

# Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 6 (1), Enero- Junio 2018

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





Enero- Junio 2018, Vol. 6 (1)

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

**Editora**

Olga Patricia Arce Cascante

**Comité Editorial**

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

**Consejo Editorial**

**Universidad Nacional**  
Marybel Soto Ramírez  
Erick Álvarez Ramírez  
Shirley Benavides Vindas  
Gabriel Baltodano Román  
Daniel Rueda Araya  
Francisco Vargas Gomez

**Rector**

Alberto Salom Echeverría

**Producción Editorial**

Alexandra Meléndez

**Decano**

Roberto Rojas Benavides

**Vicedecano**

Miguel Baraona Cockerell

**Portada**

Programa de Publicaciones, Universidad  
Nacional

**ISSN: 1405-0234**

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



**Suscripción y canjes**  
**Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional**  
Apartado: 86-3000. Heredia, Costa Rica  
Tel.: (506) 2277-3628  
Sitio web: <http://www.ceg.una.ac.cr>  
Dirección electrónica: [revista.nuevo.humanismo@una.cr](mailto:revista.nuevo.humanismo@una.cr)





# Contenido

---

<b>El resurgimiento de la sociedad civil: fundamentos para una filosofía de la solidaridad</b> .....	7
<i>Romel Hernández</i> <i>Mauricio Chamorro</i>	
<b>Retos y aprendizajes de integrar psicología positiva y ejercicio físico en los Estudios Generales: relatos desde la praxis académica</b> .....	19
<i>Kristy Barrantes-Brais</i> <i>Marcela Gutiérrez Miranda</i> <i>Maribel León Fernández</i> <i>María de los Ángeles Sancho Ugalde</i>	
<b>Hermenéutica de la ciudad. Hacia una lectura humanista de Bogotá</b> .....	37
<i>Diana María Fuentes Nieto</i>	
<b>Reflexiones en torno a la técnica del teatro foro y su papel en la mediación pedagógica</b> .....	47
<i>Julio Barquero Alfaro</i> <i>Melissa María Chacón Céspedes</i>	
<b>Empatía y tacto pedagógico profesional: ¿un saber pedagógico y humanista?</b> .....	59
<i>Susanne Müller-Using</i>	
<b>Los Encuentros Internacionales Artístico-Humanistas, un espacio de intercambio y expresión para el arte del movimiento latinoamericano desde el Centro de Estudios Generales</b> .....	79
<i>Carlos Fernando Morúa Carrillo</i>	
<b>Humanistas en esta edición</b> .....	99
<b>Guía para publicar en Revista Nuevo Humanismo</b> .....	103



# El resurgimiento de la sociedad civil: fundamentos para una filosofía de la solidaridad

The Resurgence of Civil Society: Foundations for a Philosophy of Solidarity

*Romel Hernández<sup>1</sup>*  
Universidad Cooperativa de Colombia - Pasto

*Mauricio Chamorro<sup>2</sup>*  
Universidad Cooperativa de Colombia - Pasto  
Colombia

## Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el punto de encuentro de dos discusiones teóricas en torno a la dicotomía entre sociedad civil y Estado. Hay una importante discusión según la cual, en la actualidad, estamos frente a un “resurgimiento de la sociedad civil”, caracterizado por la reafirmación de los valores del autogobierno, la expansión de la subjetividad, del comunitarismo y de las organizaciones autónomas de los intereses y los modos de vida. El artículo se elabora mediante una búsqueda y un uso de teorías que permitieron una discusión teórica sobre el tema y los conceptos desarrollados. De lo anterior se obtiene que el discurso solidario, hoy, crea tendencias en la economía, la política y la filosofía. Estas tendencias ya no son simples discursos al margen, sino que se muestran como dominantes y van más allá de las sencillas relaciones humanas, buscando la conservación del medio ambiente y la creación de unos lazos de armonía con otros seres vivos que habitan con nosotros este planeta. La

1 Doctorando en Ciencias Filosóficas, Magister en Filosofía. Profesor-investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia – Pasto. Correo electrónico: [romel.hernandez@campusucc.edu.co](mailto:romel.hernandez@campusucc.edu.co)

2 Magister en Antropología, Especialista en Estudios Latinoamericanos. Profesor-investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia – Pasto. Correo electrónico: [alvarom.chamorro@campusucc.edu.co](mailto:alvarom.chamorro@campusucc.edu.co)



solidaridad, hoy más que nunca, se torna importante y es fundamental abordarla, estudiarla, darle al discurso que la contiene toda la difusión necesaria, a través de las tendencias económicas, políticas y filosóficas; pero, más importante aún que su difusión en este tiempo, es realmente esencial entender los motivos por los cuales actualmente la solidaridad tiene tanta trascendencia. Por ende, la discusión se da en torno a la preocupación de que actualmente existe una sociedad en búsqueda de encerrarse en su esfera privada para no ser molestados; el problema que surge de ahí, y por el cual los griegos no sufrían, es cómo hacer posible que ese Estado adquiera legitimidad y no se atomice, no se desarticule.

**Palabras clave:** sociedad civil; Estado; filosofía de la solidaridad.

### **Abstract**

The following article aims to reflect on the meeting point of two theoretical discussions on the dichotomy between civil society and the State. There is an important discussion according to which, at present, we are facing a “resurgence of civil society,” characterized by the reaffirmation of the values of self-government, the expansion of subjectivity, communitarianism and autonomous organizations of interests and ways of life. The article is written by means of a search and use of theories that allowed a theoretical discussion on the topic and the developed concepts. It follows from what was previously stated that, today, solidarity discourse creates trends in economics, politics, and philosophy. These tendencies are no longer simple isolated discourses but seem to be dominant and go beyond simple human relationships, seeking the preservation of the environment and the creation of bonds of harmony with other living beings that live with us on this planet. Solidarity, today more than ever, becomes important and it is fundamental to approach it, to study it, to give to the speech that contains it all the necessary diffusion, through the economic, political and philosophical tendencies; but, even more important than its diffusion in this time, it is really essential to understand the reasons why nowadays solidarity has so much transcendence. Therefore, the discussion revolves around the concern that today there is a society seeking to lock itself into its private sphere so as not to be disturbed. The problem arising from there, and for which the Greeks did not suffer, is how to make it possible for that State to acquire legitimacy and not to atomize, not to be disarticulated.

**Keywords:** civil society; state; philosophy of solidarity.

### **Introducción**

La discusión teórica suscitada a partir de la contraposición entre la sociedad civil y el Estado es abordada desde dos posturas. La primera reconoce como una realidad esta dicotomía y sustenta su postura en que la acción estatal es un enemigo potencial de la libertad individual y de las condiciones para su ejercicio. Estos





son los postulados de Karl Marx, para quien el término de sociedad civil apareció en el siglo XVIII, cuando ya las relaciones de propiedad se habían desprendido de los marcos de la comunidad antigua y medieval. La sociedad civil en cuanto tal solo se desarrolla con la burguesía; sin embargo, la organización social que se desarrolla basándose en la producción y el intercambio, así como forma en todas las épocas la base del Estado y de toda superestructura idealista, se ha designado siempre, invariablemente, con el mismo nombre (Marx, 1968).

La segunda postura considera que dicha separación es teóricamente insostenible, por cuanto al Estado le ha correspondido un papel muy activo y decisivo en la creación de condiciones institucionales y jurídicas para la expansión del mercado, característica indudable de la sociedad civil. Así, como afirma Boaventura de Sousa Santos, el siglo XIX inglés dio demostración de un incremento de legislación sobre la política económica y social, y también sobre la aparición de una amalgama de nuevas instituciones estatales como la “Factory Inspectorate”, el “Poor Law Board”, el “General Board Health”, etc. “Esto implica que las políticas del *laissez faire* fueron aplicadas, en gran medida, a través de una activa intervención estatal. En otras palabras, el Estado tuvo que intervenir para no intervenir” (1998, p. 142).

Pese a esta discusión, y como punto de encuentro entre las dos posturas, encontramos que en la actualidad estamos frente a un “resurgimiento de la sociedad civil”, que se caracteriza por la reafirmación de los valores del autogobierno, la expansión de la subjetividad, del comunitarismo y de las organizaciones autónomas de los intereses y los modos de vida. En este sentido, la solidaridad es vista como una manifestación del “resurgimiento de la sociedad civil” y en ella descansa su núcleo genuino. Sin embargo, en la actualidad el discurso solidario se hace más explícito en autores contemporáneos, siempre atado a construcciones teóricas de justicia; así resulta interesante reflexionar sobre este concepto tanto desde la historia como desde las diferentes posiciones filosóficas.

## La noción de solidaridad: juicio retrospectivo en la filosofía

Si se hace un recorrido breve por el pensamiento griego, se encontrará que en él no existía ni la más mínima preocupación por lo que hoy se denomina solidaridad. En la *República* de Platón, el pensamiento central de sus diálogos es la justicia; intentar definirla se vuelve para los griegos un problema fundamental, pues la cohesión social griega, que entendía como iguales a los griegos con derechos y deberes para con el Estado (ciudadanos), era el eje cardinal de la ciudad o polis. No hay entre los griegos, o en el pensamiento griego, ningún texto que hable de





forma manifiesta sobre lo que es la solidaridad. Pero, aunque no exista ningún escrito explícito sobre solidaridad, Platón pone, en sus diálogos, a hablar a su maestro Sócrates de la amistad y el amor (Fredo del amor y Lysis de la amistad). Son los dos diálogos escritos por Platón que hacen referencia a la solidaridad de manera indirecta. En ellos, la solidaridad no pasa de ser vista como la relación con el otro de forma afectiva. Pero es posible decir que Sócrates intenta darle al amor y a la amistad una explicación racional ontológica con la que se pueden definir. Y si se acepta esa explicación de amor y amistad que hay en Sócrates, es posible decir que, en dichos escritos, se encuentra una forma de explicar cómo surge la solidaridad.

En realidad no era la sociedad griega la interesada en hablar de la solidaridad; para ellas, como ya se dijo, es la justicia su columna vertebral, la justicia como sentido de la vida y, por lo tanto, como cohesión entre los hombres. El ser griegos los llevaba a sentirse capaces de ser justos entres sí (Werner, 1966). Fue el pensamiento griego que se difundía entre todos los ciudadanos lo que hacía posible una acción recíproca entre ellos, de ahí que la educación tenga como objetivo no solo formar individuos, sino formar ciudadanos capaces de participar en lo público (Werner, 1966). No había entre los griegos motivos por los cuales la solidaridad sea un tema inquietante; ni siquiera lo fue en momentos difíciles como en las guerras del Peloponeso o las guerras médicas.

Los griegos, si bien tenían una noción de solidaridad, no pasaba de ser entendida en los términos comunes de polis, en definitiva, no era una preocupación para ellos, pues no existía en su época una condición humana superior a la de ciudadano, ese que era la máxima forma de medición de los hombres y el árbitro que impartía tal medición era el Estado. El aporte que le hacen los griegos a la solidaridad es mínimo, no tienen motivos para pensar en esos temas y lo mismo pasó con el pensamiento de la Edad Media. El pensamiento utópico que comienza a romper con el obscurantismo de la Edad Media y le da origen al Renacimiento sienta las bases de una posible preocupación por la solidaridad, pues se constituye en un modelo moral de sociedad que intenta promover valores de integración humana. En los países de miel y mermelada que se pintaban en las diversas utopías, entre ellas las escritas por Tomás Moro o Campanella, el propósito era despertar un sentido de compasión y misericordia para con quienes sufrían y se sentían desgraciados por las condiciones sociales de este mundo (Pardo, 1990). Lo que se pretendía en esos modelos sociales utópicos era despertar una solidaridad entre los hombres; hacer que todos soñaran con un mundo mejor. Pero no había, en dichas invenciones utópicas, una explicación de la solidaridad. En el libro de Isaac Pardo, titulado *Fuegos bajo el agua: la invención de utopía*, es posible encontrar,





bajo todo el recorrido que él hace sobre los discursos utópicos, elementos que sirvan para explicar por qué es hoy tan importante la solidaridad, pues si la utopía pretende despertar solidaridad entre los hombres debe hacerlo porque ve y entiende un problema que la hace necesaria.

Esa preocupación por la solidaridad que inicia en el Renacimiento tiene su continuación en el socialismo utópico. Es probablemente en ese momento cuando aparece por primera vez una preocupación, de manera inconsciente, de por qué es tan importante la solidaridad. Los socialistas utópicos, que querían cambiar el orden social-económico de competencia y ganancia por uno de reciprocidad y respeto por los otros, hablan de un principio de igualdad y de humanidad, apegados a la visión católica de humanidad en cuanto todos somos hijos de Dios, que llevaría a que cada hombre sea solidario con los otros, sin importar las circunstancias en las que esté.

Si bien, estos pensadores conocidos como socialistas utópicos ponen elementos que sirven para comprender los motivos por los cuales surge la preocupación por la solidaridad en la época moderna, no se puede, a partir de ellos, obtener una explicación concreta desde sus reflexiones. Realmente es con pensadores como Habermas, Rawls, Van Parijs Phillippe y algunos posmodernos como Lyotard o Levinas, cuando se puede apreciar el por qué la solidaridad tiene tanta importancia hoy en día. A diferencia de los griegos, para quienes las discusiones sobre la justicia estaban en tratar de definirla, Habermas y Rawls tienen una preocupación distinta, en realidad buscan el intento de legitimar la justicia, darle un sentido a esta. Para eso, acuden a la solidaridad, pero no hablan de ella como un discurso más o uno secundario en la vida social, no. Realmente, pretenden entender la solidaridad como un repotenciar de la justicia en una sociedad atomizada, fragmentada, que cobija a seres humanos diversos. Por ello, la pregunta fundamental de Rawls, a la que trata de responder en toda su obra titulada *Teoría de la justicia*, es: ¿Cómo es posible que la reunión de un conjunto de sujetos libres, racionales, razonablemente informados, con principios morales y motivados por un egoísmo más bien moderado, pueda levantar una sociedad inspirada en principios imparciales de justicia? (1971).

La justicia en Rawls es, cómo lo fue para los griegos, el elemento central de la discusión, pero en él no se trata de definirla sobre principios de igualdad, sino sobre la realidad de lo diverso. Los griegos no se preocupaban por la solidaridad, porque para ellos esta se encontraba presupuesta en cuanto la entendían a partir de la igualdad; de ahí que la justicia, según su parecer, era un hecho entre griegos ciudadanos de un Estado, pero que debía definirse para ellos no para los otros.





Rawls tiene la preocupación de legitimar la justicia para un mundo globalizado y por esta razón no puede argumentar que la justicia se da entre iguales, sino entre diferentes, pero para que opere, para que ella tenga validez, es necesario atarla con el cordón de la solidaridad.

Buscando legitimar la justicia, con casi el mismo objetivo de Rawls, Habermas acude a la democracia deliberativa. El objetivo fundamental de la democracia deliberativa que acuñó el filósofo Joseph M. Bessette es hacer posible la acción comunicativa. Partir del lenguaje como el elemento de interacción social que posibilita el entendimiento de los otros es lo que Habermas hace en *Teoría de la acción comunicativa*. Pero la comunicación o la posibilidad de interactuar a través del lenguaje debe llevarnos a una acción práctica, más allá del simple hablar. Por lo tanto, la organización política y en especial la democracia deben estar regidas por una amplia discusión, no debe ser solo el acto del sufragio el que haga posible la participación en la democracia. Al contrario, es preciso que la posibilidad de discutir y llegar a un consenso que trascienda el sufragio sea lo que permita la participación de los ciudadanos en las decisiones estatales.

El debate y el consenso de la plaza pública es lo que posibilita la democracia deliberativa (Habermas, 1998). Esa hace posible que la justicia tenga legitimidad, que las decisiones tomadas a través de la discusión tengan aceptación, pero al igual que Rawls, acude a cuestiones morales que involucran la solidaridad. Ahora bien, estos dos filósofos que acuden a la solidaridad lo hacen de tal forma que se convierte en un elemento necesario para la cohesión social, pues, al establecer ya no un principio de igualdad entre todos, sino un vínculo igual para todos que posibilita la comunicación y, por ende, el entendimiento, no se presupone a los hombres como iguales, sino que, en contraste, es su diferencia lo que se trata de resguardar. Tal diferencia debe tener algo que dé inicio a toda la democracia deliberativa, y ese principio es la solidaridad (Salvat, 2007).

Desde una orilla distinta a la que se ubican Habermas y Rawls, desde el marxismo analítico, Van Parijs Philippe acude al dilema entre economía o ética, inclinándose hacia el lado de la ética, al poner el acento sobre la solidaridad. Lo que Van Parijs P. se propone es hacer posible que las condiciones materiales de los hombres, en especial de los menos favorecidos, les permitan recobrar su dignidad para que les sea posible actuar en sociedad. La idea de una renta básica en Philippe contiene la noción esencial de solidaridad, pues esta acción estaría mediada por el Estado, en tanto sería él el que la proveería, pero la deduciría de las ganancias de aquellos que tienen un capital considerable. La renta básica es de carácter incondicional, pues quienes la reciben no tendrían que cumplir ninguna condición,





porque el Estado tendría como deber garantizar que todos los ciudadanos tienen ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas (Van Parijs, 2004).

Para Van Parijs, se hace necesario refundar la solidaridad, porque no puede ser entendida solo en la justicia (Van Parijs, 1996). La solidaridad debe estar en la economía y de forma global (Van Parijs, 2002). Esto lo sostiene el filósofo porque la desigualdad nacional tiene las mismas causas que las desigualdades mundiales, pero a estas hay que agregarles y tener en cuenta las diferencias innatas de los hombres; por ello, en su libro sobre *La diversidad cultural frente a la solidaridad económica*, plantea que no se puede sostener una solidaridad nacional, es necesario una mundial que involucre aspectos de la economía y la justicia que establezcan unas generalidades entre las cuales sea posible la diversidad. Para Van Parijs la solidaridad económica, a diferencia de Habermas y Rawls, es la base de todo su andamiaje discursivo.

Hay también que, resaltar aquí que autores enmarcados en el movimiento denominado posmoderno, como Jena François Lyotard y Emanuel Levinas, hacen referencia a la solidaridad de manera un tanto específica, pero no apelando a la justicia o a la economía, sino desde un ángulo que abarca la crítica histórica como ha sido vista en la modernidad. En otras palabras, para ellos la historia como teleología no puede seguir teniendo sentido y por eso hablan de su fragmentación en historias posibles. En esta concepción del acontecer histórico, dichos autores hacen referencia a momentos especiales en los cuales, al parecer, se rompe la linealidad histórica y se construye momentos de ruptura. Para Lyotard, ese momento característico es mayo del 68, cuando lo que hace posible la construcción de una línea de fuga histórica es *El entusiasmo*, su libro referido a estos temas, porque de acuerdo con él, el actuar que hace posible este acontecimiento, el cual rompe con el paradigma del poder centrado en el Estado, se da precisamente por el incremento de un entusiasmo generalizado que se manifiesta en la gente. Tal entusiasmo contiene algo que hoy en día es la solidaridad, porque en *El entusiasmo* la adhesión a la causa común es espontánea, sin influencia de propaganda ni apegada a los grandes medios de comunicación.

Siguiendo esa línea de discusión en la posmodernidad, Emanuel Levinas, en su libro titulado *La huella del otro*, intenta analizar los acontecimientos sucedidos en la Alemania Nazi, no de forma descriptiva ni a manera de una narración histórica, sino a partir de una conceptualización filosófica que le permita entender el fenómeno de la relación de los hombres como individuales con los otros sujetos cuyas pretensiones también son individuales. Levinas hace una ruptura con la mirada de la filosofía moderna en cuanto a que esta parte del objeto como eje central de





la relación; la dinámica de interacción sujeto-objeto prevalece en la modernidad, en especial en la modernidad científica. Para Levinas, de lo que se trata no es de conocer al otro como un objeto de estudio, ni como un sujeto-objeto que me permite conocerme a mí mismo, sino partir del otro como sujeto para poder entender realmente al otro. Dicho de forma más clara, no se trata de entender al otro en el sentido lato de la palabra, pues por lo general entender al otro es traducir a nuestras palabras lo que él es, para entenderlo como nosotros lo entendemos. Lo que Levinas quiere es entender al otro, tal cual el otro se muestra o quiere ser visto. Esta dinámica de interacción requiere una forma de relacionarse especial para una sociedad diversa y plural, que no parta de la igualdad, del lenguaje ni de las clases sociales, sino de una absoluta diferencia. Pero, para que haya necesidad de entender al otro como diferente, se hace fundamental presuponer una acción solidaria con él. No puede haber interés por lo otro diferente, si no hay, de antemano, una relación con este; esa relación es la solidaridad. Levinas no se refiere de forma explícita a esta última, pero la presupone.

## **Sobre la importancia de una filosofía de la solidaridad**

El desarrollo del pensamiento económico, político y, en especial, el filosófico tuvo como eje central de discusión, durante mucho tiempo, la libertad y la igualdad. Así, en la Época Clásica, los diálogos de Platón y los escritos de Aristóteles remiten siempre a intenciones casi imposibles, que tratan de definir aquello que es la justicia, pero una siempre amparada por la libertad y la igualdad, para referirse solo a su carácter redistributivo (Young, 2000).

De la misma forma sucedió en la Edad Media y en la Época Moderna, cuando la presencia de jerarquías sociales impedía un reconocimiento generalizado (Honeth, 1997) que dificultaba la aparición de un discurso solidario. Sin embargo, con el nacimiento de la Ilustración que gesta el proyecto moderno, se pondrá en la Modernidad, al lado de la igualdad y la libertad, la fraternidad como un principio esencial de convivencia entre los seres humanos. Esto se hace explícito cuando la Revolución francesa proclama “Libertad, igualdad y fraternidad” como pilares inamovibles del proyecto burgués que se materializa en los derechos del hombre y del ciudadano.

