños, jóvenes, mujeres, adultos mayores). A partir de la firma de un acta de entendimiento y un convenio de validación de acuerdos entre las partes donde se establezcan proyectos sociales dirigidos al progreso social, al deporte, el arte, la recreación, entre otros. Donde se gestionen las expectativas tempranamente, se evite la ambigüedad en respuestas y se establecen convenios firmados por ambas partes.	El parque eólico del Municipio de Pocona en Cochabamba Bolivia. Parque eólico Los Lagos en Chile.

Fuente: Elaboración propia a partir de [REVE, 13 de noviembre 2015](#); [European Commission, 23 de mayo 2019](#); [Jaramillo, 2018](#); [GIZ, 2018](#); [Durán, 2012](#).

De acuerdo con el cuadro 3, los proyectos de generación de energía renovable implican un compromiso profesional de abordaje social contemplando la armonía con el ambiente y respeto a los actores implicados. Hay una necesidad más allá del cumplimiento legal de lo que se establece, es un tema integral y sostenible que respete a la comunidad y reconozca las necesidades históricas.

Esto se observa en la “Guía metodológica sobre el Uso y acceso a las energías renovables en territorios rurales” del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (2014), para la región Andina, en la cual, señala que es elemental entender los principios de desarrollo sostenible de los territorios rurales entendidos como la cohesión social (proceso integrador de grupos sociales a través de la equidad, solidaridad, justicia social, pertenencia y adscripción), cohesión territorial (proceso para fortalecer los lazos culturales, políticos y sociales entre diferentes grupos de territorios) y la inclusión productiva y social (inserción en la vida económica, políticas que contribuyan al acceso de servicios básicos.



Por otra parte, en la “Guía Metodológica para el abordaje social de los proyectos de generación de energía con fuentes hídricas” desarrollada por el Proyecto “Acelerando las inversiones en energía renovable en Centroamérica y Panamá a través del Banco Centroamericano de Integración Económica” (2012) indica que es primordial que la empresa cuente con una política social en la que se defina la magnitud del proyecto y sus implicaciones, con la finalidad de identificar los actores y los niveles de participación, todo desarrollado por parte de un equipo especializado en temas sociales. A lo que [Gallego y Ballesteros \(2021\)](#), agregan que se debe comprender desde el compromiso público y la participación de las comunidades en los procesos relacionados con tomas de decisiones.

3.3 Elementos indispensables por considerar en el abordaje social en la incorporación de proyectos de energías renovables

En síntesis, existen diversas metodologías debido a que el abordaje social no es una receta que se pueda aplicar en todas las comunidades en general. Esto porque es un análisis cualitativo, que parte de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de una comunidad específica en un periodo dado. Es decir, cada comunidad maneja un esquema de símbolos y significados particulares que permiten la construcción de una metodología adaptada a su realidad social, esquema de valores, creencias y prácticas; las cuales, son esenciales para comprender si un proyecto puede viable socialmente.

No obstante, después de la revisión documental se pueden identificar elementos, más allá del cumplimiento de la ley, que son indispensables para construir una metodología de abordaje social de los proyectos para proyectos de generación de energías renovables para identificar la viabilidad social:

- 3.3.1 Realizar una investigación documental sociohistórica previa, que permita identificar conflictos sociales, deuda histórica, problemáticas sociales, indicadores de progreso, datos sociodemográficos.
- 3.3.2 Construir una relación antes de la construcción del proyecto: conocer las condiciones sociales, culturales, políticas y ambientales de una comunidad es el primer paso para determinar si el proyecto puede tener viabilidad social.





- 3.3.3 Construcción conjunta empresa-comunidad, el desarrollo social de la comunidad debe partir de una construcción participativa que permita a la comunidad apropiarse del proyecto e identificar los beneficios, para lo cual existen algunas figuras como los grupos motor, que son empleados en la IAP (Investigación Acción Participativa) y que buscan el empoderamiento y articulación de los actores sociales implicados, que pueda sumar a las soluciones.
- 3.3.4 Información y transparencia, paso a paso en la ejecución la comunidad debe estar enterada, por lo que los procesos de rendición de cuentas son esenciales.
- 3.3.5 Sostenibilidad de la relación, a partir de un proceso dialectico continuo que no termina con la finalización del proyecto, si no que se convierte en una relación ganar-ganar donde la comunidad se beneficia y la empresa también.

4. Conclusiones

Luego de haber realizado la reflexión anterior, se obtienen como resultado las siguientes conclusiones:

- 4.1. El abordaje social es un proceso más profundo que una simple consulta comunitaria, implica compromiso por parte de la empresa y los profesionales para lograr la viabilidad social de un proyecto incluso puede trascender a luchas comunales y convertirse en un tema de decisiones políticas. Se trata de desarrollar una metodología que permita conocer el contexto de la realidad social de una comunidad específica y así definir la forma en la que se debe realizar un acercamiento para lograr la viabilidad social o bien prevenir conflictos sociales y pérdidas de una inversión de un proyecto de generación eléctrica a partir de fuentes renovables, ya que no se trata de una receta sino más bien una construcción conjunta entre la empresa o profesionales y la comunidad.
- 4.2. El análisis de contexto comunitario, la confianza empresa comunidad, la comunicación asertiva antes, durante y después del proyecto, los beneficios económicos, la evaluación de impacto ambiental y el programa de compromiso social desarrollados de manera participativa con la comunidad prevé el éxito para obtener la viabilidad social de un proyecto de generación de energía renovable o se anticipa ante el fracaso de una inversión de recursos.



- 4.3. Por lo contrario, la inexistencia de un análisis de contexto comunitario, falta de revisión documental previa según la fuente de energía a explotar, la deuda histórica-política, la mala comunicación-estrategia expost, el apego a la legislación y la explotación injustificada de recursos con características que distinguen a los proyectos que no han conseguido la viabilidad social y han generado conflictos sociales en las comunidades.
- 4.4. También, esta revisión permite evidenciar que existe un vacío en investigaciones enfocadas en el desarrollo de una metodología de abordaje social o el análisis del contexto comunitario que permita la armonía con el entorno y el respeto de los actores previo a la incorporación de un proyecto de generación de energías renovables en Costa Rica, en especial, a investigaciones relacionadas con fuentes de energía nuevas como la marina.
- 4.5. La recopilación de experiencias mostrada en este documento permite visualizar la viabilidad social como una problemática mundial y no como un hecho aislado, que ha sido estudiado en diferentes partes del mundo como “aceptación social” desde una visión reduccionista al convencimiento de la población, mientras, que es un campo que exige más participación y compromiso de las ciencias sociales, dejando claro que no se trata solamente de un resultado más, sino de una estrategia integral, humanista y sostenible en la concepción e implementación de estos proyectos.

5. Referencias

- Acelerando las inversiones en energía renovable en Centroamérica y Panamá [ARECA] (2012). *Guía Metodológica para el abordaje social de los proyectos de generación de energía con fuentes hídricas. Banco Centroamericano de Integración Económica [BCIE], Fondo para el Ambiente Mundial [FMAM], Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]*. Recuperado de: <https://areca.bcie.org/fileadmin/areca/espanol/archivos/informacion-sector-energetico/guias/1379210226.pdf>
- Álvarez, M. (2015). *Explotación geotérmica en Parques Nacionales: Peligrosa regresión ambiental*. Revista Ambientico, 250-251 (6) mensual. ISSN 1409-214X. https://www.ambientico.una.ac.cr/wp-content/uploads/tainacan-items/5/26215/250-251_36-41.pdf
- Álvarez, M. (2017). *Conflictos socioambientales por la incineración en Costa Rica*. Revista Ambientico, 261 (3) mensual. ISSN