Ese aparecer de la fraternidad como principio esencial de los derechos del hombre y del ciudadano, bases de los derechos humanos, no despierta, en los discursos académicos y políticos, gran apego por aquello que se conoce como solidaridad, seguían siendo la libertad y la igualdad los motivos de discusión constante (Mill, 1859). Aunque la Modernidad se caracteriza por darle grandes herramientas de





pensamiento al discurso político liberal, representado en Hobbes, Locke y Hume, se comienza a gestar, en el lado de los arrabales franceses, el pensamiento socialista utópico que, con la pretensión de rescatar los ideales de la revolución traicionada (Revolución francesa), vuelve a darle importancia a la fraternidad. El socialismo utópico, apartándose de la visión individualista liberal, puso el acento sobre la condición social de los hombres y trató de rescatar la solidaridad como un valor humano innato. Sin embargo, para los socialistas utópicos, que apelaban a acciones pedagógicas para despertar el sentir social interno de los hombres, el surgimiento del socialismo científico estructurado por Marx opacó su discurso solidario de carácter pedagógico como alternativa frente a la naciente sociedad de mercado (Cole, 1957). Con Marx, tanto en el campo de la economía como en el de la política y filosofía, el discurso solidario volvió a jugar un papel secundario, se mantuvo la preocupación por la libertad y la igualdad. Los discursos economicistas que se polarizaban entre economía planificada y sociedades de mercado no dieron espacio para intentar el rescate del discurso solidario de forma pura, sin ligarlo a ninguna tendencia política o ideológica; la solidaridad volvía ser un apéndice que solo era posible después de ciertas transformaciones económicas.

Después de comenzar a desmoronarse la Modernidad y a darle paso a aquello que se denomina la Condición Posmoderna (Lyotard, 2000), algunos autores han retomado el discurso solidario y lo han puesto nuevamente en escena como el único elemento que hará posible restablecer la credibilidad de los ciudadanos tanto en la democracia como en la justicia. La solidaridad así vista por autores como Habermas, Rawls y Van Parijs se constituye en el ligamento social que, frente a la creciente ola de individualidad y desinterés por lo público, vuelve a poner a los seres humanos en un diálogo, no solo consigo mismos, sino con su entorno.

Es extraño que la solidaridad durante mucho tiempo se haya manifestado como un discurso secundario que no despertaba inquietud alguna para ser abordada como tema central y, no obstante, surja en estos tiempos de predominio democrático como una condición esencial para la convivencia humana y la armonía social. El discurso solidario hoy crea tendencias en la economía, la política y la filosofía, que ya no son simples discursos al margen, sino que se muestran como dominantes y van más allá de las sencillas relaciones humanas, buscando la conservación del medio ambiente y la creación de unos lazos de armonía con otros seres vivos que habitan con nosotros este planeta. La solidaridad, hoy más que nunca, se torna importante y es fundamental abordarla, estudiarla, darle al discurso que la contiene toda la difusión necesaria, a través de las tendencias económicas, políticas y filosóficas; pero, más importante aún que su difusión en este tiempo es realmente esencial entender los motivos por los cuales actualmente ella





tiene tanta trascendencia. También es pertinente que, en medio de ese ambiente general sobre el que se difunde el pensamiento solidario, se logre alcanzar cierta unidad conceptual en torno al significado que tiene la solidaridad para los pensadores que en el presente la abordan.

## Conclusiones

La relevancia adquirida por la solidaridad hoy en día es fruto de una disociación entre sociedad civil y Estado, que se agudiza por el sistema-mundo de producción predominante; por ello, autores como Rawl, Habermas, Van Parijs, Lyotar y Levinas la mencionan como un elemento valioso para las sociedades democráticas.

En los pensadores que se han mencionado, se trata la solidaridad de manera más explícita que como fue abordada por los pensadores antiguos. Claro está que, al hacer el recorrido en pensadores antiguos y comparar sus preocupaciones, de las cuales brota su pensamiento, con las de los pensadores actuales, se puede encontrar una explicación de por qué hoy la solidaridad tiene tanta importancia para una sociedad en la que la visión general de igualdad se rompe y la poca credibilidad de los órdenes democráticos genera apatía, en sus ciudadanos, por la participación en todo aquello que tenga que ver con lo público. Al parecer, el momento en el que se vive y en el cual se piensa la solidaridad es la manifestación extrema de lo que Constant llamaba la libertad de los modernos, que consiste en encontrar la libertad en la privacidad del actuar individual, pues al moderno no le interesan los asuntos públicos ni las decisiones que el Estado tome con respecto a diversas situaciones; lo único que quiere es cumplir las obligaciones necesarias con el Estado para que, en su esfera privada, pueda disfrutar tranquilamente de su libertad (Constant, 1819).

Si bien la preocupación de los modernos consiste en encerrarse en su esfera privada para no ser molestados, el problema que surge de ahí, y por el cual los griegos no sufrían, es cómo hacer posible que ese Estado adquiera legitimidad y no se atomice, no se desarticule. Esa preocupación que para los pensadores antiguos no era un problema presente es para los modernos la principal causa de reflexión, motivo por el cual le dedican sus mayores esfuerzos, con el fin hacer posible que se legitimen el orden social en el que se vive, el Estado y la justicia que ahí se imparte. Es por ello que, en pensadores como Rawls, Habermas, Van Parijs, Lyotar y Levinas, la preocupación por la solidaridad se convierte en piso de soporte de sus reflexiones. Es en las obras de estos autores en las cuales se puede encontrar los motivos por los que la solidaridad adquiere importancia hoy en día, no solo como un tema de discusión filosófica académica, sino como reflexión sobre un





problema objetivo, para el cual la solidaridad repercute como soporte de un “resurgimiento de la sociedad civil”.

Finalmente, el núcleo genuino del “resurgimiento de la sociedad civil” al que se refería Boaventura de Sousa está profundamente relacionado con la solidaridad. La reafirmación de los valores de autogobierno, de la expansión de la subjetividad, del comunitarismo y de la organización autónoma tanto de los intereses como de los modos de vida se encuentra inmersa en las reflexiones que se dan en torno a la solidaridad. Por ejemplo: el *otro* en Levinas, categoría que se encuentra muy ligada a la solidaridad, contempla la expansión de la subjetividad; la *democracia deliberativa* de Habermas reafirma los valores del autogobierno, y la noción de *justicia* en Rawls pregona una organización autónoma de los intereses y de los modos de vida, pero basada ya no en la igualdad, sino, en la diferencia. Sin embargo, este “resurgimiento de la sociedad civil” no solo está determinado por una suerte de regreso del actor (Touraine, 1987); la contraparte, es decir, el Estado, también puede permitir que se produzca esto. Tal es el caso de la *renta básica* de Van Parijs, con la cual la sociedad civil resurge, a partir de la satisfacción de las necesidades materiales, lo que involucra una nueva ruptura de la dicotomía sociedad civil/Estado.

## Referencias

- Aristóteles. (1973). *La política*. Barcelona: Editorial Bruquera.
- Cole. G. (1957). *Historia del pensamiento socialista I: Los precursores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Constant, B. (1819). *La libertad de los antiguos comparada con la libertad de los modernos*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad: por una Teoría General de la Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*, volumen I. Madrid: Editorial Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: La gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Levinas, M. (1998). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.
- Lyotar, J. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.





- Marx, K. y Engels, F. (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- Mill, J. (1859). *Ensayo sobre la libertad*. Madrid: Editorial Mestas.
- Moro, T. (1973). *Utopía*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Pardo, I. J. (1990). *Fuegos Bajo el Agua: La invención de utopía*. Perú: Editorial Ayacucho.
- Platón. (2003). *Diálogos*, tomos I y II. México: Editorial Porrúa.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Salvat, P. (2007). Teoría de la justicia y solidarismo liberal en John Rawls. En M. Figueroa y D. Michelini (Comps.), *Filosofía y Solidaridad*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Van Parijs, P. (2004). *Cultural Diversity versus Economic Solidarity*. Newyork: Editorial Berg.
- Young, M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Werner, C. (1966). *La filosofía griega*. Barcelona: Editorial Labor.



# Retos y aprendizajes de integrar psicología positiva y ejercicio físico en los Estudios Generales: relatos desde la praxis académica

Challenges and Learning from Integrating Positive  
Psychology and Physical Exercise in the General Studies  
Department: Stories from Academic Praxis

*Kristy Barrantes-Brais*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

*Marcela Gutiérrez Miranda*<sup>2</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

*Maribel León Fernández*<sup>3</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

*María de los Ángeles Sancho Ugalde*<sup>4</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

1 Doctora en Ciencias del Movimiento Humano, Máster en Salud Integral y Movimiento Humano. Académica y psicóloga de la Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: [kristy.barrantes.brais@una.cr](mailto:kristy.barrantes.brais@una.cr)

2 Maestría en Promoción de la Salud y Desarrollo Social. Médica, académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: [marcela.gutierrez.miranda@una.cr](mailto:marcela.gutierrez.miranda@una.cr)

3 Doctora en Educación, Magister Scientiae en Gerontología Académica del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Correo electrónico: [maribel.leon.fernandez@una.cr](mailto:maribel.leon.fernandez@una.cr)

4 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](mailto:maria.sancho.ugalde@una.cr)



## Resumen

El presente artículo se desarrolla como un relato de experiencia que resulta de un proceso académico impartido en la Universidad Nacional, específicamente en el Centro de Estudios Generales. El proceso tuvo como objetivo promover el bienestar psicológico de estudiantes universitarios mediante intervenciones en psicología positiva (IPP) y ejercicio físico y, a su vez, desarrollar capacidades en el personal académico del Centro de Estudios Generales para gestionar intervenciones de psicología positiva. La metodología empleada en este proyecto académico consistió en una serie de intervenciones mediante los siguientes tres cursos: 1) ambiente y salud, 2) la imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos y 3) taller de expresión literaria: cuento y poesía. Las experiencias particulares del desarrollo de las intervenciones en cada curso se reseñan en todo este relato. Asimismo, de lo anterior se obtuvieron los retos y aprendizajes para cada curso; además, se brindó capacitación sobre las bases teóricas y el procedimiento de implementación de las tres IPP reseñadas. Al finalizar el proceso de capacitación, de manera conjunta se determinaron las formas pertinentes de incluir los principios e intervenciones de psicología positiva y educación positiva en la estrategia metodológica del programa de curso. Dicha experiencia generó posibilidades para que las diferentes disciplinas trabajaran de manera estrecha en un plan común para la praxis académica en la docencia e investigación; como pedagogía multidisciplinaria se enrumba hacia la interdisciplinariedad.

**Palabras clave:** bienestar estudiantil; humanidades; interdisciplinariedad; academia.

## Abstract

This article is written as an account of experience resulting from an academic process conducted at the National University of Costa Rica, specifically at the Center for General Studies. The process aimed to promote the psychological well-being of university students through interventions in positive psychology (IPP) and physical exercise and, in turn, to develop skills in the academic staff of the Center for General Studies to manage positive psychology interventions. The methodology used in this academic project consisted of a series of interventions through the following three courses: 1) environment and health, 2) the image of the elderly person in the different texts and 3) literary expression workshop: story and poetry. The particular experiences of the interventions conducted in each course are outlined throughout this account. Likewise, challenges and learning for each course were obtained from these interventions. Training was provided on theoretical bases and the implementation procedure of the three IPPs reviewed. At the end of the training process, the relevant ways of including the principles and interventions of positive psychology and positive education in the methodological strategy of the course program were jointly determined. This experience generated possibilities for the different disciplines to work closely on a common plan for academic praxis in teaching and research; as a multidisciplinary pedagogy, it is rooted in interdisciplinarity.





**Keywords:** student well-being; humanities; interdisciplinarity; academia.

## Introducción y contextualización

Este relato refleja el proceso de gestión y ejecución para promover el bienestar psicológico de estudiantes universitarios, mediante intervenciones en psicología positiva y ejercicio físico. La experiencia permitió, además, desarrollar capacidades en el personal académico del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA), para gestionar intervenciones de psicología positiva. Este ejercicio académico formó parte de uno de los componentes de un proceso de tesis en el Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano, programa conjunto de la Universidad de Costa Rica y la UNA (Barrantes, 2017). La experiencia profesional de las autoras en diversas áreas del conocimiento y en contacto constante con estudiantes propició la formulación de una idea de investigación centrada en promover el bienestar de la población estudiantil, de la mano con la labor docente en los cursos de humanidades.

Es en este contexto que, en el II ciclo lectivo del 2015, se llevó a cabo en el CEG una serie de intervenciones, las cuales formaron parte de tres cursos: Taller de expresión literaria: cuento y poesía, La imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos y Ambiente y salud. Las experiencias particulares del desarrollo de las intervenciones en cada curso se reseñan más adelante y constituyen el eje central de este relato. Resulta fundamental señalar que el componente de psicología positiva fue desarrollado por las docentes, luego de un periodo de sensibilización y formación activa facilitado por una profesional en psicología. El componente de ejercicio físico fue proporcionado por un profesional en educación física.

El enfoque de la psicología positiva empieza a tomar forma a finales de la década de 1990, como una respuesta a la “forma tradicional” de hacer psicología (centrada en los trastornos y las carencias), y propone volver la mirada a aquellos elementos que “hacen que la vida merezca ser vivida” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p. 5), de manera que se favorezca el funcionamiento humano óptimo (que las personas puedan ser y dar lo mejor de sí mismas) (Park y Peterson, 2009a). Se ha posicionado como el estudio científico de fortalezas, rasgos, motivaciones, virtudes y conductas humanas positivas, con el propósito de comprender y optimizar estas cualidades en la vida de las personas; de contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana, así como de transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park y Peterson, 2009a; Seligman Steen,





Park, y Peterson, 2005; Sheldon y King, 2001). Desde esta perspectiva, no se niega la existencia de dificultades y eventos adversos, pero se evita centrar la atención en estos y, más bien, se propone un balance que permita reconocer las potencialidades y recursos positivos en las personas, grupos e instituciones.

Las intervenciones de psicología positiva (IPP) se han definido como aquellas estrategias psicológicas cuyo objetivo es generar o incrementar emociones, conductas y cogniciones positivas —por lo tanto, aumentar el bienestar de los individuos o grupos— (Parks y Biswas-Diener, 2013; Sin y Lyubomirsky, 2009). Se basan en el conocimiento acumulado sobre los procesos afectivos, conductuales, cognitivos y motivacionales que posibilitan el bienestar (Schueller, Kashdan y Parks, 2014). En este proceso, se utilizaron las tres IPP sobre las cuales existe más evidencia en cuanto a su impacto positivo en indicadores de bienestar psicológico: el reconocimiento y uso de fortalezas personales, los diarios de gratitud y “mi mejor yo posible” (Bolier *et al.*, 2013; Hervás *et al.*, 2008; Hone, Jarden y Schofield, 2014; Sin y Lyubomirsky, 2009). Se detallan, a continuación, los principales componentes teóricos de cada intervención y se describe la metodología de su aplicación en los cursos del CEG.

Las fortalezas personales son rasgos positivos que se reflejan en pensamientos, sentimientos y conductas, así como posibilitan el funcionamiento y desempeño óptimo de las personas (Park, Peterson y Seligman, 2004). Constituyen características positivas que existen en diferentes grados en las personas, como en un *continuum*, y pueden ser “cultivadas” o desarrolladas de forma deliberada (Park y Peterson, 2009b). La identificación (reconocimiento) y uso (puesta en práctica de forma consciente) de fortalezas personales fue una de las primeras intervenciones documentadas por los pioneros de la psicología positiva (Seligman *et al.*, 2005). Mediante cuestionarios o ejercicios reflexivos a partir del listado de 24 fortalezas, las personas identifican sus principales áreas fuertes y se les solicita que reconozcan cómo hacen o han hecho uso de ellas; posteriormente, se les anima a emplearlas en nuevas formas, en su vida cotidiana (Peterson, 2006; Seligman, Rashid y Parks, 2006).

El ejercicio de la gratitud constituye un predictor de satisfacción con la vida y se asocia con indicadores de bienestar como la capacidad de disfrutar experiencias placenteras y el sentido de vida (Peterson, Ruch, Beermann, Park y Seligman, 2007). La intervención denominada “diario de gratitud” consiste en anotar, al final de cada día (durante una o varias semanas), al menos tres cosas que la persona valora que salieron bien o fueron agradables/beneficiosas y por las cuales se siente agradecida (Emmons y McCullough, 2003; Wood, Froh y Geraghty, 2010).





Por su parte, “mi mejor yo posible” se clasifica como una de las intervenciones basadas en la proyección a futuro y la promoción del optimismo; es coherente con las líneas de investigación e intervención desde la psicología positiva (Schueller *et al.*, 2014). En esta intervención, se le indica a la persona que se visualice a sí misma a futuro, habiendo conseguido sus metas y alcanzado todo su potencial. Se solicita que escriba los detalles de lo que observa en ese futuro, así como las fortalezas personales que considera necesarias para conseguir lo deseado; la duración y frecuencia del ejercicio es variable (King, 2001; Layous, Nelson y Lyubomirsky, 2013; Sheldon y Lyubomirsky, 2006).

Las intervenciones basadas en el ejercicio físico pueden enmarcarse en una amplia gama de iniciativas, estrategias y programas sistemáticos centrados en la práctica y promoción de la actividad física (Bauman *et al.*, 2008). Estas intervenciones pueden considerar uno o más de los siguientes aspectos: pretenden incidir en los hábitos de las personas en diversos espacios (lugares de estudio o trabajo, actividades domésticas, ámbitos recreativos, vida en comunidad); pueden integrar estrategias educativas para el desarrollo de habilidades, así como modificaciones en los espacios físicos y sociales; privilegian un enfoque en la práctica de ejercicio como parte de un estilo de vida activo y saludable; promueven la integración social y el disfrute (Bauman *et al.*, 2008; Hoehner *et al.*, 2008; Huijg *et al.*, 2015; Laine *et al.*, 2014). A partir de lo referido por experiencias previas, se diseñó un protocolo para que el estudiantado de dos de los cursos realizara ejercicio físico a intensidades de baja a moderada, durante 45 minutos semanales.

Tomando en consideración los potenciales beneficios de las intervenciones reseñadas, se propuso trabajar con población estudiantil del CEG de la UNA, en el marco de la promoción de la salud y el bienestar, considerada una labor en las instituciones de educación superior (Miller y Chung, 2009).

El CEG promueve, en su labor sustantiva, la incorporación de un nuevo humanismo que representa una perspectiva ético-filosófica referida a la naturaleza humana actual (Baraona, 2013) y que reconoce las necesidades del hombre moderno. Esta perspectiva toma en consideración la compleja realidad en la que se encuentra inmersa la raza humana del siglo XXI y propone una nueva ética de la vida social, con la cual se gesta una forma de generar y transmitir conocimiento incluyendo una visión holística de la realidad que prioriza el bienestar del individuo. Desde tal noción, se sugiere reflexionar sobre el bienestar como producto de los procesos de formación y desarrollo que respetan al individuo en sus particularidades, el entorno y las complejas interacciones establecidas. Es este nuevo humanismo que guía la labor del CEG, el que facilitó el desarrollo de una propuesta innovadora





que responde a las necesidades de los estudiantes y contribuye con su desenvolvimiento integral (Baraona, 2013; Baraona y Mata, 2015; Baraona y Mora, 2017).

En esta propuesta, se consideró fundamental que las intervenciones se implementaran en el entorno cotidiano de la población estudiantil y que se pudieran incorporar como parte de sus vivencias también cotidianas en el aula. Existe reconocimiento de que en estudios que pretenden demostrar el efecto de algún tipo de intervención resulta recomendable que esta no sea dirigida por los investigadores, sino por personas (apropiadamente capacitadas) que estén familiarizadas con el contexto y se desenvuelvan en él de forma natural (Flay *et al.*, 2005; Hone *et al.*, 2014). Es en esta línea que se propuso generar espacios para la creación y fortalecimiento de capacidades en el personal docente, con el fin de que las IPP fueran implementadas por las profesoras en sus clases.

En el semestre previo a la implementación de las intervenciones, se desarrolló un proceso de sensibilización y formación activa con metodología participativa. Durante cuatro sesiones de dos horas (con asignaciones entre sesiones), la profesional en psicología y las académicas trabajaron en espacios para la revisión, comprensión e interiorización de conceptos y principios de psicología positiva y educación positiva aplicables a la mediación pedagógica de los cursos de Estudios Generales. Se brindó capacitación con respecto a las bases teóricas y el procedimiento para implementar las tres IPP reseñadas. Al finalizar el proceso de capacitación, de manera conjunta se determinaron las formas pertinentes de incluir los principios e intervenciones de psicología positiva y educación positiva en la estrategia metodológica del programa de los cursos, de manera que se entrelazaran con los contenidos y objetivos de cada uno de ellos. Se definieron los contenidos por trabajar en las intervenciones de psicología positiva, durante seis sesiones semanales de 45 minutos cada una (parte de la clase regular de cada curso), y se desarrolló un protocolo para facilitar intervenciones, con el detalle de cada sesión y las asignaciones correspondientes.

Durante el proceso de implementación de las intervenciones, cada docente sostuvo reuniones de realimentación con la psicóloga, después de cada sesión, lo cual facilitó la discusión constante sobre aspectos teóricos y metodológicos por retomar en las siguientes sesiones, en un esfuerzo interdisciplinario para promover el bienestar del estudiantado.

De esta manera, la experiencia desde cada curso tuvo características y resultados muy diferentes, pero, desde la psicología positiva, quedó demostrado que esta permitió entrelazar los contenidos de cada uno, teniendo como fin último el bienestar de la población estudiantil. A continuación, se explican las tres experiencias,





con base en los retos y aprendizajes desde los cursos Taller de expresión literaria: cuento y poesía, La imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos y Ambiente y salud.

Se consideró que estos cursos permitirían una integración provechosa de los componentes de psicología positiva y ejercicio físico con los componentes curriculares, de forma que se facilitarán procesos de desarrollo personal, profundizando así en la puesta en práctica de la visión humanística del estudiantado (como seres humanos integrales).

### **Retos y aprendizajes desde el curso *Taller de expresión literaria: cuento y poesía***

Con base en las IPP denominadas “identificación y uso de fortalezas personales”, “mi mejor yo posible” y “diario de gratitud”, los estudiantes universitarios del curso *Taller de expresión literaria: cuento y poesía* lograron el objetivo general del curso, el cual consiste en promover el acercamiento a la escritura, mediante el desarrollo de hábitos lectores y la discusión de modelos estético-literarios. Con dichas intervenciones, se interrelacionan la psicología con la literatura. En las creaciones literarias, los jóvenes escribieron sobre fortalezas y la mejor versión de personajes literarios, también gestaron personajes agradecidos, con base en su diario de agradecimiento, lo que les permite conocerse más a sí mismos, a sus compañeros y a la profesora del curso.