- 1409-214X. https://www.ambientico.una.ac.cr/wp-content/uploads/tainacan-items/5/27354/261_17-23.pdf
- Arias, L. (2018). *Conflictos en torno a la generación hidroeléctrica: el caso del Proyecto Hidroeléctrico San Rafael, Pérez Zeledón, Costa Rica*. Revista Nuevo Humanismo, 5(1). <https://doi.org/10.15359/rnh.5-1.7>
- Barral, M., Iglesias, R., García, R., y Prados, M. (2019). *Planificación, participación e innovación social en los paisajes de las energías renovables*. Revista de Estudios Geográficos, 80 (286), enero-junio 2019, e010. ISSN: 0014-1496. España. Recuperado de: <https://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/view/748/834>
- Boutilier, R & Thomson, I. (2017). Social License to Operate. DOI: 10.1007/978-3-319-23514-1_127-1 TY - CHAP Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Robert-Boutilier/publication/322099689_Social_License_to_Operate/links/5a6a2b7a0f7e9b01f3efcad5/Social-License-to-Operate.pdf
- Brito, A. (2013). *Costa Rica: Determinación del potencial de energía marina para la generación eléctrica*. Instituto Costarricense de Electricidad. San José, Costa Rica.
- Cabral, S. (13 de marzo del 2023). *Qué es el polémico Proyecto Willow, uno de los mayores planes de explotación petrolera en la historia de Alaska que acaba de aprobar Biden*. Periódico digital BBC News, recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-64944840>
- Canales, D. (18 de octubre del 2021). *Costa Rica es líder mundial en producción de electricidad con fuentes limpias*. Periódico digital La República, recuperado de: <https://www.larepublica.net/noticia/costa-rica-es-lider-mundial-en-produccion-de-electricidad-con-fuentes-limpias>
- Chacón, V. (2 de noviembre del 2018). *ICE sepulta el Proyecto Hidroeléctrico Diquís*. Periódico digital Semanario Universidad. Recuperado de: <https://semanariouniversidad.com/pais/ice-sepulta-el-proyecto-hidroelectrico-diquis/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [GTZ]. (2004). *Fuentes renovables de energía en América Latina y el Caribe: situación y propuestas políticas*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/31904-fuentes-renovables-energia-america-latina-caribe-situacion-propuestas-politicas>



- Cordero, A. (2015). *Análisis de viabilidad ambiental del uso de energías renovables en Costa Rica: estudio de caso de la energía eólica, la hidroeléctrica y la geotérmica*. Trabajo de investigación, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/41694115/Investigacion_p._Ecologicos2.pdf
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [GIZ]. (2018). *Casos de estudio en relación con la aceptación social de proyectos de energías renovables de gran escala y proyectos de acceso a la energía*. Programa de energía renovables y eficiencia energética, Chile. Recuperado de: https://4echile.cl/wp-content/uploads/2020/09/Toolkit-casos-de-estudio-aceptaci%C3%B3n-social_Final-1-1.pdf
- Durán, O. (2012). *El PH Diquís: ejército contra aldeas*. Revista Ambientico 226 (2), pp8-13. ISSN 1409-214X. Recuperado de: https://www.ambientico.una.ac.cr/wp-content/uploads/tainacan-items/5/23510/226_8-13.pdf
- Esquivel, F y Granados, P. (2018). *Aceptación social del uso de fuentes de energías renovables no convencionales dentro del gran área metropolitana*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Planificación Económica y Promoción Social de la Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21918/Aceptaci%C3%B3n%20social%20del%20uso%20de%20fuentes%20de%20energ%C3%ADas%20renovables.pdf?sequence=1&isAllowed=n>
- European Commission. (23 de mayo del 2019) *Winning social acceptance for wind energy in wind energy scarce regions*. European Union. <https://cordis.europa.eu/article/id/303130-increasing-social-acceptance-of-wind-energy-in-europe/es>
- Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. (2005) *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio: Informe de Síntesis*. Programa Ambiental de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.439.aspx.pdf>
- Fallas, M. (2018). *Criterios ambientales de cumplimiento para el desarrollo de proyectos de generación de energía marina en Costa Rica*. Tesis para optar por el grado profesional de Licenciatura en Ingeniería Ambiental. Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Recuperado de: https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/10030/criterios_ambientales_cumplimiento_para_desarrollo_energia.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Federación Costarricense para Conservación del Ambiente [FECON]. (19 de julio 2019). *Derrotado el Proyecto Hidroeléctrico San Rafael*. Periódico digital SURCOS. Recuperado de <https://surcosdigital.com/derrotado-el-proyecto-hidroelectrico-san-rafael/>
- Figuroa, A. (2019). *Determinantes de la aceptación social de las tecnologías energéticas renovables desde la perspectiva del usuario líder en la Guajira, Colombia*. Tesis para optar por el grado de Magister en gestión de tecnologías e innovación, Universidad Pontificia Boliviana. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4924>
- Gallego, A; y, Ballesteros, V. (2021). *Tecnologías de energías renovables desde el compromiso público*. Revista Científica, 42 (3), 368-377. Universidad Distrital San Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.14483/23448350.18586>
- Garza, J. (17 de noviembre del 2017). *Nuevo record: Costa Rica cumple 300 días seguidos de energía 100% renovable*. Periódico digital La República, recuperado de: <https://www.larepublica.net/noticia/nuevo-record-costa-rica-cumple-300-dias-seguidos-de-energia-100-renovable>
- Gonzalez, L y Vidaud, I. (2009). *Factores para evaluar la viabilidad de proyectos de conservación de edificaciones esenciales, no productivas, en zonas sísmicas*. Revista Ingeniería, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 25-39. Universidad Autónoma de Yucatán Mérida, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/467/46713055003.pdf>
- Gueguen, S. (2016). Risk assessment of marine energy projects. Masters of Science Thesis. KTI School of Industrial Engineering and Management Energy Technology. Recover: <FULLTEXT01.pdf> (diva-portal.org)
- Herra, E. (2023). *Entrevista abierta sobre el proyecto de gasificación de Coopeguanacaste*. Guanacaste, Costa Rica.
- Horowitz, J. (07 de octubre del 2021). *Se acerca una crisis energética mundial y no tiene una solución rápida*. Periódico digital CNN en español. Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2021/10/07/avecina-crisis-energetica-mundial-no-tiene-una-solucion-rapida-trax/>
- Instituto Costarricense de Electricidad [ICE]. (2015). *Costa Rica matriz eléctrica: un modelo sostenible, único en el mundo*. San José, Costa Rica. Recuperado de: (<https://www.grupoice.com/wps/wcm/>)