En el *Taller de expresión literaria: cuento y poesía*, se presenta como un reto la búsqueda constante de potencialidades positivas en los educandos, cuando cada uno de ellos expone su propia interpretación literaria, la cual corresponde a una idea particular de mundo. De tal modo, los alumnos entran en contacto con la realidad disímil o semejante de los compañeros, factor que fortalece la identidad, la diversidad de grupo y la pluralidad de percepciones tanto líricas como narrativas.

Para cumplir con lo antes mencionado, en el II ciclo 2015, durante seis semanas, se realizaron actividades de psicología positiva. Con base en los trabajos relacionados con el reconocimiento y uso de fortalezas, así como en “mi mejor yo posible”, los estudiantes destacaron los aprendizajes presentados a continuación:

- Visualizar su participación en las comunidades donde viven y en la misma Universidad Nacional.
- Reconocer que sus fortalezas personales les protegen ante adversidades.
- Crear soluciones ante los retos que se les presentan en la vida.
- Ayudar a otros, acercarse a personas que necesitan apoyo.





- Promover cambios en sus actividades cotidianas, por ejemplo, participar en eventos que sean de su agrado.
- Aplicar sus fortalezas personales en el futuro, cuando se desempeñen como profesionales.

Respecto al diario de gratitud, esta actividad les ayudó a prestar más atención a los detalles de la cotidianidad y a estar más agradecidos con lo bueno y positivo que les sucede en su vida, en vez de estar renegando por situaciones no tan positivas.

Otro reto importante fue el cambio en la metodología del curso, al integrar la psicología positiva con la literatura; por ejemplo, en el curso se ve la película “Il Postino”, basada en la vida del poeta chileno Pablo Neruda. Para realizar dicha integración, se solicitó a los estudiantes, escoger dos personajes de la película y describir sus fortalezas; estas fueron dos de las respuestas:

El poeta Neruda tiene el don de la sencillez y las ganas de ayudar a las personas; por eso su primera fortaleza sería *Amabilidad y generosidad* y lo demuestra cuando ayuda a Mario a entender la poesía. También, la *Perspectiva (sabiduría)* lo caracteriza porque Mario lo visualiza como el maestro. *Aprecio de la belleza y la excelencia*, aprovecha esta fortaleza a la hora de escribir sus poemas donde resalta y compara las magnificencias de la naturaleza. Posee la fortaleza de *Esperanza, optimismo y visión del futuro* porque se esfuerza por ganar el premio de literatura. Por último, posee el don de la paciencia y la perseverancia. Si pudiera adoptar el papel de alguno de los personajes, elegiría ser Pablo Neruda porque tengo paciencia para enseñar y me gusta compartir con los demás lo que sé y he aprendido en la vida. Amo la poesía y las metáforas. (Comunicación de una estudiante del curso *Taller de expresión literaria*).

Mario Roúpolo refleja a lo largo de toda la película, la fortaleza del *Deseo de aprender* sobre poesía y sobre la forma de pensar del poeta. La *Gratitud* también lo caracteriza, además de la *Tenacidad, diligencia y perseverancia*; no deja de esforzarse por aprender y tampoco renuncia a su amor por Beatrice. Su condición resalta su *Modestia y humildad*. Cuando se casa con Beatrice Russo demuestra que posee la *capacidad de amar y ser amado*. Además, todo en él se manifiesta la curiosidad en persona. (Comunicación de una estudiante del curso *Taller de expresión literaria*).





## **Retos y aprendizajes desde el curso *La imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos***

En el curso *La imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos*, la ruptura de mitos y estereotipos sobre el envejecimiento y la vejez, así como la promoción de estilos de vida saludable son parte fundamental. La incorporación de temas relacionados con la psicología positiva bajo la modalidad de intervenciones combinadas en las que se realizaba también ejercicio físico de intensidad baja a moderada, facilitada por un graduado en educación física, fue una experiencia interdisciplinaria de gran impacto.

Durante la clase, se dio una conjunción de saberes entre la psicología positiva, la educación física y la gerontología para la construcción de un envejecimiento y una vejez saludables. En su parte gerontológica, se hacía énfasis en que las personas, a lo largo de su proceso de envejecimiento, debían desarrollar sus distintas dimensiones para que este y la vejez sean activos y saludables. Con el propósito de ejemplificar esto, se estudiaron las zonas azules en las cuales las personas adultas mayores llegan a sobrepasar los 100 años de vida en condiciones de salud envidiables y en donde unos de los comunes denominadores son actividad física, tener metas, poseer un sentido de vida, sentirse todavía competentes y agradecidos por todo lo que han vivido y poder mantener una vida activa en su familia y su comunidad sintiéndose útiles, amados e importantes (Buettner, 2008).

Se facilitaron aprendizajes para comprender que, al llegar la vejez con sus ganancias y pérdidas, es de suma importancia identificar las fortalezas, con el fin de sumarlas a sus recursos para vivir mejor la vida y, al entrar en el proceso de gerotranscendencia, reconocer y practicar la gratitud con mayor frecuencia y fuerza. La cual es entendida como:

(...) proceso de cambio, de una visión más materialista de la vida a una visión más espiritual, permite al sujeto, por un lado elaborar ciertas pérdidas y por el otro crecer personalmente, ya que podrá dar lugar a la verdadera noción de experiencia o sabiduría de la vida. (Iacub, 2007, p. 3)

Así, desde la psicología positiva, la población estudiantil pudo identificar sus fortalezas y practicar la gratitud. Además, en el nivel personal, reconocieron la importancia, durante el envejecimiento, de satisfacer sus necesidades de autonomía, autoaceptación y autorrealización y, en el nivel interpersonal, comprendieron que las personas adultas mayores necesitan, al igual que ellos, establecer, mantener y fortalecer vínculos familiares, sociales y comunitarios, en los que se desarrollan diversos grados de apoyo social y reciprocidad afectiva.





La población estudiantil pudo reconocer nuevos ámbitos de aplicación de sus fortalezas, como su carrera, su hogar y su comunidad; también lograron, gracias a ellas, principalmente la perseverancia y la creatividad, sacar adelante tareas que antes les resultaban poco agradables o complicadas. Debido al uso de sus fortalezas y poniendo en práctica sus habilidades, alcanzaron mejorar su estilo de vida y ayudar a otros, así como manifestar actos de amabilidad en la cotidianidad: sonreír, ofrecer el espacio en el bus y apreciar la compañía o apoyo de sus familiares (tal fue el caso de quienes reconocieron el papel tan significativo de los abuelos en sus vidas), hecho que fomenta la intergeneracionalidad.

Las personas participantes en el curso lograron comprender que la práctica del ejercicio físico contribuye con su salud física y emocional. Asimismo, reconocieron que identificar sus fortalezas y ser agradecidos durante el transcurso de la vida les permite dar lo mejor de sí en su ámbito familiar, profesional y de relaciones sociales; que, ante los obstáculos que se presenten, sus fortalezas les pueden ayudar a superarlos más fácilmente, a aumentar su seguridad, a tener el control, a reconocer cuándo se necesita ayuda y a estar mejor consigo mismos.

Esta experiencia fue un espacio vital para la promoción de la salud y el desarrollo de la autoconciencia, además de que los alumnos aprendieron a buscar nuevos campos de aplicación de sus fortalezas y vieron la importancia de usar muchas de ellas, así como la pertinencia de empezar a ponerlas en práctica, si no lo habían hecho todavía.

Algunas frases que ejemplifican los aprendizajes son:

- “...es algo extraño... este tipo de trabajos nos hacen sentar cabeza, y nos pone a reflexionar acerca de nuestra vida...”.
- “Agradezco a Dios por darme la oportunidad de perdonar”.
- “No fui a pasear a ningún lugar, entonces me quedó dinero libre, por dicha” (lo que revela la interpretación positiva de los eventos).
- “Hoy leyendo todo lo anterior, me doy cuenta del valor de agradecer por aquellas pequeñas grandes cosas”.

## Retos y aprendizajes desde el curso *Ambiente y salud*

El curso *Ambiente y salud* es un curso analítico y participativo que tiene como objetivo concientizar a la población estudiantil sobre la salud como elemento clave para alcanzar tanto el bienestar como el desarrollo individual y colectivo. Hace énfasis en la importancia de adoptar prácticas de vida respetuosas con el medio y





sobre la necesidad de desarrollar un estilo de vida que contribuya a ese estado de completo bienestar biopsicosocial conocido como salud (OMS, 2014).

Tomando en cuenta la temática del curso, las IPP representaron herramientas innovadoras y valiosas para cumplir sus objetivos. La propuesta se enmarcó en uno de los objetivos específicos: Promover la reflexión sobre el bienestar integral del ser humano. Desde el curso, se analiza la salud como requisito para lograr el bienestar del individuo, la cual está ligada a la edad de las personas, la etapa de la vida en que se encuentran, así como a las condiciones en las que se han desarrollado. En el caso de estudiantes universitarios, su etapa representa un momento de cambio y adaptación, que exige tomar decisiones, plantear y replantear metas, reconocerse a sí mismo y asumir responsabilidades en torno al presente y al futuro. Es por esto que, en la construcción de ese individuo que se quiere ser, es necesario que el joven tenga herramientas, las cuales le permitan conservar su salud y disfrutar una vida larga y de calidad.

Aunque el curso *Ambiente y salud* busca dar herramientas a los estudiantes para alcanzar una mejor salud, por razones varias (calendario universitario, poca capacitación de la docente, programa aprobado previamente, entre otras), no se habían incluido actividades destinadas a mejorar la salud mental y física del estudiantado en el programa. La participación de los estudiantes en el componente de psicología positiva y de ejercicio físico representó una oportunidad para incluir temas afines al curso, de una manera innovadora. Este proceso tuvo retos tanto para los estudiantes como para la profesora encargada, que obligaron a la reorganización del curso. La tabla 1 presenta los retos que acarreó el incluir la intervención en el programa de curso.

**Tabla 1**

*Retos de la intervención en psicología positiva en el curso Ambiente y salud, 2015*

<b>Profesora</b>	<b>Estudiantes</b>
Reacomodo del cronograma del curso, para poder incluir las sesiones en las semanas de clase establecidas.	Participar en sesiones de clase que los obligaban, de alguna forma, a “conversar con su yo íntimo” y a compartirlo con la clase.
Motivar a los estudiantes a expresar sus ideas “introspectivas”.	Las sesiones desarrollaron temas muy personales con los que no esperaban toparse en un aula universitaria





---

### Profesora

### Estudiantes

---

Convencer a los estudiantes a involucrarse en actividades físicas en la clase.

Participar en actividades físicas cuando muchos no tenían este aspecto incorporado en su cotidianidad y estas ponían en evidencia sus muchas o pocas cualidades físicas.

---

Asumir una temática de clase en la que no se es especialista, lo que implicó invertir tiempo extra en capacitación y en preparación de las lecciones.

Adaptarse a un curso en el que participaban varios académicos a la vez.

---

El desarrollo de la propuesta fue muy valioso para los estudiantes y la docente, porque permitió incluir temas afines no explorados y claves para la etapa de la vida en que se encuentran los estudiantes. De ellos, los que recibieron las intervenciones combinadas de ejercicio físico y psicología positiva externaron una reducción en la frecuencia con la que experimentan emociones negativas (tristeza, ansiedad y enojo). Este efecto puede contribuir a la mejora de la vivencia de la vida universitaria y ser, a su vez, un factor protector ante riesgos asociados con el malestar psicológico en la población estudiada.

Como se indicó, un componente que estuvo presente en los cursos, además de la psicología positiva, fue el movimiento humano del que seguidamente se darán algunos aspectos que resaltaron. También, se incluyen retos y aprendizajes desde el rol de la psicología.

## Retos y aprendizajes desde el rol de la psicología y el movimiento humano

Este proceso de investigación e intervención se planteó como una propuesta innovadora, que pretendió impactar positivamente en el bienestar de estudiantes universitarios, proporcionando espacios para la creación y el fortalecimiento de capacidades desde los aportes de la psicología y las ciencias del movimiento humano. Para que este planteamiento se pudiera materializar, resultó indispensable la coordinación con las autoridades del CEG, así como la disposición del profesorado a cargo de los cursos.





En una primera etapa, se trabajó únicamente con el personal académico, en sesiones con metodología participativa, para la sensibilización y formación en aspectos teóricos y metodológicos de la psicología positiva en general y de las intervenciones específicas. En este primer momento, también fue necesario que la profesional en psicología realizara un esfuerzo para la aproximación y comprensión de las temáticas de cada uno de los cursos, de manera que pudiera brindarse realimentación con respecto a posibles formas en que las temáticas y metodologías (de los cursos y de las intervenciones tanto de psicología positiva como de ejercicio físico) pudieran interactuar de manera coherente y provechosa para el estudiantado. A partir de este trabajo, se concretó un protocolo por seguir para las académicas, con miras al desarrollo de las IPP en el aula.

El diseño de un protocolo para las sesiones de ejercicio físico que se adaptara al tiempo y los espacios físicos disponibles fue posible gracias al trabajo conjunto con un profesional en educación física. La profesional en psicología, quien a su vez es docente en ámbitos académicos que integran la psicología y las ciencias del movimiento humano, precisó algunos requerimientos en cuanto a duración, intensidad y frecuencia de las actividades por realizar.

Durante las semanas de ejecución de las intervenciones, se llevó a cabo un trabajo de seguimiento conjunto entre el personal académico y la psicóloga, de manera que se garantizara el cumplimiento del protocolo establecido. Asimismo, la psicóloga brindó realimentación sobre las asignaciones realizadas por los estudiantes, facilitando elementos que pudieran contribuir a las discusiones en clase.

Debido que este proceso se desarrolló en el ambiente cotidiano de las aulas universitarias, existen diversas variables sobre las que resulta difícil ejercer control y que pueden influir en los resultados. Si bien se procuró medir algunas de ellas (como el nivel de actividad física, el socioeconómico y la participación en procesos terapéuticos), otros como los eventos positivos o negativos que pudieran ocurrir en la vida de los participantes en el periodo de la intervención (logros personales, pérdidas, cambios en el núcleo familiar o social cercano) no fueron tomados en cuenta.

El diseño, la preparación y la ejecución de este proyecto requirió un esfuerzo importante en cuanto a coordinaciones, logística y seguimiento; los resultados demuestran que es factible integrar diversas disciplinas en un proceso con miras a la promoción de la salud y el bienestar del estudiantado, desde las mismas aulas universitarias.





## Logros y perspectivas a futuro

Por último, en este apartado, se presentan logros y perspectivas a futuro, acerca de la experiencia de integrar intervenciones de psicología positiva y ejercicio físico en diversos cursos de Estudios Generales. Dicha experiencia generó posibilidades para que las diferentes disciplinas trabajaran de manera estrecha en un plan común para la praxis académica en la docencia e investigación, en un proceso que es coherente con el enfoque de los Estudios Generales, descrito por Baraona y Mata (2015) como pedagogía multidisciplinaria que se enrumba hacia la interdisciplina.

La percepción de estudiantes, académicas y la profesional en psicología en cuanto a los retos y aprendizajes de esta experiencia (reseñados en los apartados previos) da cuenta de cómo se posibilitaron espacios para la promoción del bienestar psicológico de estudiantes universitarios, mediante las intervenciones propuestas, así como para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en el personal académico del Centro de Estudios Generales, con miras a gestionar intervenciones de psicología positiva. A partir de lo vivenciado, surgen perspectivas por considerar para la continuación de esta línea de trabajo. Por una parte, el reto a futuro que enfrentan los académicos sería el de generar capacidades en sí mismos y en sus estudiantes para progresar hacia una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad, tanto a través de los procesos de aprendizaje como de la articulación de diferentes técnicas y estrategias para desarrollar las actividades de los diferentes cursos, en conjunto con la psicología positiva y el ejercicio físico.

Desde el Taller de expresión literaria se identificó que es posible que los jóvenes universitarios logren aprendizajes significativos, mediante la promoción de la lectura y la escritura creativa, la adquisición de nuevos conocimientos, el rescate de valores, la creación de espacios para la socialización y la apreciación de obras literarias, entre otros. Este tipo de trabajos conjuntos entre la psicología positiva y la literatura se convierten en una oportunidad para que los estudiantes puedan enfrentar retos y desafíos de manera creativa e innovadora, permitiendo nuevas percepciones, al otorgar novedosos significados a sus proyectos de vida.

Se visualiza que resultaría beneficioso que se continúe incorporando las intervenciones de psicología positiva y el fomento del ejercicio físico en el curso La imagen de la persona adulta mayor en los diferentes textos cuando se desarrolle el tema de estilos de vida saludables y longevidad en el curso de vida.

Resulta relevante reseñar que, a partir de esta experiencia en el programa de Ambiente y salud, se incluyó una sesión que presenta algunas generalidades de





psicología positiva y se desarrolla el tema de “mis herramientas” tal cual se hizo en la intervención en el II ciclo 2015. El objetivo de la clase es que los estudiantes reconozcan sus herramientas emocionales (fortalezas personales) para poder enfrentar, de la mejor manera, las diversas situaciones de vida que enfrentan. Lo anterior es una muestra de la continuidad del proceso, gracias a la generación y el fortalecimiento de capacidades en el personal académico.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera pertinente y relevante fomentar el desarrollo de capacitaciones en los docentes del CEG, acerca de las temáticas de psicología positiva y ejercicio físico, con el fin de que desde sus cursos contribuyan con el desarrollo integral de los estudiantes.

A la luz de los resultados de las intervenciones y la corriente del nuevo humanismo que se desarrolla en el CEG, se podría plantear un curso interdisciplinario que trabaje, desde una visión holística, el componente de ejercicio físico.

Con base en la perspectiva del proceso de investigación, resultaría interesante que en experiencias venideras se utilicen diseños de investigación longitudinales que abarquen el periodo correspondiente a la vida universitaria. Si se llevan a cabo intervenciones durante el primer año de estudios, un enfoque de este tipo posibilitaría monitorear los efectos a largo plazo. También podría analizarse algunas variables relevantes para el ámbito de la educación superior, como rendimiento académico, deserción y rezago tanto en los planes de estudio como en los estilos de vida.

Se considera que esta experiencia aporta al desarrollo de nuevas formas de conceptualizar y ejercer la praxis académica en los Estudios Generales. Permite aproximarse a lo que Pawelski (2016) y Pawelski y Moores (2012) denominan “humanidades positivas”, desde las cuales se enfatiza la importancia de contribuir a una comprensión más profunda del bienestar, así como al desarrollo de formas más efectivas de promoverlo en las aulas universitarias. Este enfoque de las humanidades positivas pareciera coincidir con las propuestas del nuevo humanismo, desde el cual se abraza toda aquella doctrina que proponga el perfeccionamiento de la vida colectiva e individual humana (Baraona y Mata, 2015), y el relato de las experiencias reseñadas evidencia que las aspiraciones de ambas visiones pueden materializarse, al integrar esfuerzos de diferentes disciplinas. En este caso particular, los logros se reflejan en la promoción del bienestar psicológico de estudiantes universitarios y tanto el desarrollo como el fortalecimiento de capacidades en el personal académico del Centro de Estudios Generales.





## Referencias

- Baraona, M. (2013). Para un humanismo del siglo XXI: desafíos y propuestas. *Revista Nuevo Humanismo, 1*(1)
- Baraona, M. y Mata, E. (2015). Los Estudios Generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina. *Revista Nuevo Humanismo, 3*(1).
- Baraona, M. y Mora, J. (2017). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. Costa Rica: Editorial EUNED.
- Barrantes, K. (2017). *Efecto de intervenciones de psicología positiva y ejercicio en el bienestar y malestar psicológico de estudiantes universitarios*. Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano, Heredia: Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad Nacional-Universidad de Costa Rica.
- Bauman, A., Schoeppe, S., Lewicka, M., Armstrong, T., Candeias, V. y Richards, J. (2008). *Review of best practice in interventions to promote physical activity in developing countries*. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/bestpracticePA2008.pdf>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. y Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*, 119, 1-20 Doi: 10.1186/1471-2458-13-11
- Buettner, D. (2008). *The Blue Zones: Lessons for living longer from the people who've lived the longest*. Washington, D.C.: National Geographic.
- Comunicación personal de una estudiante. Curso Taller de expresión literaria: cuento y poesía, 31 de agosto, 2015. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377-389. Doi: 10.1037/0022-3514.84.2.377
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S. y Ji, P. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science, 6* (3), 151-175. Doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Hervás, G., Sánchez, A. y Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En G. C. Vázquez y Hervás (ed.), *Psicología Positiva Aplicada* (2.ª ed., pp. 41-74). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoehner, C., Soares, J., Parr, D., Ribeiro, I., Joshi, C., Pratt, M. y Brownson, R. (2008). Physical activity interventions in Latin America: a systematic review.