connect/8823524c-7cc7-4cef-abde-a1f06e14da0e/matriz_folleto_web2.pdf?MOD=AJPERES&CVID=I8SK4gG

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [IICA]. (2014). *Guía Metodológica: Uso y acceso a las energías renovables en territorios rurales por IICA*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://repiica.iica.int/B3661e/B3661e.pdf>

Jaramillo, L. (2018). *Aceptación de mercado y comunitaria de la energía renovable en Puerto Rico*. Tesis para optar por el grado de Doctor de la Facultad de Derecho. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46090/1/T38888.pdf>

Kazimierczuk, K., Henderson, C., Bhatnagar, D., Tarekegne, B., Duffy, K., Hanif, S., Bhattacharya, S., Biswas, S., Jacroux, E., Preziuso, D & Wu, D. (2023). *A socio-technical assessment of marine renewable energy potential in coastal communities*. *Energy Research & Social Science* 100 (June 2023): 103098 DOI:10.1016/j.erss.2023.103098

La Camera, F. (11 de abril del 2022). *Las energías renovables se llevan la mayor parte de las adiciones de energía global*. Agencia Internacional de Energía Renovable [IRENA]. Recuperado de: <https://www.irena.org/newsroom/pressreleases/2022/Apr/Renewables-Take-Lions-Share-of-Global-Power-Additions-in-2021>

Madrigal, R. (17 de octubre 2022). MINAE rechaza explotación geotérmica en parques nacionales por parte del INA. Periódico digital La Nación. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/politica/minae-rechaza-explotacion-geotermica-en-parques/Y5XOENZOZBCXFCK4UX4ULBO2J4/story/>

Madriz, A. (28 de octubre del 2021). *Por séptimo año consecutivo Costa Rica logra generación eléctrica renovable por encima del 98%*. Periódico digital La República, recuperado de: <https://www.larepublica.net/noticia/por-septimo-ano-consecutivo-costa-rica-logra-generacion-electrica-renovable-por-encima-del-98>

Mauro, M. (2016). *Proyecto Hidroeléctrico Boruca: Eslabón de un Megaproyecto Latinoamericano*. Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos, 19(38), 59-78. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/8366>





- Mesén, V. (2014). El conflicto social en la fase de ejecución de proyectos de generación eléctrica: elementos teóricos para una propuesta de viabilidad social. *Revista Abra de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/17794>
- Ministerio de Ambiente y Energía. (2015). *VII Plan de Energía 2015-2030. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://minae.go.cr/recursos/2015/pdf/VII-PNE.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo e Inversión Pública del Bicentenario 2019-2022*. Costa Rica. Recuperado de: https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/ka113rCgRbC_BylVRHGgrA
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1992). *Cumbre de la Tierra. Río de Janeiro, Brasil*. Recuperado de: <https://www.un.org/spanish/esa/sust-dev/documents/declaracionrio.htm>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio N°169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Sistema Costarricense de Información Jurídica, recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=55652&strTipM=TC
- Organización Latinoamericana de Energía [OLADE] (2019). *Generación de Energía Mundial y Para América Latina y El Caribe y su impacto en el sector energético por la pandemia producida por el Covid-19*. Recuperado de http://www.olade.org/wp-content/uploads/2021/01/Generacion-electrica-mundial-y-para-America-Latina-y-el-Caribe-ALC_01-12-2020.pdf
- Portafolio. (07 de marzo del 2022). *¿Se acerca la crisis energética en Europa por la guerra en Ucrania?*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.portafolio.co/internacional/guerra-en-ucrania-se-acerca-crisis-energetica-en-europa-562599>