- American Journal of Preventive Medicine*, 34(3), 224-233. Doi: 10.1016/j.amepre.2007.11.016
- Hone, L., Jarden, A. y Schofield, G. (2014). An evaluation of positive psychology intervention effectiveness trials using the re-aim framework: A practice-friendly review. *Journal of Positive Psychology*, 10(4), 1-20. Doi: 10.1080/17439760.2014.965267
- Huijg, J., Zouwe, N., Crone, M., Verheijden, M., Middelkoop, B. y Gebhardt, W. (2015). Factors influencing the introduction of physical activity interventions in primary health care: A qualitative study. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(3), 404-414. Doi: 10.1007/s12529-014-9411-9
- Iacub, R. (2007). *La trascendencia y el sentido de la vida*. Recuperado de <http://www.ricardoiacub.com.ar/la-trascendencia-y-el-sentido-de-la-vida/>
- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798. Doi: 10.1177/0146167201277003
- Laine, J., Kuvaja-Köllner, V., Pietilä, E., Koivuneva, M., Valtonen, H. y Kankaanpää, E. (2014). Cost-effectiveness of population-level physical activity interventions: A systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 29(2), 71-80. Doi: 10.4278/ajhp.131210-LIT-622
- Layous, K., Nelson, S. y Lyubomirsky, S. (2013). What is the optimal way to deliver a positive activity intervention? The case of writing about one's best possible selves. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 635-654. Doi: 10.1007/s10902-012-9346-2
- Miller, E. y Chung, H. (2009). A literature review of studies of depression and treatment outcomes among U.S. College students since 1990. *Psychiatric Services*, 60(9), 1257-1260. Doi: 10.1176/appi.ps.60.9.1257
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos Básicos Edición 48*. Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf#page=7>
- Park, N. y Peterson, C. (2009a). Achieving and sustaining a good life. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 422-428. Doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01149.x
- Park, N. y Peterson, C. (2009b). Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4), 1-10. Doi: 10.2202/1940-1639.1042
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. Doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748





- Parks, A. y Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. En T. Kashdan y J. Ciarrochi (eds.), *Mindfulness, Acceptance, and Positive Psychology: The Seven Foundations of Well-Being*, 140-165. Oakland, CA: Context Press.
- Pawelski, J. (2016). *What is the role of the Humanities in positive education?* Blog post. Recuperado de <http://www.ipositive-education.net/what-is-the-role-of-the-humanities-in-positive-education/>
- Pawelski, J. y Moores, D. (2012). *The eudaimonic turn: Well-being in literary studies*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. y Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156. Doi: 10.1080/17439760701228938
- Schueller, S., Kashdan, T. y Parks, A. (2014). Synthesizing positive psychological interventions: Suggestions for conducting and interpreting meta-analyses. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 91-98. Doi: 10.5502/ijw.v4i1.5
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M., Rashid, T. y Parks, A. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. Doi: 10.1037/0003-066x.60.5.410
- Sheldon, K. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216. Doi: 10.1037/0003-066X.56.3.216
- Sheldon, K. y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. Doi: 10.1080/17439760500510676
- Sin, N. y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. Doi: 10.1002/jclp.20593
- Wood, A., Froh, J. y Geraghty, A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. Doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.005



# Hermenéutica de la ciudad. Hacia una lectura humanista de Bogotá

Hermeneutics of the City. Towards a Humanist Reading  
of Bogota

*Diana María Fuentes Nieto*  
Universidad Santo Tomás en Bogotá  
Colombia

*“No hay nada que se pueda comparar a la palabra y a la comunicación. No hay nada comparable a poder hablar a la persona adecuada en el momento adecuado en el que la persona a quien se habla tiene ganas de escuchar, y la persona que habla desea hablar.”*

Carmen Martín Gaité

## Resumen

El artículo tiene como objetivo divulgar las estrategias didácticas, las bases conceptuales y las conclusiones que surgieron de la implementación de la cátedra opcional denominada Domingo de Guzmán. La metodología está basada en la forma como la Universidad Santo Tomás puso en práctica la técnica de trabajo denominada hermenéutica que se aplica en los lugares donde las personas se desenvuelven.

Se logra evidenciar cómo este nuevo ejercicio básico ayuda al disfrute del aprendizaje desde una base humanista. Partiendo de la cátedra en cuestión, también se pretendió reconocer la importancia que la comunicación desempeña en la cotidianidad del ser humano y, desde esta mirada, comprender que su naturaleza es

1 Licenciada en Español e Inglés, Diplomado en enseñanza del español para extranjeros. Labora en el departamento de humanidades de la Universidad Santo Tomás en Bogotá. Correo electrónico: [dianafuentesn@usantotomas.edu.co](mailto:dianafuentesn@usantotomas.edu.co)



comunicacional, tomando en cuenta el entorno en el que un individuo se desarrolla, en este caso, la ciudad donde este vive. La cátedra opcional denominada Domingo de Guzmán: Las dimensiones humanísticas de la comunicación buscaba descubrir, profundizar y contextualizar las dimensiones humanistas de la comunicación.

**Palabras clave:** ciudad; comunicación; hermenéutica; dinámicas sociales.

### Abstract

The article aims to disseminate the didactic strategies, conceptual bases, and conclusions that emerged from the implementation of the optional chair called Domingo de Guzmán. The methodology is based on how the Universidad Santo Tomás put into practice the working technique called hermeneutics that is applied in the places where people live.

It is possible to demonstrate how this new basic exercise helps the enjoyment of learning from a humanist base. On the basis of the aforementioned chair, it was also intended to recognize the importance that communication plays in everyday life of the human being and, from this perspective, to understand that its nature is communicational, taking into account the environment in which an individual lives, in this case, the city where he lives. The optional chair called Domingo de Guzmán: The Humanistic Dimensions of Communication sought to discover, deepen and contextualize the humanist dimensions of communication.

**Keywords:** city; communication; hermeneutics; social dynamics.

### Introducción

Antes de profundizar en el desarrollo del presente artículo, se aclarará que esta ponencia se dividirá en dos: primero, hará una breve introducción acerca del propósito bajo el cual se establece el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, para comprender el fin que se persigue con la oferta de las cátedras opcionales en los diferentes programas académicos; como segunda medida, se concentrará en desarrollar y explicar el trabajo adelantado en la cátedra titulada *Domingo de Guzmán: Las dimensiones humanísticas de la comunicación*, la cual pretende hacer un reconocimiento<sup>2</sup> de las dinámicas comunicativas que se tejen en la ciudad de Bogotá, a través de un ejercicio básico de hermenéutica.

2 Entiéndase por reconocimiento la capacidad del ser humano de modificar su percepción o elaborar nuevos procesos de significación acerca del entorno que lo circunda.





## Las cátedras opcionales en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás

En concordancia con lo anteriormente explicado, es importante, entonces, mencionar que la Universidad Santo Tomás es humanista y de estudios generales. Por esta razón, el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la universidad sostiene en su misión que:

Inspirada en el humanismo cristiano tomista, la formación integral de la comunidad universitaria promueve, desde el ámbito académico, procesos constantes de formación humanística para desarrollar actitudes y conciencias éticas, críticas y creativas entre los estudiantes, con el objetivo de preservar, profundizar y actualizar la misión de la USTA como universidad dominicana de estudio general en las funciones sustantivas. (Universidad Santo Tomás, 2015)

En relación con lo anterior, el Departamento ofrece diversas cátedras, obligatorias y opcionales, en el plan de estudios de los programas académicos de la universidad. Con respecto a las cátedras opcionales, se puede mencionar que se enmarcan bajo la idea de la formación integral y el desarrollo multidisciplinar, lo que permite, por un lado, generar diálogos de saberes y, por otro, favorecer el multiperspectivismo.

La cátedra opcional denominada *Domingo de Guzmán: Las dimensiones humanísticas de la comunicación* se orientó a descubrir, profundizar y contextualizar las dimensiones humanistas de la comunicación. Se inspira en el pensamiento de Domingo de Guzmán, fundador de la orden dominicana, y pretende apoyar el componente flexible que cada una de las facultades presenta en el marco de la formación integral fomentada por la universidad en los profesionales tomasinos. A partir de esta figura modélica y su pensamiento, el cual concibe que entre los fines del aprendizaje se encuentra la comunicación de lo que se ha estudiado, es posible reconocer en la universidad una comunidad multidisciplinar. Esta última, a través del diálogo de saberes entre personas y disciplinas, cumple con la exigencia dominicana de aprender, reflexionar, contemplar y ofrecer a la sociedad esa construcción resultante de dichas dinámicas, con el fin de materializar el ejercicio real de los *facientes veritatem* (hacedores de la verdad), también mediante la discusión, el diálogo y la interacción comunicativa o como lo indica Ana Lucía Villareal:





En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro. (Villareal, 2011)

Tras concebirse a sí misma como una comunidad multidisciplinar y generarse esos espacios de discusión, en los cuales es posible la interacción comunicativa, se idean posibles soluciones a las problemáticas actuales de tipo social, político, ambiental, entre otras que constituyen un continuo panorama, como también lo conceptualiza Villareal: “Profundiza en una mirada de la comunicación como proceso humano en sí, porque el lenguaje es el espejo de nuestras percepciones, de nuestros pensamientos, o sea que no podemos hablar con un lenguaje economicista y pensar humanísticamente” (Villareal, 2011).

Partiendo de la cátedra en cuestión, se pretendió reconocer también la importancia que la comunicación desempeña en la cotidianidad del ser humano y, desde esta mirada, comprender que su naturaleza es comunicacional. Constantemente el hombre recurre a su voz, a sus gestos, a su actuar, etc., para poder decirle al otro lo que siente, aprende, conoce y demás actividades propias del quehacer humano; continuamente participa de su entorno y, de diversas maneras, deja registro de su transitar por el mundo, lo cual ha permitido que se garantice su supervivencia: “La comunicación, más que transmisión de información y conocimientos, es un proceso humano, es lo que nos identifica como tales; porque nos gusta hablar y que nos hablen y porque ningún medio (de información) puede sustituir las relaciones (...)” (Villareal, 2011). Se puede decir, entonces, que la comunicación es inmanente a la naturaleza humana y se concibe en la misma existencia de esta; en otras palabras, la comunicación está ligada a la misma acción de vivir, como lo sostiene Julián García del Castillo: “La comunicación se manifiesta por el mismo hecho de vivir-compartir en comunidad” (García del Castillo, 1989).

## Desarrollo e implementación de la cátedra

Ahora pues, se dejará de lado este brevísimo contexto institucional acerca de las humanidades en la Universidad Santo Tomás y se desarrollará la segunda parte de este artículo, la cual se centra en la concepción de que la ciudad es un espacio de comunicación constante. Es entonces cuando se advierte que aquella y los elementos que la constituyen, entiéndase por estos su arquitectura, sus calles, sus relatos, etc., nos transmiten constantemente mensajes y señales, los cuales muchas veces son ignorados o percibidos como parte de la cotidianidad del habitante de Bogotá y no se reconocen como factores que vale la pena detenerse a analizar;





puesto que nos permiten sentir a la urbe como parte importante en la construcción de nuestra identidad.

Con el fin de reconocer la ciudad como un espacio comunicativo, se pretendió observarla desde los lentes de la hermenéutica, puesto que a partir de esta es posible desentrañarla como un texto, cuyos elementos son susceptibles de ser leídos y comprendidos: Para ser más específicos y estar en concordancia con lo que se plantea desde la perspectiva hermenéutica, se toma a Bogotá como un texto y sus dinámicas, sus calles, sus imágenes, etc. permiten comprender su contexto, es decir, se transforman en un pretexto para conocer las dinámicas comunicativas (contexto) que se tejen en esta.

Con el afán de comprender hermenéuticamente a Bogotá, es preciso decir que se parte del reconocimiento que se tiene acerca de nuestra diversidad étnica, como resultado de los procesos históricos que tuvieron lugar en el continente; entonces, es válido decir que nos hemos construido como países pluriétnicos y en la formación de nuestras ciudades siempre ha estado presente un factor de mestizaje. Estas dinámicas que giran en torno a la diversidad étnica y cultural entretejen un sinnúmero de maneras de entender la urbe y reconocernos en ella como sujetos activos de comunicación. Es por eso por lo que, en una capital como Bogotá, es posible encontrar elementos de ruralidad y urbanidad próximos, en este escenario no es excéntrica la idea de hallar contrastes fuertemente marcados entre lo hegemónico y lo marginal. Esta fue una de las conclusiones a la que llegaron los estudiantes que asistieron a la cátedra, la cual se tratará de citar tal como fue mencionada: “Bogotá es una ciudad que mezcla constantemente la pobreza y la riqueza, en el norte hay sur y en el sur hay norte”.

Por esta razón, la intención de la cátedra también consistió en el esclarecimiento de la ciudad desde los espacios comunicativos que se dan en ella y así comprender lo que Bogotá nos pretende evidenciar. Esta (la cátedra) fue desarrollada en tres momentos. Es necesario recordar que, en todos los ejercicios realizados en ellos, se intentó hacer uno hermenéutico en el cual se pretendía dilucidar o esclarecer las posibles intenciones e intencionalidades que pudieron constituirse, al construir o crear el elemento de la ciudad abordado. El primer momento buscaba generar una aproximación a las percepciones que los habitantes de Bogotá tenemos acerca de nuestro mismo espacio. Por este motivo, se comenzó la cátedra a partir de diferentes videos que mostraban la capital desde distintas dimensiones; por un lado, como el ideal de urbe que se entrevé en la idiosincrasia nacional y, por el otro, material audiovisual revelador de algunos grupos o lo que se ha venido llamando tribus urbanas, las cuales se han desarrollado en distintos barrios





populares (estos últimos exponen cómo tales agrupaciones sociales generan ciertas disputas por la territorialización de los lugares). Dichos contrastes en cuanto a formas, colores, lenguaje y demás permitieron hallar oposiciones que dieron paso a la comprobación de que una ciudad como Bogotá requiere ser leída desde diferentes enfoques, para comprender un poco las dinámicas que se dan en su cotidianidad.

Posterior a esta actividad y aún en esta primera fase de reconocimiento, se pretendió, con base en una serie de preguntas<sup>3</sup> (y aquí es menester mencionar que en la cátedra se encontraban algunos estudiantes que provienen de otras ciudades del país), realizar un paralelismo entre la vivencia y los sentimientos que la capital genera en una persona que ha habitado toda su vida en esta con aquellos propios de colombianos que ven en ella una oportunidad de abrir sus horizontes, a pesar de que, en muchas ocasiones, sean apáticos y no generen un sentido de pertenencia hacia el sitio.

Finalmente, en relación con este primer momento, se realizó una salida hacia el Cementerio Central de la ciudad, el cual es un ícono arquitectónico, social e ideológico de esta, puesto que, en primera medida, es considerado el primer cementerio oficial que se construye; además, en él se encuentran sepultados grandes personajes de la esfera nacional, como presidentes, escritores, economistas y científicos. Asimismo, el lugar en este momento ha generado unas dinámicas particulares de carácter religioso que ayudan a observar de manera muy general el sistema de creencias que se ha tejido en Bogotá.

A partir de un análisis hermenéutico<sup>4</sup> que pretendía, por un lado, observar cómo el espacio condiciona los comportamientos propios del bogotano y cómo, a su vez, estos modifican el entorno para crear vínculos que desarrollen un sentido de pertenencia, fue posible concluir que este espacio, aunque ninguno de los estudiantes había frecuentado previamente el cementerio, ha generado una serie de características hoy en día, las cuales permiten comprender la resignificación que el habitante de la ciudad ha hecho del entorno. Lo anterior, puesto que, actualmente, en dicho lugar se ha desarrollado una serie de dinámicas más allá de aquellas que socialmente el hombre ha creado como rituales para vincular la muerte con la vida cotidiana.

3 Las preguntas fueron las siguientes: ¿Quién puede ser considerado como bogotano? ¿De qué manera nos acercamos a la ciudad como habitantes de ella? ¿Qué tan propia sentimos a Bogotá?

4 Para este análisis, se toma el texto titulado *Hermenéutica de los lugares de Xavier Laborda, el cual pretende, a partir de nueve criterios, comprender cómo la ciudad y sus espacios pueden generar procesos de activación de la memoria, la identidad, la alteridad, la figuración de verdad y otras dinámicas que son propias de la construcción cultural de una sociedad.*





Es decir, el “Cementerio Central” puede ser leído desde dos perspectivas. La primera de ellas permite comprenderlo como un monumento nacional, debido a su historia, su arquitectura e infraestructura, por los restos de las personas que se encuentran enterradas allí, las cuales se consolidan como personajes importantes para la formación de identidad, no solo local sino nacional<sup>5</sup>. La segunda perspectiva nace de la cotidianidad que transcurre en el lugar, puesto que allí es posible, sobre todo los lunes<sup>6</sup>, observar ritos y ceremonias que ciertos habitantes elaboran o siguen, con el fin de recibir favores, bendiciones, milagros, etc., a cambio de la promesa que realizan de visitar y rezar<sup>7</sup> en frente de las tumbas.

En el segundo momento, se continuó con el ejercicio hermenéutico, pero esta vez se cambió el enfoque y se leyeron escritos que se constituyen como testimonio, puesto que abarcaban aspectos históricos considerados rasgos identitarios de Bogotá. Es entonces que se solicitó a los estudiantes que analizaran su fundación<sup>8</sup>, a partir de tres fuentes: la primera consistía en una emisión de un programa radial de la Universidad Nacional, titulado *De la Puerta Falsa a Transmilenio*<sup>9</sup>; la segunda se estableció en las narraciones presentes en las obras literarias de William Ospina, con su novela *Ursúa*, y de Juan Domínguez Freire, con su novela *El Carnero*; por último, la tercera fuente residió en textos de carácter histórico que mostraban la fundación de la ciudad de una manera más científica y academicista<sup>10</sup>. A partir de este ejercicio, se elaboraron unos perfiles, al estilo de redes sociales, de los conquistadores que se encontraron en el territorio bogotano, con la intención de que narraran lo sucedido con este acto fundacional.

Posteriormente, se solicitó estudiar el himno de la ciudad, para comprender cuál es la imagen que se proyecta de esta partiendo de la escritura y de la

5 En el cementerio se encuentran los restos de expresidentes, escritores, ingenieros, mártires de la patria y demás personajes que permiten consolidar la memoria de la nación.

6 Día que, bajo el marco de la cotidianidad religiosa, se establece como el de las *benditas almas del Purgatorio*.

7 Estos rezos van acompañados de una gran carga simbólica generada a partir del lenguaje corporal y ciertas acciones que realizan los capitalinos, por ejemplo, hacer la petición del favor deseado al oído de algunas estatuas que se encuentran en el cementerio.

8 La Fundación de Bogotá ha sido popularmente tergiversada y se encuentran en estas versiones hechos que nunca sucedieron históricamente.

9 Este programa pretende dar una visión más acertada a lo que realmente fueron las poblaciones indígenas que habitaron el territorio actual capitalino, antes de la llegada del español, y concreta la fundación de Bogotá a través de los tres conquistadores que llegaron al territorio de la Sabana de Bogotá.

10 Estos textos fueron dos artículos de una de las revistas históricas con más renombre en el país, llamada *Credencial Historia*, y del libro de David Bushnell titulado *Colombia una nación a pesar de sí misma*.





institucionalización de uno de sus símbolos<sup>11</sup>. Luego de esto, se realizó una comparación de Bogotá, de manera histórica. Entonces, se seleccionaron crónicas escritas por José Antonio Osorio Lizarazo<sup>12</sup>; en relación con la crónica seleccionada de este autor, los estudiantes debían buscar una reciente que describiera el panorama actual y, a partir de estas dos perspectivas, realizar un análisis de la sociedad bogotana en general (entiéndase por esto aspectos políticos, económicos, religiosos, etc.), para así reconocer los posibles cambios que han tenido lugar en los últimos años.

Para terminar esta segunda fase, los estudiantes hicieron una búsqueda y selección de publicidad o grafitis. Estas imágenes que se ubican en las calles, en las paredes o en los edificios de la capital debían ser observadas a partir de dos aspectos, nuevamente teniendo en cuenta la perspectiva hermenéutica. El primero de ellos se relaciona con la imagen por sí misma y el otro con encontrar en la imagen seleccionada una identidad generada por la entidad, grupo o persona que la elabora (es decir, comprender la carga ideológica que la imagen mostrada en la publicidad o en el grafiti sostiene y también la relación o la posible intención que el grupo, entidad o persona que la elabora pretendía comunicar).

La última fase radica en la propuesta de estudio hermenéutico que los estudiantes elaboraron acerca de un lugar, espacio, edificación y demás. Esta fase arrojó diversos escenarios, en los cuales los estudiantes se acercaron a la ciudad a partir de los sonidos, la arquitectura, los museos, los barrios.

11 En este punto, se observaron varios datos curiosos. El primero de ellos consiste en que, paradójicamente, el himno de la Bogotá no fue escrito ni compuesto por ningún bogotano; además de esto, se observa, a lo largo de sus letras, la constante exaltación que tiene la capital como pionera, luz y centro de la sabiduría nacional (fenómeno tal vez generado por el sobrenombre que ostentaba la ciudad como la Atenas Suramericana).

12 Uno de los cronistas y novelistas más reconocidos de la Bogotá quien escribe acerca de las zonas marginales, los problemas y las dinámicas propias de esta entre 1920 a 1930, además de ser una de las primeras personas que aborda el tema del Bogotazo, suceso histórico de gran trascendencia para la población bogotana y colombiana.





## Referencias

- García del Castillo, J. (1989). *Orden de predicadores y comunicación social*. Bogotá: CICAL.
- Universidad Santo Tomás. (2015). *Documento Marco Humanidades*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Villareal, A. (2011). El nuevo humanismo y la comunicación. *Revista de Humanidades*, 1, 1-12.





# Reflexiones en torno a la técnica del teatro foro y su papel en la mediación pedagógica

Reflections on the Technique of Forum Theater and Its  
Role in Pedagogical Mediation

*Julio Barquero Alfaro*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

*Melissa María Chacón Céspedes*<sup>2</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica

## Resumen

En el siguiente artículo se presenta un recurso de mediación pedagógica mediante la técnica del teatro foro en la Universidad Nacional. La técnica se utiliza como una herramienta colectiva de debate y reflexión grupal en torno a determinadas problemáticas sociales y cuyo objetivo es la representación de una obra de teatro corta, en la que se exponen situaciones opresivas y se logran reconocer los principales discursos y roles sociales presentes la vida cotidiana. La técnica se aplica con estudiantes de la universidad como continuación de dos cursos pasados cuyo nombre era Teatro del Oprimido: una perspectiva práctica del humanismo (2016-2018) y en el marco del proyecto Una ventana al teatro: aportes artísticos en la mediación pedagógica (2015-2017). Por lo tanto, esta técnica se realiza como medio para fomentar reflexión crítica y la intervención activa del público en busca de soluciones al problema expuesto en cada representación. El diálogo

1 Licenciado en Artes Escénicas, Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: julio.barquero.alfaro@una.cr

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





que se produce entre el arte teatral y la participación estudiantil construye un mayor sentido de comunidad, escucha y empatía, apelando a una concienciación social y mayor incidencia política en los diferentes espacios de acción académica.