- Posso, F. (2011). *Experiencias de Cooperación Internacional en el desarrollo de energías renovables en América Latina*. Universidad de los Andes, Tachirá Venezuela. Redalyc. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/543/54331040006.pdf>
- REN21. (2021) *Renewables 2021: Global Estatus Report*. Recovered of: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.ren21.net/wp-content/uploads/2019/05/GSR2021_Full_Report.pdf
- REVE. (13 de noviembre del 2015). *Aceptación social de la energía eólica. Revista Eólica y del vehículo eléctrico*. España. Recuperado de: <https://www.evwind.com/2015/11/13/aceptacion-social-de-la-eolica/>
- Segura, I., Vargas, V., Chevez, L., Fuentes, A., Obando, J., Álvarez, F., Coto, C., Barquero, T, y Vega, C. (2016). *E. Wave: Sistema Olamotriz de Generación Eléctrica. 14th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Engineering Innovations for Global Sustainability"*, 20-22 July 2016, San José, Costa Rica. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://www.laccei.org/LACCEI2016-SanJose/StudentPapers/SP29.pdf
- Trobo, M. (2013). *Energía eólica y aceptación social: lecciones para Uruguay y guía para la acción*. Universidad de la República. Ministerio de Industria, Energía y Minería. <https://www.gub.uy/ministerio-industria-energia-mineria/sites/ministerio-industria-energia-mineria/files/2020-06/Resumen%20Ejecutivo%20Energ%C3%ADa%20e%C3%B3lica%20y%20aceptaci%C3%B3n%20social.pdf>
- Ugalde, J. (17 de diciembre del 2017). *Los proyectos en el ICE Electricidad*. Periódico digital Delfino, sección Teclado Abierto. Recuperado de: <https://delfino.cr/2017/12/los-proyectos-ice-electricidad>
- Umaña, A. (2013). *El Proyecto Hidroeléctrico El Diquís y el Humedal Nacional Térraba-Sierpe: Análisis de impactos potenciales y viabilidad futura*. San José, Costa Rica: INOGO, Stanford Woods Institute for the Environment. Recuperado de: <https://inogo.stanford.edu/sites/default/files/Diquis%C3%ADs%20informe%20INOGO%20Julio%202013.pdf>



LA FERIA LIBRE

Pedro Parra

- Abuelo Juan, cuéntanos algo de Chile.
- Mi mamá me llama
 - Juan, tienes que ir a la feria, aquí tienes la lista y la plata, cuida mucho la plata, no se te vaya a perder.
 - Primero vas donde Pedrito y le pides media pata de vaca, medio kilo de guatitas surtidas y sangre de cordero, pregúntale si tiene bistec de ballena.
 - Luego donde la señora de las hierbas y le pides quillai para limpiarle los pantalones a tu papá y pelitos de choclo para tu papá que está trancado.
 - En los pescados traes cochayullo y pides unas cabecitas de pescado.
 - A la salida de la feria compras un ramito de flores para la virgen.
 - Ay, no mamá, me van agarrar pal fideo.
 - Abuelo ¿qué es coyayulo?





Puke pūnon

Llikan ta yiwi
pañilwe wima mew, trananagi llikan trananagi ñüküf.

Wiñotuy kutrankawün nülalechi allfeñ mew, trawüy illkun tremotuy allfeñ.

Trawüy pu dungun miyawí waria engün miyawí lelfün engün, trawüy ta newentun.

Kiñewün domowilli ka pikun püle ketraingün ti rüpu, choyüey weke wün.

Huellas

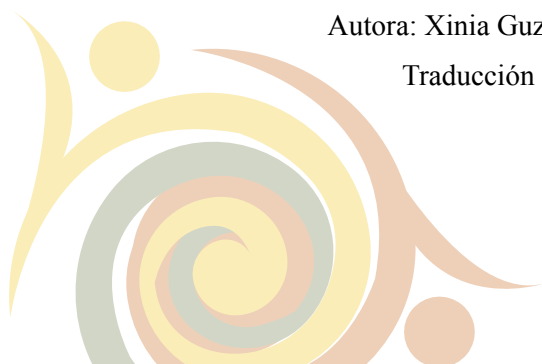
El miedo se funde con
las varillas de hierro, cae
el miedo
cae el silencio.

Vuelve el dolor
abierta la herida,
se reúne la rabia
se sana la herida.
Se juntan las voces
recorren la ciudad
recorren el campo,
se encuentran las resistencias.

Juntas mujeres en el
sur y en el norte cultivan el
camino, brotan nuevos
amaneceres.

Autora: Xinia Guzmán Navarro

Traducción al Mapudungún: Arturo Ahumada.



Inseguridad en los colegios públicos de Costa Rica

Taller de Investigación Interdisciplinaria. I semestre
del año 2023. Centro de Estudios Generales de la
Universidad Nacional de Costa Rica.

Naomi Núñez

La creciente inseguridad contemplada en los colegios públicos es un tema de suma importancia que afecta directamente el desarrollo y el bienestar de los estudiantes costarricenses. Desafortunadamente, la escasa seguridad en las instituciones educativas es un conflicto presente en muchas zonas de nuestro país. Esta situación plantea preocupaciones y desafíos importantes, puesto que una institución educativa pública tiene como fin ofrecer educación de calidad a todos los jóvenes, brindándoles un espacio seguro donde puedan formarse académica y personalmente. En este ensayo se analizarán las diversas causas y consecuencias de la falta de seguridad, de la misma forma que se propondrán posibles soluciones que pueden implementarse para abordar la situación.

Para empezar, una de las causas más importantes e influyentes en la falta de seguridad es la falta de control de acceso. Se conoce que en muchos colegios no se le da la atención requerida a este factor. El riesgo de incidentes por la facilitación del ingreso de personas surge en consecuencia de que las entradas no cuenten con un sistema de acceso pertinente. Así mismo, la falta de personal de seguridad capacitado contribuye a la vulnerabilidad de la población estudiantil, docente y administrativa. La supervisión inadecuada puede abrir paso a situaciones delictivas y peligrosas, generando un ambiente inseguro.

De igual manera, otra situación que puede aportar a la problemática es la defectuosa calidad de la infraestructura. Los colegios suelen ser blanco de la delincuencia, la intrusión



o el vandalismo, dado que los establecimientos se encuentran en mal estado y con escasa protección; barreras manipulables y sistemas de alarma y vigilancia defectuosos o inexistentes, que permiten el ingreso ilegal, impactando negativamente la seguridad de las personas estudiantes y sus materiales.

Además, es necesario tomar en cuenta la ineficiencia administrativa al no elaborar protocolos adecuados de precaución y manejo de las situaciones durante una emergencia de este tipo y comunicarlas al estudiantado de manera clara y concisa. Adicionalmente, la desinformación de la población en cuanto a los peligros a los que son expuestos los jóvenes en un colegio público bajo estas condiciones y la importancia de la seguridad únicamente nos muestra cómo el estudiantado está expuesto a situaciones de riesgo al no tener un conocimiento real del tema.

Finalmente se concluye con el hecho de que la inseguridad estudiantil y las condiciones que conlleva esta están ligadas al desinterés que se le presta al tema en términos administrativos, donde la seguridad no es priorizada. La falta de seguridad en los colegios públicos es un problema complejo y multifacético que requiere la atención urgente de todos los involucrados. Para promover y garantizar el estudio libre de peligros asociados a la delincuencia, se deben considerar las causas subyacentes del problema. Se deben emplear sistemas de acceso efectivos, acompañados de profesionales en seguridad, así como trabajar en fortalecer la infraestructura, crear e informar de manera efectiva los protocolos de seguridad y sobre todo generar conciencia. Acciones como enfrentar con mano dura la violencia y el acoso estudiantil, o crear medios de denuncia fiables le dan la oportunidad a la juventud costarricense de educarse en un ambiente seguro, fomentando la organización y cooperación. La seguridad en las aulas no es un tema que se debe tomar a la ligera, ya que es componente crucial para el éxito académico.