**Palabras claves:** teatro foro; educación, mediación; juego teatral; pedagogía teatral.

### Abstract

The following article presents a resource of pedagogical mediation through the technique of forum theater at the National University of Costa Rica. The technique is used as a collective tool of debate and group reflection around certain social problems, and whose objective is to represent a short play, in which oppressive situations are exposed, and the main discourses and social roles present in daily life are recognized. The technique is applied with university students as a continuation of two previous courses whose name was Theater of the Oppressed: a practical perspective of humanism (2016-2018) and within the framework of the project A Window to the Theater: Artistic Contributions in Pedagogical Mediation (2015-2017). Therefore, this technique is implemented as a means to encourage critical reflection and the active intervention of the public in search of solutions to the problem exposed in each performance. The dialog that takes place between theatrical art and student participation builds a greater sense of community, listening, and empathy, appealing to social awareness and greater political advocacy in the different spaces of academic action.

**Keywords:** theater; education, mediation; dramatic play; theatrical pedagogy.

## Hacia una pedagogía basada en la democratización del teatro

Las reflexiones que se comparten en este documento se sustentan en el trabajo realizado en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, específicamente, en el curso *“Teatro del Oprimido: una perspectiva práctica del humanismo”* (2016-2018) y en el proyecto *“Una ventana al teatro: aportes artísticos en la mediación pedagógica”* (2015-2017). Las inquietudes expresadas representan una búsqueda metodológica apoyada en la disciplina artística del teatro y en propuestas de mediación pedagógica desarrolladas con estudiantes universitarios.

La técnica del teatro Foro se podría describir como una herramienta colectiva de debate y reflexión grupal en torno a determinadas problemáticas sociales. Consiste en la representación de una obra de teatro corta, en la que se expongan situaciones opresivas y se logren reconocer los principales discursos y roles sociales presentes en el cotidiano vivir. La técnica fomenta la reflexión crítica y la intervención activa del público en busca de soluciones al problema expuesto. Este





recurso es usado constantemente en los procesos de mediación en el aula o en procedimientos de producción teatral.

Las múltiples posibilidades de vínculo que existen entre las disciplinas artísticas y las demás áreas representan grandes oportunidades para fortalecer el trabajo en el aula. La exploración del lenguaje escénico cargado de símbolos, corporalidades y metáforas permite abordar de manera más compleja determinados contenidos académicos, al recurrir a elementos lúdicos y reflexivos que fomentan la interdisciplina, el diálogo de saberes, la empatía, creatividad, entre otros aportes intangibles que genera el teatro a sus participantes.

Por lo anterior, se considera como referentes teóricos aquellos relacionados con técnicas grupales escénicas y enfoques pedagógicos, como la necesidad de brindar procesos integrales con visión humanista. Entre las líneas de estudio que respaldan dicha reflexión, se toma en consideración los siguientes enfoques:

1. La capacidad que tienen todas las personas para expresar sus ideas, autoobservarse en situaciones cotidianas y la comunicación no verbal presente en el diario vivir son pilares que sustentan el concepto de teatro esencial propuesto por Augusto Boal en la estética del teatro oprimido. Al mismo tiempo, se subraya la necesidad de que dichas ideas sean compartidas y articuladas colectivamente.
2. Un método escénico democrático y sistematizado que dinamiza y colabora en los procesos articulatorios de creación artística, procurando objetivar aquellos procedimientos subjetivos de la creación. Este es el elemento que se abstrae de Enrique Buenaventura en su método de creación colectiva, como mecanismo teatral para fomentar las capacidades creadoras y el diálogo entre los participantes.

## **Teatro del oprimido: La democratización del ciudadano**

Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo, escritor y director de teatro, creó el teatro del oprimido a comienzos de los años 60. La idea de Boal fue romper la tradición burguesa y elitista del teatro, porque consideraba que la separación entre actores y espectadores responde a una suposición ideal que otorga a unos pocos el derecho a la palabra y la acción, mientras censura a los demás al silencio, la pasividad y la oscuridad. Propone una ruptura de ese reparto de roles, permitiendo que los espectadores puedan intervenir activamente en la representación.





También muestra en el teatro las distintas formas de opresión del ser humano y recurre a aquel como un medio de concientización e instrumento ideológico que conduzca al cambio, al análisis de las causas y vicios sociales. Su objetivo es transformar al espectador en protagonista de la acción dramática, para ayudarlo a preparar acciones reales que lo conduzcan a la propia liberación. Boal parte del principio del teatro como lenguaje que puede ser usado por cualquier persona, tan pronto como se apropia de los medios de producción. El concepto boaliano de teatro esencial plantea: “todo ser humano es teatro y por ende toda acción humana es considerada como tal, ya que en el mismo espacio y contexto cada ser humano es capaz de observar la situación y de observarse a sí mismo en situación” (Boal, 2004, p. 7).

Boal buscó un teatro con el propósito de humanizar a la humanidad, su finalidad es hacer accesible el lenguaje teatral como método pedagógico y forma de conocimiento para la transformación de la realidad social, su propuesta presenta aspectos pedagógicos, sociales, culturales, políticos y terapéuticos. La metodología de teatro del oprimido puede ser utilizada en el proceso educacional, por permitir el intercambio de conocimientos y experiencias. Es así como se convirtió en un instrumento que facilitó las discusiones de los problemas sociales y de intervención socioeducativa, uno de sus principales objetivos era ayudar a restaurar el diálogo entre seres humanos y la comunicación.

## **Creación colectiva: crear es sinónimo de escuchar**

Enrique Buenaventura (1925-2003), narrador, actor, director y ensayista colombiano, sistematiza a lo largo de su trabajo teatral con el colectivo Teatro Experimental de Cali, entre la década de los 60 y 80. Surgió tras la necesidad de articular temáticas entre las problemáticas cotidianas e históricas que han determinado los procesos de identidad, al mismo tiempo que buscó solucionar problemas de montaje escénico, con el objetivo de ofrecer una nueva propuesta teatral para el público.

Dicha propuesta supera los intereses estéticos de una puesta en escena y se funda, principalmente, en el modo dialógico en el que se democratizan los roles, participaciones y responsabilidades en el colectivo teatral, con el objetivo de llevar, en el nivel interno, una muestra de las posibilidades comunicativas, fundamentadas en el comportamiento que el equipo de trabajo experimentó y registró. Así, se pretende demostrar que las demás esferas de la vida cotidiana podrían validar la misma técnica y solucionar tanto la dinámica social como sus problemáticas derivadas, desde las alteraciones comunicativas. En otras palabras,





el producto escénico es reflejo de la dinámica social interna del colectivo, citando a Márceles (1977):

Se trabaja sobre elementos concretamente experimentales que han surgido de la búsqueda de un método de montaje escénico que traduzca las necesidades de proyectar una versión más verídica y humana de nuestra historia y que, a su vez, trascienda a una audiencia receptiva y crítica. (p.36)

Uno de los elementos importantes de la propuesta de Buenaventura es la noción de desaparecer el rol de autor o director de la actividad teatral y sus procesos de construcción, ya que dicho pronunciamiento establece claramente roles de poder y jerarquía interna, y es precisamente la noción de participación horizontal en la que está fundamentado el proceso de elaboración, construcción, definición y sistematización de los resultados o productos creados colectivamente.

Buenaventura consideró que la técnica de la improvisación es un elemento clave en la elaboración del material escénico como aspecto de primigenia importancia, al ser un estímulo para que el grupo construyera desde sus referentes históricos y vivenciales aquellas dramatizaciones que evidenciarían el bagaje de cada participante. He ahí lo fundamental de la colectividad en lo teatral, ya que, tal y como lo expresa la artista contemporánea Teresa Marín, al analizar la creación colectiva como espacio donde se rompe la individualidad siempre ligada a los procesos de creación, expresa que el grupo teatral “es un conjunto de personas que interactúan entre sí durante un periodo de tiempo y que se reconocen como interdependientes entre ellos en relación a un objetivo común, en este caso vinculado al arte y su divulgación” (Marín, 2007, p. 21).

La corriente poética del teatro del oprimido afirma que todas las personas pueden hacer teatro, porque lo son. Uno de los principios básicos del teatro latinoamericano de carácter social recae, principalmente, en la premisa de que todos los seres humanos contamos con la capacidad de autoobservación de nuestras acciones; por lo tanto, cumplimos un rol dual en el que somos actores y espectadores de nuestros propios contextos. Por ello, tomando en consideración que estas reflexiones apuntan a la necesidad de ampliar aquellas perspectivas educativas de índole bancaria en las que tradicionalmente hemos sido educados y hasta domesticados, inmersos en sistemas tradicionales de exclusión, competencia y castración política, se requiere partir del principio fundamental del teatro del oprimido: todas las personas somos actores en potencia, por tanto, agentes de cambio en un mundo que requiere una mayor participación política y colectiva.





## Teatro foro como canal de escucha, pensamiento crítico y sentido de colectividad

La propuesta del teatro foro se caracteriza por el fomento de la capacidad de diálogo, concienciación y transformación social, en busca de soluciones: “transformar al espectador en protagonista de la acción dramática para ayudar al espectador a preparar acciones reales que lo conduzcan a la propia liberación” (Boal, 2003, p. 17); el teatro como lenguaje que puede ser usado por cualquier persona, tan pronto como se apropie de sus medios expresivos. El papel pedagógico que se propone cumplir, por medio de una serie de ejercicios, juegos, técnicas y formas teatrales, busca conocer la realidad para transformarla.

Según Boal (2002), específicamente la técnica de teatro foro, permite al participante intervenir en la escena y modificarla, proponiendo una discusión profunda y fecunda, al crear un tipo de juego y diálogo entre el público participante. Es decir, no hay lugar para el espectador pasivo, se rompe la división entre actor-espectador y sus tradicionales funciones, el espectador toma la acción y se convierte en transformador de la acción dramática.

Se toma en consideración el aporte conceptual del poder según Michel Foucault. Al hacer accesible el lenguaje teatral como método pedagógico y forma de conocimiento para la transformación de la realidad social, se debe tomar en cuenta que los seres humanos son constituidos en sujetos insertos en modelos cambiantes de poder y sus relaciones dentro de la sociedad, un poder expresado en diversas manifestaciones de lo cotidiano. Por lo tanto, desarrollar propuestas teatrales bajo este enfoque permite construir procesos participativos más conscientes y críticos en el aula.

Las relaciones de poder, complejo vínculo estratégico, se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, sexuales, productivas, y al área educacional; íntimamente enlazadas y desempeñando un papel de condicionante y condicionado: “Creo que no existe un único poder en la sociedad, sino que existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas, múltiples, en diferentes ámbitos, en los que unas se apoyan en otras y en las que unas se oponen a otras” (Foucault, 1998, p. 29).

Para comprender mejor dichas relaciones de poder, se recurre al concepto de teatro épico de Bertold Brecht. Su objetivo era presentar ideas e invitar al público a hacer juicios acerca de ellas, más allá del entretenimiento o mimetismo de la realidad; de ahí surge el concepto llamado distanciamiento.





El dramaturgo argentino Jorge Saura (2007), en su libro *Actores y actuación*, menciona que el distanciamiento fue empleado para mantener al espectador a distancia de determinados procesos representados. Dicha técnica tenía por objeto colocar en una actitud inquisidora y crítica frente al proceso representado.

Para Freire, el sistema educativo tradicional se ha encargado de generar mayor pasividad, haciendo que los oprimidos se adapten al mundo y más lejos de transformar la realidad. La acción o praxis es el elemento generador para que los hombres actúen en el mundo, en busca de su humanización y liberación:

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender” no habría por qué apelar en la práctica educativa a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. (Freire, 2001, p. 49)

La educación bancaria, llamada así por Freire, es un instrumento de la opresión, ya que pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran. Freire niega el sistema unidireccional propuesto en este método educativo, dado que la comunicación de ida y vuelta elimina la separación entre educadores y educandos, creando así un proceso educativo. Dicha contrapuesta es llamada educación problematizadora, la cual apunta claramente hacia la liberación y la independencia, al destruir la pasividad del educando e incitar la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

Por todo lo anterior, la premisa fundamental del teatro del oprimido:

El Teatro del Oprimido es un espejo donde podemos penetrar y si no nos gusta nuestra imagen reflejada en él, podemos transformarla, esculpirla de nuevo según nuestros deseos, porque el acto de transformar es transformador: ¡Al transformarla, nos transformamos a nosotros mismos! (Boal, 2004, p. 37)

Se logra concatenar como base del proceso la importancia de recurrir a experiencias teatrales que se planteen el concepto de educación y de participación ciudadana en espacios universitarios, brindando una mirada proactiva y herramientas de cambio a estudiantes con carreras vinculantes a la técnica, como sociología, educación, psicología, por citar algunas. Uno de los objetivos del proceso formativo fue democratizar la palabra, accionar la posibilidad de cambio por medio de las intervenciones y propuestas dadas por cada estudiante.





El teatro del oprimido se apoya en la pedagogía del oprimido y plantea que todas las relaciones humanas debieran ser de tipo dialógico: entre hombres y mujeres, entre etnias, familias, grupos y naciones; el coloquio debiera siempre prevalecer, ya que todos los diálogos tienen la tendencia de transformarse en monólogos, los cuales crean la relación opresores-oprimidos. Reconociendo esta realidad, el principio fundamental del teatro del oprimido es ayudar a restaurar las relaciones entre seres humanos. La propuesta de Foucault sobre el concepto de poder se traduce en las relaciones humanas expresadas en el contenido teatral propuesto en la técnica y que logra en la audiencia la identificación de problemáticas inmediatas, así como el espacio de encuentro y diálogo para abordarlas.

## **Papel del comodín o facilitador del proceso**

La técnica de teatro foro plantea un rol llamado comodín, quien es el responsable de canalizar las sesiones entre el público y el grupo de actores que dialogan en la dinámica teatral presentada. El comodín conduce y fomenta tanto las intervenciones como las reflexiones sobre las problemáticas sociales mostradas; al mismo tiempo, es un investigador y facilitador de procesos creativos y críticos que la técnica ofrece.

El facilitador debe ser una persona receptiva, comprender que todo grupo social posee características particulares, necesidades personales; todo grupo social responde a una serie de factores externos que le acompañan, como espacio físico, variables de edad, condición económica, clima, estados anímicos y presiones personales/laborales. Lo anterior es el material humano con el que el facilitador dispone para trabajar y con el que la dinámica teatral cuenta para su ejecución.

Hablar de un facilitador receptivo es referirse a la responsabilidad que recae sobre él, ya que debe “escanear” las características del colectivo para poder utilizar sus recursos pedagógicos e iniciar procesos de búsqueda, en los cuales logre conseguir sus objetivos académicos (en este caso específico, el proyecto de graduación), al mismo tiempo que desarrolla sensibilidad para identificar el progreso o retroceso en las destrezas y actitudes del colectivo, según los recursos utilizados.

El instructor es preciso que escuche, sienta, observe y accione el modo aplicado y las reacciones mostradas. Se concluye que el facilitador debe saber identificar la balanza y tener capacidad objetiva de decisión en función del proceso, en donde aquellos aspectos que demanden mayor tiempo, explicación, modo o dinámica deben ser detectados, para un mejoramiento de la propuesta de trabajo y así solventar las necesidades que los participantes expresan en su dinámica grupal.





El equilibrio entre “no imponer” y la responsabilidad de encauzar un proyecto académico fueron uno de los logros que generaron más trabajo y dualidad, pero la progresividad del taller y las acciones de prueba-error convirtieron dicha limitación en un alcance.

El facilitador necesita ser una persona motivadora que invite a cada integrante del colectivo a participar, disfrutar y aprender del quehacer teatral, en el que cada personalidad va a ir adaptándose, disponiéndose y descubriendo una serie de cualidades y destrezas que este tipo de proceso teatral les ofrece. El facilitador es el responsable de estimular a cada individuo a no solo participar, sino a aprehender de cada elemento nuevo que su cuerpo y mente vaya descubriendo.

Además, el facilitador debe permanecer en constante distanciamiento de su rol, tener la capacidad objetiva para analizar su subjetividad reflejada en decisiones, modo de comunicarse, dirección y guía del grupo, así como de la función que cumple como tal en el proceso. La autoobservación es un recurso apto para ampliar la percepción de lo que se comunica consciente o inconscientemente como responsable de un grupo de participantes.

El rol de comodines como eje transversal del rol de facilitadores experimentó etapas de debilidad e inseguridad en su ejecución y dominio. Elementos como la falta de congruencia en las reglas hacen concluir que es necesario que los espectadores reciban, de manera más concreta, clara y congruente, las reglas del juego al hacer teatro foro, pues, de este modo, no se crean limitaciones y confusiones a la hora ni en el modo de participar.

El comodín debe aprovechar los espacios de interacción con el público para un mejor empoderamiento de la sesión. Como ejemplo de este, se menciona lo fundamental de que los espectadores tengan oportunidad de decidir con cuál de las escenas mostradas prefieren iniciar.

La importancia de brindar un cierre final y reflexivo del teatro foro es otro aspecto fundamental en estas sesiones, pues es el espacio para incentivar a los espectadores a que compartan sus experiencias vividas, buscando visualizar la dinámica de lo mostrado ante la vida real y sus múltiples asociaciones. Además, se trata de un espacio en el que los implicados logran traducir en palabras el material sensorial que la práctica les generó; es, al mismo tiempo, un encuentro de las distintas percepciones que el público tiene ante temáticas sociales específicas y, sobre todo, la identificación y concientización social acerca de ellas.





El teatro foro no es solo pensar en las opresiones del mundo o quejarse de todo lo malo que sucede; es aprender de uno mismo para crear en colectivo, saber escuchar, saber accionar, estimular la expresión e imaginación y generar reflexión.

El juego es un elemento primordial para despertar la confianza, la interacción grupal y la desinhibición, antes de profundizar en conceptos técnicos; para esto se debe proponer una estructura metodológica con objetivos claros, juegos acumulativos y consecutivos, en la que se logre trabajar sobre tareas concretas.

La experiencia buscó articular diferentes líneas de estudio, por medio del abordaje metodológico descrito anteriormente. Este se caracteriza por la participación colectiva, la reflexión crítica y la proyección de la población estudiantil universitaria, como sujeto protagonista de un proyecto, el cual utilizó herramientas artísticas como recursos para fortalecer la concientización social en el tratamiento de determinadas temáticas.

La metodología participativa fue desarrollada gracias a la respuesta de los grupos estudiantiles, los cuales expresaron sus ideas e inquietudes por medio de dos técnicas teatrales específicas: *teatro del oprimido* y *creación colectiva*. La primera apeló a la democratización del arte, mediante técnicas que analizan las relaciones de poder inmersas en la sociedad y sus posibles vías de solución desde la participación colectiva; en otras palabras, “Es una estética que ofrece analizar nuestro pasado, para poder inventar un futuro, en vez de esperar por él” (Boal, 2001, p. 12). Así, dicha corriente de educación popular se propone analizar el pasado, presente y posible futuro de determinados grupos, según sus problemáticas sociales inmediatas en el contexto latinoamericano.

La segunda técnica consistió en una vertiente de estímulo y creación, a partir de la validación de las ideas que un colectivo propone en función de una misma línea de trabajo: “es un conjunto de personas que interactúan entre sí durante un periodo de tiempo y que se reconocen como interdependientes entre ellos en relación a un objetivo común, en este caso vinculado al arte y su divulgación” (Marín, 2007, p. 33). La horizontalidad y democracia, presentes en los procesos de escucha, espontaneidad creativa y fusión de propuestas artísticas, rompen la jerarquización de roles en los procedimientos artísticos latinoamericanos, representando una alternativa de trabajo en el campo del arte escénico.





## Referencias

- Aulicino, J. (2006). Brecht: el teatro no cree en lágrimas. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=36573>
- Barquero, J. y Chacón, M. (2011). *En busca de una capacitación como facilitadores de Teatro Foro* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. Argentina: Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (1982). *Técnicas Latinoamericanas de Teatro Popular*. México: Editorial Nueva Imagen S.A.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial.
- La comunicativa (CTO). (2010). Reflexiones en el Arco Iris del deseo. Recuperado de <http://lacomunicativacto.blogspot.com/2010/07/reflexiones-de-augusto-boal-en-el-arco.html>
- Brecht, B. (1957). *Breviario de Estética Teatral*. Argentina: Ediciones La Rosa Blindada.
- Brecht, B. (1973). *Escritos sobre teatro*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Center for Playback Theatre. (2009). (Documento electrónico). Recuperado de <http://www.playbackcentre.org>
- Compañía de Teatro Espontáneo. (2009). (Documento electrónico). Recuperado de <http://elcolectivo.wordpress.com/acerca-de/>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Fuenmayor-Ávila, F. (2007). EL concepto del poder en Michael Foucault. Recuperado de: [serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf](http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf)
- Guiloff, C. (2008) ¿Qué es Teatro Espontáneo. Recuperado de <http://www.catalinaguiloff.cl/content/view/303887/Que-es-el-TEATRO-ESPONTANEO.html#content-top>
- Gutiérrez, S. (1979). *Teatro Popular y cambio social en América Latina*. San José: Editorial Universitaria Centro Americana.
- Márceles, E. (1977). El método de la creación colectiva en el teatro colombiano. *Latín American Theater Review*, 11, 1-62.
- Marín, T. (2007). Creación colectiva. Análisis comparado de los equipos de artes visuales en la Comunidad Valenciana de 1981 a 2000. Universidad Politécnica de Valencia.





Rivera, H. (2009). Bertolt Brecht el visionario. Recuperado de [http://200.21.104.25/artescenicascenicas/downloads/Artescenicascenicas1-1\\_6.pdf](http://200.21.104.25/artescenicascenicas/downloads/Artescenicascenicas1-1_6.pdf)

Saura, J. (2007). *Actores y actuación. Antología de textos sobre la interpretación*. Volumen III. España: Editorial Fundamentos.

Savater, F. (2005). Fabricar humanidad (videoconferencia en encuentro “Los sentidos de la educación y la cultura), España.

Teatro Espontáneo. (2009). Primer encuentro español de intercambio en teatro espontáneo.



# Empatía y tacto pedagógico profesional: ¿un saber pedagógico y humanista?

Empathy and Professional Pedagogical Tact: A Pedagogical Knowledge?

*Susanne Müller-Using*<sup>1</sup>  
Universidad de Osnabrück  
Alemania

## Resumen

Esta contribución examina la importancia educacional de la empatía, con base en el estado del arte de la investigación interdisciplinaria. La causa de esta discusión es la percepción de una falta de empatía vivida en la sociedad. La metodología aplicada se fundamenta en soportes científicos e investigaciones del comportamiento de las personas. Más aún, este trabajo trata de la experiencia de ser un educador y, por consiguiente, de la tarea que implica trabajar con niños y adolescentes. Además, el artículo se enfoca en la discusión del cómo y el porqué de la empatía en la personas, tomando en cuenta la historia y la actualidad. Además habla de cómo la empatía podría ser un elemento importante en cuestiones pedagógicas de la educación en valores para niños y adolescentes, ya que la empatía incrementa la confianza en el propio proceso de aprendizaje que fortalece la confianza en el marco de las relaciones interpersonales. Asimismo, el artículo describe el tacto pedagógico y la empatía como actitudes que se complementan y resultan igual de importantes para el desarrollo, aprendizaje y la formación de un niño.

**Palabras clave:** tacto pedagógico; humanismo; educación; empatía.

1 Experta en la teoría educacional sobre cultura-comparativa, Especialista en estudios culturales y religiosos en una perspectiva comparativa. Directora Científica del núcleo de investigación del Centro Costa Rica de la Universidad de Osnabrück. Correo electrónico: [susanne.mueller-using@uni-osnabrueck.de](mailto:susanne.mueller-using@uni-osnabrueck.de)



## Abstract

This contribution examines the educational importance of empathy, based on the current situation of interdisciplinary research. The cause of this discussion is the perception of a lack of empathy experienced in society. The methodology applied is based on scientific support and research into people's behavior. Moreover, this work addresses the experience of being an educator and, consequently, the task of working with children and adolescents. In addition, the article focuses on the discussion of how and why people experience empathy, taking into account history and current events. It also talks about how empathy could be an important element in pedagogical issues of education in values for children and adolescents since empathy increases confidence in the own learning process that strengthens confidence within the framework of interpersonal relations. The article also describes the pedagogical tact and empathy as attitudes that complement each other and are equally important for a child's development, learning, and upbringing.

**Keywords:** pedagogical touch; humanism, education empathy

## Estado actual de investigación: ¿qué significa empatía y qué sabemos de ella?

De momento, se discute cada vez más sobre el tema de la empatía. La causa de esa discusión es la percepción de una falta de empatía vivida en la comunidad y la sociedad. Por ejemplo, en el contexto de la crisis financiera, según De Waal (2009) como reacción ante el comportamiento sin miramientos o escrúpulos de banqueros y especuladores de bolsa, atribuido a los actos impasibles de los actores quienes enfocaron la maximización del beneficio a corto plazo como única meta, en contra de todo sentido común y a costa de los demás. También las condiciones previas que favorecen tal comportamiento se estaban y se están criticando y discutiendo en público. La búsqueda en la base de datos de literatura *FIS Bildung* ha demostrado que las entregas sobre la empatía se triplicaron entre el 2000 y el 2010. En el 2018, todavía son cinco veces más entregas que en el 2000. Los motivos de la tematización residen, entre otras cosas, en una más alta disposición a la violencia, sobre todo en el ámbito de la ciberviolencia, el tal *cybermobbing* (Pfetsch, Müller y Ittel, 2014). Otros motivos son casos como el de los ataques en el metro de Múnich o bien los ataques *amok* en Winnenden 2009 y Utøya 2011, así como el susto y el choque ante la frialdad masiva por parte de los delincuentes, lo que provocó una ola enorme tanto de consternación como de conmoción y también la pregunta sobre el porqué.

Alemania se encuentra en segundo lugar, directamente detrás de los EE.UU., en cuanto a las víctimas y personas heridas en los ataques *amok* (Nano Spezial, 2014).





Para el discurso científico, es esencial hacer posible un análisis y una definición más detallados de lo que caracteriza la empatía con base en la investigación actual. Así, los conceptos de *Einfühlung* y *Einfühlungsvermögen*, los significados originales de empatía, pueden ser descritos de manera más diferenciada y en su estado de proceso entre emoción y cognición. Esto se hace cada vez más de acuerdo con la investigación y el diálogo interdisciplinarios (Singer y Bolz, 2013).

Actualmente, la discusión científica interdisciplinaria sobre la empatía se mantiene en las áreas de las ciencias del comportamiento (De Waal, 2009 en Rizzolatti y Sinigaglia, 2008), la psicología del desarrollo (Bischof-Köhler, 2011), la medicina (Aust, 2013), las neurociencias (Singer y Bolz, 2013; Keysers, 2012; Bauer, 2005), así como en las ciencias humanas y sociales (Breyer, 2013; Rifkin, 2012; Breithaupt, 2009).

Las preguntas enfocan, por ejemplo, el significado de la empatía referente a la historia de la civilización y, con esto, su acepción social. El sociólogo Rifkin (2012) expone la historia de la civilización humana como una de la evolución de la empatía, en la cual concluye que el *Homo sapiens* siempre ha sido un *Homo empathicus*. Siempre que, en la historia de la humanidad, se aplicaban los valores de empatía, cohesión y apoyo para los demás, el resultado era generalmente un cambio positivo hacia el desarrollo. Por eso, Rifkin describe la empatía como uno de los rasgos humanos más fundamentales. El investigador conductista Frans De Waal (2009) subraya esta observación al diseñar la empatía como hilo conductor en la historia de la evolución humana.

Más concretamente, se trata de las posibilidades humanas y los límites de la *Einfühlung* o de la capacidad de identificar los sentimientos y ponerse en el lugar del otro (Mayer, 2013, p. 109). En el contexto de las relaciones sociales, la cuestión de los límites y de la falta de empatía está estrechamente ligada a la de cómo se desarrolla e impulsa.

En el contexto alemán se analizó que aproximadamente 14 % de los alemanes (más de uno de cada diez) es alexitímico, es decir, incapaz de captar las emociones de los otros. Eso es lo que descubrió Isabella Heuser, directora de la clínica de psiquiatría y psicoterapia de la Berliner Charité y profesora que dirige el polo de excelencia Languages of Emotion en la Freie Universität Berlin, promovido por la Fundación Alemana para la Investigación Científica (DFG), en un amplio estudio (según la revista *Wissenschaftsmagazin Fundiert* del 12 de junio del 2008). Alexitimia es la incapacidad de leer los sentimientos de los demás y de expresar los propios. De acuerdo con Heuser, esa condición no se considera enfermedad,





sino un rasgo característico de las personas afectadas. Lo que es característico de los alexitímicos es su objetividad acentuada y su sobriedad en palabras a la hora de hablar de sentimientos y, muchas veces, hay indicios de descuido emocional. Dado que la percepción de sentimientos, los propios y los de otros, es un elemento importante de la empatía, estos resultados de investigación no son insignificantes para la discusión que sigue.

¿Pero cómo definimos exactamente la empatía en la actualidad? Como lo indica el diccionario etimológico, el término se remonta a Rudolf Hermann Lotze (1817-1881), quien utiliza el préstamo del griego para traducir la palabra alemana *Einführung*. Más tarde, el término es probablemente introducido en el vocabulario inglés por el psicólogo inglés Edward Bradford Titchener (1867-1927) cuando tradujo el término *Einfühlungsvermögen* de las obras de Theodor Lipps.

Según el diccionario Brockhaus Wissensservice (2014), empatía se refiere a la disposición y capacidad de ponerse en el modo de vivir de otra persona y de percibir su estado emocional y de ánimo. Hay que añadir que tal comportamiento requiere la capacidad de experimentar las propias emociones, así como reconocer y calificar los estados afectivos de los otros. Doris Bischof-Köhler (2011), en su definición de la empatía, indica que por el lado fenomenal corresponde a la experiencia de experimentar de manera directa el estado emocional o bien la intención del otro y así comprenderlos. Agrega que pese a esa participación, el sentimiento o bien la intención queda claramente como propio de la otra persona. Por lo tanto, elementos centrales de la empatía son la percepción del comportamiento expresivo del otro, al igual que percibir su situación y la capacidad, relacionarla con esta, de tomar la perspectiva y el rol de ese otro. La empatía tiene un componente tanto emocional como cognitivo. Según Bischof-Köhler, sin embargo, es principalmente la calidad emocional propia de la compasión empática que hace posible la comprensión.

En la opinión de Tania Singer, empatía es el mero momento de participar en el estado emocional del otro (Singer y Bolz, 2013). Para ella, la cuestión más fascinante es saber qué influye en que ese momento sea convertido en compasión o en alegría del mal ajeno y de qué depende la decisión a favor o en contra de una conducta prosocial. Podrían ser relevantes, también, aspectos pedagógicos de la educación en valores para niños y adolescentes. Esta última definición de la empatía muestra que la característica tiene, sin duda, resonancia, pero, por sí sola, no está dirigida de manera automática al bienestar del otro. Por otro lado, la empatía es una condición previa necesaria para la conducta prosocial y altruista (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch, 1981). Empathy-Altruism-Hypothesis: el





cuidado empático nace tomando la perspectiva del otro de manera imaginaria y puede incitar a acciones altruistas y prosociales.

## 1. ¿Cuál es el significado pedagógico de la empatía?

Lo genuinamente pedagógico comprende todo lo que caracteriza las pedagogías. Su clasificación, análisis, investigación y renovación son, según Paschen (2005), el objeto de la ciencia de la educación. Si se pudiera mostrar que la empatía es un elemento fijo de lo que se considera genuinamente pedagógico, sería un objeto potencial de la ciencia de la educación y así también de importancia pedagógica. Refiriéndose a Heinrich Roth (1906-1983), Wolfgang Nieke introduce la competencia de acción como término genuinamente pedagógico en el discurso educativo (Nieke, 2002) y relaciona competencias pedagógicas centrales, como conocimientos profesionales y especializados, competencia metodológica, competencia personal y competencia social, con las tareas de análisis de la sociedad, diagnóstico situacional y autorreflexión.

Prange (2005) introduce la estructura de mostrar de la educación como algo genuinamente pedagógico o, en otras palabras, el arte de la introducción a campos del saber que comprenden la capacidad de despertar el interés de niños y adolescentes por temas seleccionados, así como de acercarlos de manera didácticamente reflexionada al razonamiento con los campos del saber relevantes para la vida comunitaria (triángulo pedagógico). Referente al contexto escolar (no solo en él, pero en él en particular) es igual de importante incrementar la confianza en el propio proceso de aprendizaje que fortalecer la confianza en el marco de las relaciones interpersonales, entre los profesores y los alumnos, al igual que en los alumnos entre sí (acerca de la importancia de la confianza en la vida escolar (Schweer y Padberg 2002). Confiar (¡en sí mismo!) es un fundamento esencial para el aprendizaje y se considera una necesidad básica del hombre. Confianza requiere seguridad y esta el respeto de la dignidad del niño y el trato respetuoso en las relaciones interpersonales (entre adultos, adultos y niños y niños entre sí). Un aspecto clave del compromiso formativo público, pero también de la mayoría de las pedagogías, es introducir a los niños y adolescentes a los fundamentos y las conductas del trato respetuoso entre los hombres, tanto como realizarlo de manera pedagógica para las diferentes edades (KMK, 2014; Hentig, 2009).

Una condición previa para cumplir todos estos requisitos y tareas es que los educadores y profesores hayan desarrollado empatía y que estén formados tanto para promoverla como para ayudar a niños y adolescentes a adquirirla.





Así, los profesores se ven frente a un reto profesional para el que tienen que estar formados en un contexto académico. Además de los conocimientos de la materia, es necesario que aporten competencias de liderazgo creativas e inteligentes, pero también comunicativas y social-empáticas, para las que, por lo general, no están lo suficiente entrenados (Popp, 2012; Bertelsmann, 2007). Por eso hay que clarificar, en un marco teórico-profesional, cuáles son las competencias pedagógicas que deberían aportar los profesionales que trabajan en las instituciones, es decir, los profesores y también la dirección, para cumplir con estas tareas; asimismo, es preciso esclarecer cuál es la función de la empatía.

Parece crucial el argumento de que los niños suelen percibir y aprender de manera holística, que son socializados por su entorno y que se desarrollan lo mejor posible en determinadas condiciones con las que se enfrentan. De esto resulta que los pedagogos en las escuelas son responsables de dirigir los procesos pedagógicos de manera adecuada para niños, es decir de manera adaptativa y equilibrada, y así responder a los perfiles y necesidades individuales de los niños. Para poder actuar así, y esta opinión parece imponerse cada vez más, hay que ser empático (Kuhl Müller-Using y Solzbacher, 2011; Müller-Using, 2010, p. 35f; Bauer, 2006).

## 2. Tacto pedagógico y empatía, ¿dos caras de la misma moneda?

Hasta ahora, el discurso educativo ha prestado más atención al término del tacto pedagógico que a la empatía, dos términos afines. Introducido ya en el discurso pedagógico, Herbart (1776-1841) y discutido por Muth (1962) y Van Manen (1991, 1995ab) hasta hoy por su significado para el actuar pedagógico, el término tacto pedagógico se considera incluido en el discurso académico y es mucho más tematizado que la empatía. Pero, ¿en qué consisten las semejanzas y las diferencias en comparación con la empatía?

El desarrollo de la empatía, así como del tacto asegura la percepción del punto de vista del otro y la capacidad de dialogar. Ambos son esenciales para el actuar pedagógico y para animar la educación. Sin duda, el trato atento y respetuoso entre las personas es una condición previa central para la educación y el aprendizaje compartido. Según describe Jakob Muth, quien se apoya en Herbart y Schleiermacher, el tacto pedagógico es expresión de discreción y sensibilidad hacia los demás, especialmente hacia los alumnos / los que son educados. La sensibilidad la describe, refiriéndose a Martin Buber, como la conciencia para el “tú”, para el otro, para su singularidad y sus derechos, y como respeto a la última inaccesibilidad del otro (Muth, 1962, p. 20). Igualmente, el estudioso explica el tacto como una forma de compasión que, bajo el término del tacto pedagógico, transfiere al





proceso de la educación y que ve ligada al papel de ejemplo del profesor o educador en el actuar pedagógico.

Herbart (1887) consideró el tacto, o sea el tacto pedagógico, como elemento mediando entre teoría y práctica, ese que tiene en cuenta las partes que “la teoría pasa por alto” (Muth, 1962, p. 69) añade: “El tacto entra en los sitios que la teoría tuvo que dejar vacíos porque no son previsibles” (p.70). Según Muth y también Van Manen (1995), el tacto lleva consigo la capacidad de tomar decisiones y evaluar situaciones instantáneamente, lo que permite, por ejemplo, adaptar y ajustar las materias preparadas a las condiciones reales y la situación respectiva en clase.

Aunque Herbart y Muth pretendieron diferenciar tacto pedagógico y mera empatía, las semejanzas y los paralelismos son obvios. La discreción y el respeto que definen el tacto pedagógico se basan en la sensibilidad por el otro. Así lo describen sobre todo Muth y más tarde también Van Manen (1995). Desde Herbart hasta Van Manen se señala el tacto pedagógico como sentimiento y forma humanitaria en el trato interpersonal. En mi opinión, no obstante, el interés por el otro, por el de enfrente, así como la ocupación con el “tú” no se puede despertar sin la sensación empática, la capacidad de percibir el ritmo, como se diría en el lenguaje de la música y del tacto. Quizás es precisamente la sensación básica de la empatía que despierta la atención de la que crece el tacto. Desde esta perspectiva, el tacto pedagógico y la sensación empática no se distinguen fundamentalmente, sino son más bien la aplicación y la base como dos caras de la misma moneda, pues son dos aspectos del humanismo.

En cuanto a la implementación del tacto pedagógico, la sensación empática ofrece el motivo y permite tomar decisiones para la realización activa del actuar pedagógico en tiempo real. El ajuste del actuar pedagógico a las necesidades de los alumnos individuales, pero también de grupos enteros de alumnos, se hace mediante el procesamiento consciente de la sensación empática. Solo de ella se puede deducir después el actuar pedagógico. Ambos aspectos se basan en el momento de humanismo, comunidad y cuidado de los demás

Cuando el sentido “no planificable” del tacto está formado, entran en la rutina diaria de los educadores la discreción, el respeto y la sensibilidad (empatía) en el trato con niños y adolescentes (también con los padres y colegas), valores que definen el tacto y constituyen su base. Por lo que sabemos de ella, la empatía, como fundamento del humanismo y del sentido común, es la sensación profunda y la sensibilidad que se debe fomentar para entrenar y fortalecer la buena convivencia en sociedad, que forma una base sólida para aprender con éxito. Es bien conocido





que la sensación en el sistema cognitivo es provocada por la percepción sensual (Fröhlich, 2002; Shi, 2011).

Por consiguiente, hay que tener en cuenta la percepción e integración multisensorial (impresión sensorial), en lo que se refiere al entrenamiento y fortalecimiento de la sensación empática. Este aspecto podría tener gran importancia en relación con la empatía y, en consecuencia, con el tacto en el trato con niños y adolescentes, así como con su transmisión pedagógica. Sin embargo, en la investigación educativa y el desarrollo de teorías, esta conexión apenas ha sido tematizada o investigada. En este sentido, juega un papel importante la percepción impecable mediante los cinco sentidos (la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato) y otros que corresponden directamente con la experimentación de sentimientos, referentes al propio cuerpo, al entorno social y al grupo de referencia. Estos constituyen la base de los procesos cognitivos intelectuales (estética). Es cierto que este aspecto del conocimiento (Langer, 1987) ya se encuentra establecido en el discurso educativo a través de la estética. Pero en la formación docente recibe muy poca atención.

Si es cierto que, según dice Heuser (2008) en el estudio de la Charité de Berlín, más del 14 % de los alemanes son alexitímicos, pues son incapaces de captar las emociones de los demás, en la mayor parte de los casos a causa de negligencia emocional (infantil) y en consecuencia del retroceso de los sentidos, resulta de esa situación, en mi opinión, una tarea pedagógica y de las ciencias educativas. Es esencial que, en los contextos pedagógicos profesionales y las instituciones de educación pública (formal y no formal), se tenga en cuenta y se aspire a que en instituciones públicas o reconocidas por el Estado, ya sean guarderías infantiles, escuelas, centros juveniles y centros de asistencia juvenil o universidades, los estudiantes sean atendidos por adultos formados para actuar de manera empática y con tacto pedagógico. Hay que asegurar que los niños sean tratados de manera respetuosa, sobre la base de una sensación empática saludable y con tacto pedagógico; que sean, entonces, “guiados” de manera pedagógica y que en este entorno puedan desarrollar una autoconciencia y una conciencia social saludables. También a los niños, cuyo desarrollo sensorial y cuya percepción ya están perjudicados, se les puede facilitar oportunidades educativas y de aprendizaje social e incluso se pueden recuperar ciertas etapas de su desenvolvimiento. Eso se hace mediante el actuar pedagógico que incluye los sentidos como físicos, sociales y cognitivos, al igual que les ayuda a desarrollar en habilidades sociales. Hoy en día, la necesidad es lamentablemente cada vez mayor (Myschker y Stein, 2014).





### 3. ¿Es posible asegurar o bien desarrollar la capacidad empática?

La empatía y el tacto pedagógico son, entonces, aspectos esenciales del actuar pedagógico y han sido tratados repetidas veces en el discurso educativo/pedagógico. En especial, conciernen los modales en el trato profesional con niños y adolescentes. Como la empatía y el tacto pedagógico están estrechamente relacionados con el pensamiento, el sentimiento y el actuar pedagógico, probablemente se da por sentado; a saber, se les considera como base automatizada del actuar pedagógico, así que en el discurso profesional y público (salvo las excepciones ya tratadas como Muth y Van Manen), apenas se habla y se debate sobre ellos conscientemente. La suposición de que existen, o bien el hecho de que se les da por sentados por la cotidianidad laboral pedagógico, conduce fácilmente a que a estos aspectos no se les conceda mucha importancia en el nivel teórico-profesional. Aunque el valor de la empatía y del tacto pedagógico es indiscutible en cuanto a los conocimientos pedagógicos generales, está muy poco representado en el saber y discurso pedagógico, *e. g.* sobre la profesionalización de docentes.

La capacidad empática se muestra de manera bastante obvia en el contacto diario con los niños y se puede reconocer mediante observación directa. Por consiguiente, es evaluable, al menos por los que reconocen su valor para el actuar pedagógico y la estrategia pedagógica para dirigir. Voy a ilustrarlo con el siguiente ejemplo:

Hace unas semanas tuve la oportunidad de observar una situación en la que un grupo de estudiantes recibió a uno de diez niños en edad preescolar. El tema del día era “sonidos”. Para saludarles y “calentarse”, tenían planeado el juego “Preparo mi maleta”<sup>2</sup>, con la diferencia de que los niños debían enumerar e imitar “sonidos”. Prepararon el espacio para sentarse en el piso solo después de que yo les hubiera preguntado. Sentados se explicó el juego. Al escuchar el nombre “Preparo mi maleta”, los niños se emocionaron, porque lo conocían; pero, cuando se enteraron de la variante con los sonidos, no comprendieron por qué se deberían introducir “sonidos” en una maleta (ilógico) y se mostraron decepcionados. Poco después, siguieron las primeras intervenciones: “Eso es estúpido”, “lo de los sonidos no es divertido” y “no tengo ganas de hacerlo”. Las estudiantes se miraron muy desconcertadas, buscando ayuda, y no sabían qué decir. Los niños

2 Este juego requiere tener buena memoria. Todos los jugadores están sentados en corro. Empieza un jugador diciendo: “Preparo mi maleta y pongo zapatos”. El siguiente tiene que memorizar lo que se dijo y añadir otra palabra. Con cada jugador, entra en el juego una palabra más. Hay que tener en cuenta que las palabras se enumeran en el orden correcto. Así, con cada jugador y con cada partida, se hace más difícil memorizarlo todo. Si un jugador dice una palabra incorrecta, la olvida o confunde el orden, pierde. Al final, queda el jugador con la mejor memoria y gana el juego.





empezaron a retirarse y ya no participaron. Una de las estudiantes se dio cuenta, o bien sintió el alcance de la situación de que los niños estaban retirándose antes de que el juego hubiese empezado de verdad. Se acercó a los niños y dijo: “Pues fijaos, yo conozco sonidos muy divertidos. En mi habitación, por ejemplo, la puerta chirría así «krrrrr krac»”. Todos los niños rieron al oírla imitar el sonido y el desánimo inicial se fue rompiendo. Ahora, la imitación de sonidos se convirtió en foco de interés, en vez del “introducirllos en la maleta” y ocupó a los niños. La resistencia inicial fue superada y la situación salvada. Por lo tanto, ¿qué fue lo que capacitó a la estudiante para actuar de manera resuelta en vez de darse por vencida o quedarse desconcertada y buscando ayuda? ¿Lo había aprendido durante sus estudios? ¿Ya había adquirido experiencia en el trato con niños? ¿Disponía de talento empático? Estas son preguntas abiertas.