Humanistas en esta edición



Lucía Rincón

Doctora en Estudios Latinoamericanos con mención en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia. Máster en Antropología con mención en antropología socio-cultural por la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Licenciada en filosofía por la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Actualmente profesora en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia y de la Sede del Caribe de la Universidad de Costa Rica. Correo: lucia.rincon@ucr.ac.cr



Jorge Morales Delgado

Doctor en Filosofía por la Universidad de Victoria en Wellington, Nueva Zelanda, con una especialidad en Lógica y Epistemología. Máster en Ciencias Cognoscitivas de la Universidad de Costa Rica con un estudio sobre la no-monotonía del razonamiento científico. Actualmente es profesor de Filosofía en la Universidad de Costa Rica. Correo: jorge.moralesdelgado@ucr.ac.cr



María Sancho Ugalde

Maestría en Lingüística, Licenciada en la Enseñanza del Español. Académica del Centro de Estudios Generales en Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr





Johnny Fallas Monge

Posee una Maestría en Segundas Lenguas y Culturas de la Universidad Nacional de Costa Rica, Doctorando en Educación con énfasis en Lingüística Aplicada por la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI México. Especialista en investigaciones y publicaciones en el campo de la Lingüística Aplicada.

johnny.fallas.monge@una.cr



Miguel Baraona Cockerell

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

Correo: baraona_miguel@hotmail.com



Antonio Álvarez Pitaluga

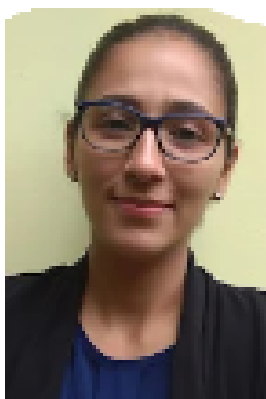
Es Doctor en Ciencias Históricas, posee un doctorado académico, también tiene estudios postdoctorales, además es licenciado en ciencias sociales y máster en ciencias históricas. Fue vicedecano de Relaciones Internacionales e Investigaciones en la Universidad de La Habana. Autor de cuatro libros, coautor de seis, posee además más de cuarenta publicaciones en revistas (ensayos, reseñas, artículos).

Correo electrónico: antonio.alvarez.pitaluga@una.cr



Pedro Parra

Nacido en Chile el año 1948. Artista plástico, diseñador y orfebre, ha laborado para la Editorial Zig Zag desde 1968 hasta 1971 y Editorial Quimantú desde 1971 hasta 1973 cubriendo tareas como retocador para sistema huecograbado, revisor de materiales fotográficos, diagramador y diseñador además de ser coordinador del Departamento de Arte, luego de ser despedido por su militancia política reside en Costa Rica desde 1980, donde es naturalizado como costarricense, en este país trabajó en variedad de espacios y fue fundador y presidente de la Editorial Nuestra Tierra desde 1980 hasta 2018, fungió como docente de Diseño Gráfico en la Universidad Latina y editó diversidad de revistas.



Xinia Guzmán Navarro

Profesional en Relaciones Internacionales, educadora menstrual, integrante de la Editorial Comunitaria Afrocentrada Kutusoma, columnista en el medio feminista digital Rudas, integrante de la Colectiva Feminista Hijas de la Lluvia, interesada en los movimientos sociales y las luchas populares y la reivindicación de sus derechos humanos.



Naomi Núñez Pérez

Estudiante de la Universidad Nacional de Costa Rica en primer ingreso. Es oriunda de la provincia de Cartago, y nació en octubre del año 2005. Su formación en primaria y secundaria se complementaron con el proyecto francés bilingüe, donde ha destacado por sus altas calificaciones. Amante de la investigación y las artes empieza a dar sus primeros pasos en la carrera de comercio y negocios internacionales, donde ya presenta sus primeras colaboraciones. El ensayo que se incluye en este número de la RNH fue desarrollado en el contexto del curso Taller de Investigación Interdisciplinaria.





Karen Arias Alfaro

Socióloga, estudiante de la Maestría Ciencia y Tecnología para la Sostenibilidad y Jefe de Responsabilidad Social y Ambiental, Coopeguanacaste R. L, Costa Rica.
Correo: karenpa_23@hotmail.com

Liany Alfaro García

Socióloga, Master en investigación Participativa para el Desarrollo local y Master en Manejo de Cuencas Hidrográficas, Jefe de la Oficina Regional de Acueductos Comunes, Acueductos y Alcantarillados, Costa Rica.
Correo: liany.cr@gmail.com





Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en 2023.

P.UNA