Al dirigirme a la estudiante, me di cuenta de que ella no era consciente de que había salvado e influido positivamente por su actuar en la situación. Sus acciones le parecieron naturales. Los otros tres estudiantes eran, de todas formas, conscientes de su propia desorientación y le estuvieron muy agradecidos a su compañera de estudio por su intervención espontánea.

Esta situación me dio qué pensar porque tenía la impresión de que las estudiantes estaban mal preparadas para esa visita de los niños en la universidad. Me generó un cambio de perspectivas en el sentido de ¿cómo se sienten los niños cuando les invitamos aquí y qué hay que tener en cuenta acerca del recibimiento y el procedimiento?, ¿qué es lo más importante en el trato con niños, en especial, con aquellos tan jóvenes? Todo eso parecía mal preparado. La consciente sensación empática demuestra el conocimiento sobre el significado del depender el uno del otro, aquí relacionado con la convivencia pedagógica. Incluso la más detallada preparación técnica sirve de nada, si no está dirigida a los niños/adolescentes quienes deben disfrutar de la oferta. El ajuste fino generalmente solo se puede hacer en la situación misma, en la línea del “*knowing in action*” (Van Manen, 1995b), mediante la buena observación de los niños: ¿Cómo están sentados en el círculo? ¿Parecen optimistas ante la actividad planeada o están, más bien, tímidos? ¿Tengo que hacer algo para aumentar su sensación de seguridad antes de continuar con lo previsto?, etc. Comprender a los niños requiere empatía, así como la capacidad de identificar el estado de ánimo de un grupo, pero también de reconocer las necesidades individuales y tenerlas en cuenta para el actuar pedagógico profesional. La verdadera comprensión de su modo de pensar y de su imaginación, lo que expresan, por ejemplo, mediante su lenguaje y sus cuentos, requiere una capacidad de observación bien entrenada, la capacidad de escuchar activamente y experiencia en el trato con niños. La comprensión pedagógica, o





sea comprender a los niños, es una capacidad que no se puede dar, por supuesto, en el caso de los jóvenes interesados en los estudios de ciencias de la educación. Es un conocimiento pedagógico que se debe tematizar en relación con la empatía y que se debe transmitir a fondo.

El ejemplo arriba citado muestra que, en el trato pedagógico con niños, es esencial la comprensión de la percepción de los niños y que eso requiere la capacidad empática, la cual lee los sentimientos, comprende el lenguaje y sabe cambiar de perspectiva. Eso hay que destacarlo en la educación docente.

Los siguientes aspectos pueden ayudar a integrar la empatía en la educación docente como conocimiento pedagógico:

- a) Educación en valores y, sobre esta base, la reflexión sobre la intención de la educación
- b) Experiencia(s) práctica(s) en el trato con niños (aún no en la enseñanza misma) y su reflexión
- c) Aprendizaje por medio de estudios de caso
- d) Practicar la escucha activa y la comunicación sin violencia
- e) Contemplación y entrenamiento de la percepción

A continuación se detalla cada uno de estos aspectos:

**a) Educación en valores y, sobre esta base, la reflexión sobre la intención de la educación**

Los profesores se enfrentan a presiones sociales de expectativas bastante elevadas: se espera de ellos que introduzcan a los niños y jóvenes en la cultura social de hoy y en las técnicas relevantes, así como que los preparen para los retos del mañana. Deben familiarizarles con los contenidos educativos relevantes y asegurar que se aplique un fundamento democrático de valores comunes que preserva, asegura y promueve la cohesión social. En este ámbito genuinamente pedagógico de tareas y exigencias, el papel de las ciencias educativas debe ofrecer orientación como mediar entre las diferentes exigencias y necesidades arriba mencionadas. Para el actuar pedagógico y los procesos educativos puestos en marcha, es esencial preguntarse cuál es el fundamento de valores sobre el que se realiza o puede realizarse el primero y cuáles son los objetivos/intenciones (Müller-Using, 2013). A propósito de este tema, la empatía puede proporcionar indicaciones muy útiles. Sin la base de conocimientos de esta, los valores y sus interpretaciones están por sí solos; únicamente en relación con una





comprensión básica de la empatía (sentido común en cuanto a las relaciones humanas) se incorporan en un proceso dialogal que facilita un crecimiento mutuo y, a través de esto, aprendizaje y formación.

**b) Experiencia(s) práctica(s) en el trato con niños (aún no en la enseñanza misma) y su reflexión**

Una posibilidad es, por ejemplo, ofrecer un semestre pedagógico de prácticas, acompañado por la universidad, que permita aprender sobre el trato con niños y reflejarlo en un contexto académico. Sería el primer semestre, al comienzo de cada carrera pedagógica. La vivencia demuestra que muchos estudiantes de pedagogía, similar al ejemplo de arriba, apenas han ganado experiencia en el trato con niños y ni siquiera consiguen cumplir con los requisitos más básicos de cada día. Para crear una base sólida y asegurar cierto grado de comprensión básica del comportamiento y actuar infantil, podría concebirse un semestre dirigido a ganar formación docente como de la pedagogía elemental. La reflexión de la experiencia práctica debería ser asegurada por la universidad.

**c) Aprendizaje por medio de estudios de casos**

La casuística pedagógica y el aprendizaje de casos pedagógicos son elementos cruciales de la profesionalización de futuros profesores. Al volver la mirada a las grandes novelas educativas (*Erziehungsromane*) de la Ilustración (Rousseau, Salzmann, más tarde Pestalozzi, etc.), estas representan una forma original del conocimiento pedagógico. Como tales, constituyen una parte integral de la formación docente académica. Trabajar en casos implica ocuparse de la historia de educación de un individuo o un grupo. En la pedagogía escolar, las situaciones suelen venir del contexto de esta y señalan una circunstancia o un problema que puede producirse en la vida escolar profesional. En los estudios de casos, se puede tanto presentar como analizar avances educativos y problemas escolares típicos de ciertos niños, el comportamiento de los profesores, escenas de una reunión de padres de alumnos o bien discusiones entre profesores. Según la experiencia de diez años en el archivo de casos de la Universidad de Kassel, ese trabajo contribuye a hacer más tangible la educación docente y permite la formación de experiencias realistas del trabajo de los profesores mientras la presión de actuar desaparece. Facilita un manejo competente de la teoría, el empirismo y la práctica; ofrece un fórum de discusión sobre interpretaciones y enfoques de acción y puede ayudar a encontrar modos alternativos de proceder.





**d) Practicar la escucha activa y la comunicación sin violencia**

Un requisito central para la transformación de empatía en comportamiento prosocial es la capacidad de escuchar con mucha atención; así se revela el sentido de las palabras. En un área determinada por la comunicación, este aspecto debería considerarse de gran importancia también durante la formación, sobre todo porque una comunicación consciente y el acto de aprender, de escucharse y comprenderse ya incluye gran parte de una empatía vivida (Rogers, 2005; Rosenberg, 2003).

**e) Contemplación y entrenamiento de la percepción**

El último aspecto que quiero mencionar es la contemplación y el entrenamiento de la percepción. Educadores y profesores apenas tienen la posibilidad de retirarse y reflexionar durante su día laboral. Son presentes cada día con su ser integral y la necesidad de reaccionar y aprender de cumplir adecuadamente, ante las múltiples exigencias que se ven obligados a enfrentar. Una profesora finlandesa resumió muy bien estas exigencias diarias en una entrevista Müller-Using (2010) cuando declara:

Yo creo que este es uno de los trabajos o labores más desafiantes; el trabajo más desafiante que yo pueda imaginar, ya que no hay límites precisos para lo que se puede hacer. Quizá solo nuestra salud y nuestra propia energía ponen los límites. Como qué podemos hacer... cuánta energía podemos encontrar en nosotros mismos y dársela a los niños: esto es lo único de las principales cosas que determinan lo que podemos hacer. Y este es un trabajo muy demandante, porque la única herramienta para llevarlo a cabo es nuestra propia personalidad. Es muy demandante sí, por ejemplo, tenemos un mal día y no debemos transparentarlo a los alumnos, ya que no es su culpa si nos estamos sintiendo tristes algún día. Bueno, si estamos felices supongo que eso se verá; los alumnos pueden fácilmente aprendernos, pues ya han aprendido a conocernos muy bien y ellos saben qué clase de día estamos teniendo. Por lo tanto, es muy difícil, pues nuestra personalidad es la principal herramienta que tenemos. (p. 178)

[I think this is one of the most challenging jobs or work, the most challenging work I can imagine, because there are no limits what you can really do. Probably your own health and your own energy only make the limits. Like what you can... how much energy you can find from yourself and to give to the children and that's the only one of the main things which controls over what you can do. And this is a very demanding job because the only tool to do this is actually your own personality. So it's really sort of demanding if you happened to have a bad day I shouldn't still show it to my pupils, because





it's not their fault if I'm feeling sad someday. Well if I'm happy I suppose it will show, the pupils can easily read me they learned to know me very well and they know what kind of a day I do really have. So it's really hard because your personality is the main tool that you really have.] (Entrevista original en inglés)

Este enunciado subraya el significado de la propia personalidad para la profesión docente. A largo plazo, sin embargo, la preocupación por el bienestar de los demás, en este caso de los alumnos, debe ir acompañado de la preocupación por uno mismo. La conciencia y el conocimiento de sí mismo, del acceso individual al aprendizaje (ligado a la capacidad sensorial individual), pueden ayudar a reconocer y fomentar la sensibilidad hacia los niños y sus necesidades, así como los accesos sensoriales al aprendizaje que priorizan. La empatía y el comportamiento empático lo apoyan, en el sentido de que cuanto más sabemos de nuestras propias necesidades y nuestros puntos fuertes o débiles, tanto mejor podemos percibir, reconocer y ayudar a desarrollar los de los niños y adolescentes.

#### 4. ¿La empatía como parte del conocimiento no discursivo?

Conocimientos no discursivos son aquellas formas del saber que, por ejemplo, según Langer (1992), pasan por conocimiento presencial codificado (e. g. las artes como la música) o, de acuerdo con Polanyi (1985), por conocimiento implícito (e. g. intuición y “*sudden insights*”). Paschen (2005;2009) y Van Manen (1991-1995) traducen esta escuela de pensamiento para el sector educativo e introducen formas de conocimiento recién reconocidas, como el conocimiento experiencial e incorporado (Storch, Cantieni, Hüther y Tschacher, 2010; Wilkening, 2011) en el discurso educativo (filosófico).

En mi opinión, hay numerosos indicios de que la empatía forma parte de la categoría del conocimiento no discursivo o implícito. Rifkin (2012) y De Waal (2009) la describen como el hilo conductor de la evolución humana o bien como el fundamento del comportamiento humano elemental, opinión que comparte la investigación en neonatos y la psicología del desarrollo (Bischof-Köhler, 2011). Con base en el sentido común que fue desarrollándose en el curso de la evolución y en el conocimiento de que dependemos unos de otros, la empatía parece ser una de las condiciones previas para la comprensión mutua entre los individuos. Por eso, la capacidad empática del personal docente es un concepto educativo central, porque concierne la misma interacción pedagógica que significa ajustar y equilibrar los procesos de la (auto) educación y la instrucción.





Van Manen describe el término *insight* como una categoría de conocimiento separada, una del conocimiento no discursivo o bien implícito. Es un conocimiento disponible y, si se utiliza de manera profesional, permite que la persona actuante tome decisiones, en segundos, sobre lo pedagógicamente favorable o no, lo bueno o malo, lo correcto o falso, lo adecuado o inadecuado. Se puede tratar de un conocimiento experiencial, individual o colectivo e incluso de uno incorporado. El uso activo de estas áreas de conocimiento permite al docente un ajuste de su actuar, inclusive durante el proceso en curso; con esto se comprueba y asegura que el actuar pedagógico sea adecuado (Muñoz, 2009), por ejemplo, con respecto a la intención y la reacción:

Actuar con tacto como educador puede significar, en una situación particular, ser capaz de ver lo que ocurre con los niños, entender la experiencia de los niños, captar la significación pedagógica de esta situación, saber qué hacer y cómo y, realmente, hacer algo en forma correcta.

[To act tactfully as an educator may mean, in a particular situation, to be able to see what goes on with children, to understand the child's experience, to sense the pedagogical significance of this situation, to know how and what to do, and actually to do something right.] (Texto original en inglés)

Según las descripciones de Van Manen, el tacto pedagógico va acompañado de un alto nivel de capacidad empática, que, en mi opinión, constituye la base del tacto pedagógico.

Las explicaciones arriba expuestas muestran que los procesos de coordinación pedagógica y la realización de métodos adaptivos e individuales de enseñanza deberían hacerse sobre la base de la empatía, que implica razonamientos tanto abstractos como autoreflexivos y, por eso, va más allá del simple proceso de sentir con los demás. Mediante la empatía, las intenciones de los demás no solo se pueden sentir, también percibir y comprender cognitivamente, lo que permite reaccionar de manera adecuada al comportamiento del otro que se dirige en cierta dirección. La relevancia pedagógica de este fenómeno es obvia. Si hablamos ahora de la empatía como componente del saber pedagógico, podemos dar por supuesto que se trata de capacidades empáticas fundamentales que permiten encontrar la buena manera (tacto) de comportarse con alumnos individuales, con grupos de ellos o, como Muñoz (2009) lo pondría, para darles a estos una educación adecuada.

Puesto que el saber profesional docente y, conjuntamente, el pedagógico siempre forman parte del conocimiento sobre el actuar profesional, incluyen tanto el





saber teórico como el conocimiento práctico sobre el actuar pedagógico (Baumert y Kunter, 2006; Bromme, 2004; Neuweg, 2005). Por un lado, el saber pedagógico profesional está ligado al conocimiento experiencial, por ejemplo, a casos, episodios y manuscritos. A la hora de ponerlo en práctica, sin embargo, debe estar tan flexible que permita realizar con éxito el ajuste fino intuitivo en el momento mismo del actuar. Por tanto, el trabajo con casos pedagógicos es de importancia particular para la educación docente.

Como lo han expuesto Baumert y Kunter (2006), entre otros, en el marco de su investigación internacional, hay muy pocos datos válidos de estudio en esta área temática, la que sin duda es muy relevante para la pedagogía, pero “suave” desde ese punto de vista investigativo. Así, siguen existiendo grandes inseguridades con respecto al trato pedagógico apropiado con alumnos, por ejemplo, acerca del modo de instruirlos y de orquestar oportunidades de aprendizaje. Cambiar esto es una de las metas de este trabajo y de mi investigación. Según mi experiencia, sin embargo, para conseguir un verdadero cambio, los futuros profesores deben ser preparados aún mejor para manejar y reflejar estas situaciones pedagógicas que requieren un alto grado de capacidad empática y de ajuste a las necesidades del alumno.

“La educación del niño debe estar dirigida a desarrollar plenamente la personalidad, las habilidades, y las capacidades físicas y mentales del niño”. Esto no solo es comprender una educación humanista del siglo de la Ilustración, sino, a la vez, derecho internacional vigente, pues así fue como se aprobó el 20 de noviembre de 1989 en la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, reconocida y ratificada en ciento noventa y cinco países miembros, entre ellos Alemania y Costa Rica (Naciones Unidas, 1989). Pero este derecho a la educación no desarrolla su impacto concreto en los niños desde el papel en el cual se escribió, sino solo cuando maestros profesionales y comprometidos, respetados y con un corazón abierto, lo cumplen diariamente en sus clases y aulas. Este tiene que ser el punto de partida y la medida de cualquier educación con perspectiva humanista, ajustada a las condiciones del siglo XXI.

## Referencias

- Aust, S., Alkan Hartwig, E., Heuser, I y Bajbouj, M. (2013). The Role of Early Emotional Neglect in Alexithymia. *Psychological Trauma*, 5(3), 225-232.
- Batson, D., Ahmad, N., Powell, A y Stocks, L. (2008). *Prosocial motivation*. En Shah, J. y Gardner, W. (2007). *Handbook of motivational Science* pp. 135-149), New York: The Guilford Press.





- Batson, D., Duncan, B., Ackerman, P., Buckley, T y Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 290-302.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuron*. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Baumert, J. y Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE*, 47, 469-520.
- Bertelsmann Stiftung. (2007). *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breithaupt, F. (2009). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breyer, T. (2013). *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München: Klostermann.
- Brockhaus Wissensservice. (2014). *Empathie*. Recuperado de <https://ub-osnabrueck.brockhaus.de/>
- Bromme, R. (2004). *Das implizite Wissen des Experten*. En B. Koch-Priewe, F., Kolbe-Using y J. Wildt. (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Waal, F. (2009). *Das Prinzip Empathie. Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können*, München: Carl Hanser.
- Fehsbach, D. (1978). Studies of empathic behavior in children. En Maher, A. (1964). *Progress in experimental personality research*, 1-47, New York: Academic Press Inc.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fröhlich, D. (2002). *Wörterbuch Psychologie*. München: dtv.
- Hart, S. y Hodson, V. (2010). *Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehrern und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt*, Paderborn: Junfermann.





- Hoffend, A. (2010). *Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Keysers, C. (2012). *The empathic brain. How the discovery of mirror neurons changes our understanding of human nature*. Lexington: Social Brain Press.
- Kuhl, J., Müller-Using, S. y Solzbacher, C. (2011). *Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder.
- Langer, S. (1992). *Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lebort, S. (2008). Verlorene Emotionen. *Wissenschaftsmagazin fundiert*. Recuperado de [http://www.fuberlin.de/presse/publikationen/fundiert/archiv/2008\\_01/08\\_01\\_lebort/index.html](http://www.fuberlin.de/presse/publikationen/fundiert/archiv/2008_01/08_01_lebort/index.html)
- Levinas, E. (1995). *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München: Carl Hanser.
- Mayer, A. (2013). Grenzen der Empathie im Angesicht von Opazität. En Breyer, T. (2013). *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München: Klostermann, 109-134, Aemania: Wilhelm Fink Verlag.
- Melzer, W. y Al-Diban, S. (2001). *Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule*. En Melzer, W. y Sandfuchs, U. (2001). *Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben von Schule*, 37-64. Weinheim: Juventa.
- Müller-Using, S. (2010). *Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Muñoz, V. (2009). *Vortrag zum Recht auf Bildung des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung*, Prof. Vernor Muñoz, am 7. Juni 2009 in Oldenburg (Oldb) in der Vortrags- und Podiumsveranstaltung, Bildung ist ein Recht und keine Ware – Für eine Bildung gleich hoher Qualität für alle“ im städtischen Kulturzentrum PFL. Recuperado de <http://www.munoz.uri-text.de>
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Myschker, N. y Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Nano Spezial. (2014). Amok. Recuperado de <http://www.3sat.de/page/?source=/nano/gesellschaft/175379/index.html> (21.07.2014).





- Neuweg, Georg H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. En Hartheis, C, (Hrsg). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden, 205–228.
- Paschen, H. (2005). *Zur Entwicklung menschlichen Wissens. Die Aufgabe der Integration heterogener Wissensbestände*. Münster: Lit Verlag.
- Pfetsch, J., Müller, C. y Itte, A. (2014). Cyberbullying und Empathie. Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (1), 23-37.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag KG
- Popp, U. (2012). Individuelle Förderung und die Gestaltung von Zeit- und Lernräumen. En Solzbacher, C., Müller-Using, S., Doll, I. (Eds.). *Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. München, 389-401.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rifkin, J. (2012). *Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein*. Frankfurt: Fischer.
- Rizzolatti, G y Sinigaglia, C. (2008). *Empathie und Spiegelneurone: die biologische Basis des Mitgefühls*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Rogers, C. (2005). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt: Fischer.
- Rosenberg, M. (2003). *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Recuperado de [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (21.7.2014).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2014). Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Recuperado de <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (21.7.2014).
- Schweer, M. y Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag: eine pädagogische Herausforderung*. Neuwied: Luchterhand.
- Shi, Z. (2011). *Multisensorische Wahrnehmung*. Recuperado de [http://www.psy.lmu.de/exp/people/ma/shi/docs/s1\\_ohne\\_bg.pdf](http://www.psy.lmu.de/exp/people/ma/shi/docs/s1_ohne_bg.pdf) (15.08.2014).





- Singer, T. y Bolz, M. (2013). *Mitgefühl in Alltag und Forschung*. München: Max Planck Society.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering M., Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*, Köln: Carl Link Verlag.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. y Tschacher, W. (2010). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Hans Huber.
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden* (1-3). Sonderausgabe, Reinbek: Rowohlt.
- Universität Kassel. (2014). *Fallarchiv Schulpädagogik..* Recuperado de <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. SUNY series, the philosophy of education, Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1995a). *Herbart und der Takt im Unterricht*. In: *Anonymous Didaktik und/ oder Curriculum*. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim.Beltz, 61–80
- Van Manen, M. (1995b). *On the Epistemology of Reflective Practice*. Teachers and teaching 1 (1), University of Alberta, 33-50.
- Von Hentig, H. (2009). Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? En Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Beltz, 55 (4), 509-527.
- Wilkening, F. y Cacchione, T. (2011). *Children's intuitive physics*. En Goswami, U. (Ed.): The Wiley- Blackwell *Handbook of childhood cognitive development*, 2nd ed. Chichester. 473-496.
- Wolfgang, N. (2002). Kompetenz en Otto, H., Rauschenbach, T. Y y Vogel, P. (2002). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen, 13-27.
- Zumbach, J., Haider, K. y Mandl, H. (2008). *Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung*. En Zumbach, J. y Mandl, H. *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe, 1-11.



# Los Encuentros Internacionales Artístico-Humanistas: un espacio de intercambio y expresión para el arte del movimiento latinoamericano desde el Centro de Estudios Generales

*The International Artistic-Humanist Meetings: A Space of Exchange and Expression for the Art of the Latin American Movement from the Center for General Studies*

*Carlos Fernando Morúa Carrillo<sup>1</sup>*  
Universidad Nacional  
Costa Rica

## Resumen

El presente artículo se escribe teniendo como telón de fondo el objetivo crear un espacio de intercambio, diálogo y expresión artístico académico con diversos grupos universitarios, que trabajan en la disciplina de la danza. Se utilizó una metodología focalizada en la aplicación de procesos que permitieran concretar el objetivo propuesto; estos procesos consistieron en técnicas de índole participativo, grupales y de comunicación, debido a la gran cantidad de personas que se incorporaron a las actividades. Algunas de estas técnicas fueron de expresión artística, como talleres y eventos de difusión. Los resultados de estos encuentros propiciaron la realización de trabajos escritos y ponencias, para

<sup>1</sup> Maestría en Artes con especialidad en Difusión Cultural, Licenciado en la especialidad de Danza. Académico en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Correo electrónico: [carlos.morua.carrillo@una.cr](mailto:carlos.morua.carrillo@una.cr)



escuchar y conocer sobre las metodologías de trabajo y la labor social que realizaría cada equipo. Además, se efectuaron talleres abiertos, tanto para las comunidades como para los integrantes de los diferentes grupos, con los maestros que fueron parte de este proyecto. El encuentro también permitió a los participantes la creación de espectáculos artísticos abiertos para todo público, con el objetivo de mostrar parte del trabajo práctico que se realiza con esas poblaciones. La apertura de los *Encuentros internacionales artístico-humanistas* logró, por un lado, establecer un espacio que fomenta la integración latinoamericana y la creación de redes de apoyo participativo por medio de la reflexión, la discusión y el análisis y, por otro, consolidar un corredor artístico gracias al intercambio de talleres, maestros y agrupaciones, como una forma de crecimiento y de dar a conocer el trabajo artístico en conjunto.

**Palabras clave:** cultura; arte; educación; extensión universitaria; recreación; vinculación.

### Abstract

This article was written against the backdrop of creating a space for exchange, dialog and academic, artistic expression with various university groups working in the discipline of dance. The methodology implemented focused on the application of processes that would allow the proposed objective to be achieved. These processes consisted of techniques of participatory, group and communication nature, due to a large number of people who joined the activities. Some of these techniques were of artistic expressions, such as workshops and dissemination events. The results of these meetings led to written works and presentations, to listen and learn about working methodologies and social work that each team would do. In addition, open workshops were held, both for the communities and for the members of the different groups, with the teachers who were part of this project. The meeting also allowed the participants to create artistic shows open to all, with the aim of showing part of the practical work that is done with these populations. The opening of the International Artistic-Humanist Meetings succeeded, on the one hand, in establishing a space to promote the Latin American integration and the creation of participatory support networks through reflection, discussion and analysis; and, on the other hand, in consolidating an artistic corridor thanks to the exchange of workshops, teachers and groups, as a way of growing and making artistic work known as a whole.

**Keywords:** culture; art; education; university extension; recreation; connection.

A partir del año 2015 el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica con el apoyo del grupo de danza “*Humanizados*” ha realizado un *Encuentro Internacional Artístico Humanista* en la ciudad de Heredia, con la participación de artistas nacionales y de Latinoamérica; y con extensión a diversas comunidades en todo el país.





Este evento surge como un espacio de intercambio, diálogo y expresión artístico académico con grupos universitarios que trabajan en la disciplina de la danza. Se realizan trabajos escritos y ponencias, para escuchar y conocer las metodologías de trabajo y la labor social que realizan. Se efectúan talleres abiertos, tanto para las comunidades como para los integrantes de los grupos y los maestros que participan del encuentro. También espectáculos artísticos para todo público con el objetivo de mostrar parte del trabajo práctico que se realiza con esas poblaciones universitarias.

La creación de los *Encuentros* ha permitido mediante su agenda, establecer un espacio que fomenta la integración latinoamericana y la creación de redes de apoyo participativo, por medio de la reflexión, la discusión y el análisis. Además, consolidar un corredor artístico gracias al intercambio de talleres, maestros, coreografías, como una forma de crecimiento y de dar a conocer el trabajo artístico en general. Gracias a los Encuentros creados, ha sido posible la consolidación y coordinación de equipos interdisciplinarios con las cinco universidades estatales, con entidades gubernamentales y no gubernamentales. Esta nueva acción práctica, de contacto directo, generó experiencias verdaderamente significativas en ámbitos de la docencia y la extensión.

## Introducción

El Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional tiene una amplia trayectoria histórica, que nace con la institución en el año 1973 y forma parte de la identidad que ha caracterizado esta casa de educación superior desde su fundación. A lo largo de los años han desarrollado actividades de docencia, extensión y difusión, por medio de los diversos, cursos, programas, proyectos y cátedras; con el firme interés de fortalecer la Formación Humanística, tanto de sus académicos como de sus alumnos y con el constante propósito de brindar un soporte educativo; que promueva una formación integral y participativa en la cual se desarrolle una libre expresión creativa, desde los diversos ámbitos del saber. El Centro, ha identificado la necesidad de ofrecer herramientas que permitan a las personas estudiantes ejercitar grados de criticidad, consciencia y sensibilización. Por sus propios postulados humanistas, un eje curricular que sustenta el área de arte lo compone: la complejidad y la diversidad cultural en los lenguajes corporales y orales, desarrollo de capacidades por medio de los recursos expresivos (gestuales, corporales, orales, visuales), la expresión corporal y oral como recurso didáctico y los medios de comunicación en los distintos procesos de formación profesional. Esta tarea de formación en los jóvenes se puede realizar, a través del arte, de variadas formas. Una de ellas lo constituyen los Encuentros Internacionales





Artísticos Humanistas, que desde el año 2015 se organizan en el Centro, estos permiten estimular, sensibilizar y llamar a la reflexión a las diversas poblaciones, por medio de algunas estrategias como lo son: la práctica activa, bailar en alguna coreografía, o por la apreciación: la visita al teatro para ver las obras, o en la organización del evento de muchas formas: ayudando, planificando, etc. Crear estos espacios y oportunidades ha contribuido para que los estudiantes universitarios obtengan experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

## El arte y el humanismo

El arte es una experiencia sensible que engrandece al ser humano y le permite transmitir de diversas maneras sentimientos, emociones, vivencias, por medio de imágenes y símbolos. Estas manifestaciones reflejan de alguna manera la realidad que lo envuelve en múltiples lenguajes y formas, para plasmar las propuestas u expresiones artísticas. Es un estímulo para la inspiración, es una hábil herramienta de comunicación, entretenimiento y diversión. El arte ha existido siempre en toda civilización, sus expresiones artísticas son diversas, de múltiples lenguajes y a través de ellos y sus obras, muestra la cultura de nuestras sociedades. Al respecto Carlos Jiménez expresa:

El arte ha sido explicado por filósofos, artistas psicólogos y educadores, quienes han aportado concepciones muy diversas. Ha sido considerado como un medio para descargar energías, como una actividad placentera; como una forma de evadirse de la vida; como la posibilidad de alcanzar un orden, una integración armoniosa y equilibrada ante elementos contradictorios o ininteligibles de la realidad; como la posibilidad de lograr un aprendizaje emocional motivante o como una forma de cuestionar lo establecido. (2011, p. 11)

El Centro de Estudios Generales ha ganado espacios artísticos, donde los jóvenes estudiantes pueden expresarse mediante manifestaciones creativas que incorporan valores humanísticos, y que fortalezcan en los aspectos emocionales, sensitivos y culturales del ser humano, gracias a los grupos de teatro y de danza constituidos. Ambas disciplinas artísticas, por ejemplo, en su expresión más sencilla, permiten desarrollar de forma lúdica una conciencia corporal, con carácter espontáneo y práctico.





Herminia García Ruso aporta “La Danza es un gran misterio de la historia de la humanidad protagonizado por trascendencias, virtualidades, ritmos emociones y simbologías diversas. Es a través de la Danza que el hombre alcanza su plenitud humana por la singularidad de la asociación del lenguaje corporal con el espíritu del arte” (2007, p.13).

Al ser el baile una actividad colectiva promueve el trabajo en equipo y desarrolla habilidades comunicativas y de interrelación social, aportando en el nivel individual y colectivo al desarrollo integral de las personas, y un aporte muy importante para el mejoramiento de la calidad de vida. Estas actividades, tienen el propósito primordial de desarrollar la capacidad creativa en los estudiantes y propiciar el sentido de pluriculturalismo, la solidaridad social y la estima propia como sujetos activos de la vida estudiantil y profesional.

Importante también es el desarrollo de la educación artística en los estudiantes lo cual les brinda una serie de habilidades, capacidades y estrategias que los estimulan y sensibilizan, además que les serán muy útiles en su vida profesional y personal. Dentro de los aportes se puede evidenciar, el desarrollo de la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, gracias a la reunión del equipo que les permite participar, interrelacionarse, trabajar por objetivos comunes. Los autores Winner, E, Goldstein. T y S. Lancrin, V. Reflejan la importancia de este tipo de educación:

En nuestras sociedades, tanto los artistas como los científicos y empresarios son modelos ejemplares de la innovación. No es de sorprender que se diga que la educación artística es un medio para desarrollar las habilidades consideradas fundamentales para innovar: pensamiento crítico y creativo, motivación, confianza en sí mismo, capacidad para comunicarse y cooperar de manera eficaz, además de otras habilidades del ámbito académico ajenas al arte, como las matemáticas, la ciencia, la lectura y la escritura. (2013, p. 23)





**Figura 1.** Ejercicios creativos del II encuentro

## La creación de un encuentro

Desde el año 2012 se creó en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica el grupo de danza llamado “**Humanizados**”. Este grupo surge como un nuevo espacio de expresión artística y cultural para que los estudiantes, especialmente del Centro, logren experimentar nuevas maneras de ver, sentir y expresar mediante vivencias artísticas. Por ejemplo; a través del estímulo del baile, Humanizados posee más de 20 trabajos coreográficos montados de diversos ritmos. Además con la práctica constante, realiza dos ensayos por semana de cuatro horas cada uno, donde se imparten clases técnicas. También por el desarrollo de la sensibilidad; el grupo efectúa un mínimo de 12 presentaciones por semestre tanto dentro como fuera de la universidad. Gracias a estos eventos es posible que los estudiantes participantes del grupo, obtengan vivencias que los conecten con la práctica del humanismo como una parte fundamental en su tránsito por la universidad, durante su formación académica.

Luego de tres años de diversas actividades, de presentaciones tanto en el nivel nacional como internacional, surge en el año 2015, la iniciativa de realizar un “**Encuentro Internacional Artístico Humanista**”, producido y dirigido por el académico Carlos Morúa Carrillo, con el apoyo en la organización del grupo de baile “Humanizados”.

La idea que motivó esta iniciativa, se relaciona con conocer el tipo de trabajo metodológico y la labor social, entre otras actividades, que realizan las agrupaciones universitarias estatales, en las sedes centrales y regionales a lo largo del país. En Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores, (CONARE), es la institución que agrupa a estas universidades. Para el año 2014 estaba conformado por cuatro: la





Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), para el año 2016 se integró la Universidad Técnica Nacional (UTN). En cada sede central y regional, existen grupos artísticos de diversas especialidades que contribuyen a fomentar la práctica artística, convocar y reunir a los grupos de baile de estos centros fue la gran tarea. Además, se extendió la invitación a los países vecinos de Centroamérica para participar del evento.

## El Centro de Estudios Generales como lugar de unión

Se consideró que el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, era el espacio ideal para desarrollar los procesos propuestos, aquellas experiencias que los conectaran con la práctica del humanismo. En ese sentido, las ponencias presentadas y los conversatorios se realizaron en las aulas, dirigidas a los cursos de estudiantes del Centro. Las presentaciones artísticas fueron parte de ese acercamiento que los alumnos tuvieron con la danza y los talleres se efectuaron con los integrantes de los grupos artísticos y con miembros de las comunidades participantes en cada Encuentro.

## El Encuentro sus inicios

Desde noviembre del año 2014 los organizadores realizaron una invitación, por las redes sociales, por cartas y personalmente, a los directores de los grupos artísticos representativos de las diversas universidades nacionales, para que participaran del Encuentro con sus grupos y con trabajos de investigación o ponencias que mostraran temáticas sobre su labor metodológica, su proyección social y su trayectoria. En las tres oportunidades que se ha realizado el evento la participación ha sido masiva y entusiasta. Se ha logrado reunir a una gran cantidad de agrupaciones procedentes de las cinco universidades estatales (UNA, UCR, ITCR, UTN y UNED) y de algunas comunidades interesadas.

También se hizo invitación a compañeros, amigos y colegas de México y Centroamérica que mostraron un gran interés participando de estos acontecimientos y ahora son asiduos visitantes de esta fiesta cultural.





## Tema

“El arte de movimiento en los grupos artísticos universitarios no profesionales”

## Objetivos

1. Fomentar desde el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, la apertura cultural entre los países, el intercambio de metodologías, actividades y experiencias que realizan los grupos artísticos universitarios, no profesionales, en el área de la danza, tanto en las diferentes comunidades, como dentro y fuera del país.
2. Generar discusión y pensamiento sobre los mecanismos adecuados para establecer redes, vínculos y apoyos entre los diversos grupos participantes de los Encuentros Internacionales Artísticos Humanistas.

## La metodología

La metodología utilizada fue por procesos, se logró desarrollar paso a paso las fases que llevaron al logro de los objetivos propuestos. Esto fue posible a través de la implementación de diversas y variadas estrategias, que buscaron la participación, la integración, el contacto y la difusión. Las técnicas utilizadas fueron de índole participativo, grupales y de comunicación, debido a la gran cantidad de personas, que se incorporaron a las actividades. Algunas de ellas fueron, de expresión artística; como talleres, eventos de difusión; los de discusión mediante los conversatorios con los estudiantes. Los criterios de selección de las actividades, dieron preferencia a las que promueven la participación masiva de los participantes.

## Actividades con participación de grupos nacionales y extranjeros

La realización de un Encuentro Internacional Artístico Humanista con la participación de artistas nacionales e internacionales, mediante talleres, conversatorios, ponencias y espectáculos artísticos a realizarse la tercera semana del mes de abril, dentro de la Universidad Nacional. Y la realización de talleres y presentaciones en las comunidades.

El día jueves por la tarde se realiza en la Universidad las exposiciones de sus ponencias. El día viernes, todas las agrupaciones nacionales e internacionales se





distribuyen entre las sedes universitarias participantes, celebrando convividos, talleres y espectáculos artísticos. El día sábado, por la mañana, todas las agrupaciones regresan a la ciudad de Heredia, en las aulas del Centro de Estudios Generales se realizan talleres impartidos por los maestros internacionales, dirigidos a los bailarines de los grupos universitarios. Y por la tarde, en el Auditorio Clorito Picado de la UNA, se realizan dos espectáculos artísticos, con la participación de todas las delegaciones participantes tanto nacionales como internacionales. Cada año con base en las experiencias y contactos se realiza una invitación, por las redes y por cartas, a los directores de grupos artísticos representativos de las diversas universidades nacionales e internacionales, para que participen del Encuentro, con sus grupos artísticos y que muestren su trabajo, su proyección social y su trayectoria.

## Organización por comisiones (grupo Humanizados)

Todo este tipo de organización ha requerido una logística, cada año ha ido aumentando el número de participantes, durante la realización del Encuentro, funcionan por comisiones ejecutadas por el grupo Humanizados UNA-CEG. Lo interesante de este acontecimiento es que para la realización de este evento se requiere una perfecta sincronización con los encargados de las sedes donde se presentarán las delegaciones el día viernes, en todos los aspectos, hospedaje, alimentación, transporte y en la producción de todos los eventos. El éxito de las actividades depende de ello y por tanto de dejar una buena impresión en cada uno de los participantes tanto nacionales como internacionales.

1. Comisión alimentación y refrigerio: Yoselyn Campos y Laura Navarro
2. Comisión de hospedaje: Juan Ruiz, Luis Ruiz y Jason Cerdas
3. Comisión actividades en el auditorio: Alejandra Montero y Santiago López
4. Comisión actividades Sala de Ex decanos: Paola Mata y Vicky Gómez
5. Comisión de edecanes: Grupo Humanizados
6. Comisión de video y fotografía: Juan de Dios Quirós, Ricardo Pérez
7. Comisión de certificados y cartas: Karla Cordero
8. Comisión en comunidades: Carlos Morúa UNA, (Heredia), Haydee Jiménez UCR, (Sede Caribe Limón), Oscar Chanis ITCR, (San Carlos), Ana Isabel Valverde ITCR, (Cartago), Vladimir Rocha y Rebeca Alvarado Colegio Artístico, (Liberia), Ericka Robles UTN (Cañas).
9. Comisión de presupuesto: Carlos Morúa





10. Comisión de diseño de afiches y programas: Valeria Flores y Laura Gallegos  
Asistentes de producción (rotativas): Santiago López, Paola Mata y Alejandra Montero Producción y Dirección General: Carlos Morúa Carrillo

## Participación estudiantil del CEG

Esta participación se ve reflejada tanto por medio del grupo de danza “Humanizados”, representante del CEG, que ayuda en la organización del evento y a través de los cursos que imparte el profesor Morúa y otros compañeros quienes participan como oyentes en las exposiciones de las ponencias, en los conversatorios y como público asistente donde se lleva a cabo los espectáculos artísticos.



Figura 2. Afiche y programa de los I,II y III Encuentros realizados

Tabla 1

Grupos participantes en los Encuentros Internacionales 2015-2016-2017

#	Nombre agrupaciones	Encuentros	Director	Cantidad personas		
				2015	2016	2017
1	Humanizados CEG UNA	1-2-3	Carlos Morúa	17	18	18
2	Danzarte UCR Liberia	1-2-3	Flor Gaitán	15	15	12
3	UTN Cañas Bailes Populares	2-3	Ericka Robles	no	12	14
4	UTN Alajuela	2	Lourdes Cubero	no	15	no





#	Nombre agrupaciones	Encuentros	Director	Cantidad personas		
				2015	2016	2017
5	Danzú UCR San Pedro	1-2-3	Diana Betancourt	15	11	10
6	DanzaTec ITCR Cartago	1-2-3	Ana I. Valverde	4	15	15
7	Corpóreos Quepos	1-2	Carlos Ovares	9	12	no
8	Danzartec ITCR San Carlos	1-2-3	Oscar Chanis	13	15	15
9	Artístico Felipe Pérez Liberia	1-2-3	Rebeca y Vladimir	15	12	8
10	Los Cronopios Santa Ana	1	Silvia Arce	8	no	no
11	Unedanza UNED San José	2-3	Álvaro Vargas	no	15	15
12	Danzlim UCR Sede Caribe Limón	2-3	Haydee Jiménez	no	10	10
13	Limón Dance Revolution	3	Claudio Taylor	no	no	6
14	Guatemala: I Q MOON	2-3	Yossef Rivas Amabilia	no	3	3
15	Honduras	2-3	Rafael Perdomo Sara Buck	no	2	10
16	Nicaragua	1-2-3	Roberto Picado Freddy Rios	4	1	4
17	El Salvador	1-2-3	Tania Madrigal	3	3	3
18	México UANL-UNAM	1-2-3	Oscar Silva Ivan Ontivers	1	15	1
<i>Total por año</i>				<b>120</b>	<b>174</b>	<b>144</b>
<i>Total de agrupaciones</i> <b>11</b>		<b>2015</b>				
<i>Total de agrupaciones</i> <b>15</b>		<b>2016</b>				
<i>Total de agrupaciones</i> <b>14</b>		<b>2016</b>				





Tabla 2

*Sedes participantes en los Encuentros Internacionales 2015-2016-2017*

#	Grupos Participantes 2015	Grupos Participantes 2016	Grupos Participantes 2017
UNA Heredia	Todas las agrupaciones	Humanizados CEG México corpóreos	Humanizados Limón Dance Revolution
UCR Limón	no	Guatemala Danzlim UCR y Danzú-caribe UCR	Honduras Danzlim UCR y Danzarte UCR
ITCR San Carlos	no	Honduras Danzartec ITCR UNEDANZA	Nicaragua Danzartec ITCR Danzú UCR
ITCR Cartago	no	Nicaragua DanzaTec  Danzarte	Nicaragua DanzaTec ITCR  Unedanza
Colegio Felipe Pérez Liberia	no	El Salvador Grupos del colegio Artístico	Guatemala Grupos del colegio Artístico
UCR sede Occidente San Ramón	El Salvador Nicaragua Humanizados Corpóreos Danzarte Grupos de la sede	no	no
Casa de la Cultura Puriscal	no	no	Ericka Robles UTN México Nicaragua
Parque de San Rafael de Heredia	Corpóreos Nicaragua	no	no





Tabla 3

*Los Encuentros Internacionales en números*

<b>2015</b>	Realización 3 conversatorios con directores de México, El Salvador y Nicaragua
	Participación de 9 grupos de danza provenientes de diversas partes del país
	Presencia de 2 agrupaciones de Nicaragua y El Salvador
	Participación de un total de 113 jóvenes bailarines aficionados
	Realización de 3 espectáculos artísticos con todas las agrupaciones, en el Auditorio Clorito Picado en Heredia
	Realización de 2 eventos de extensión comunitaria (espectáculos): en la UCR de la sede Occidente de San Ramón y en el Parque de San Rafael de Heredia
	14 trabajos de investigación con temas sobre grupos comunitarios y aficionados
<b>2016</b>	Participación de 9 agrupaciones de danza provenientes de Liberia, Quepos, Limón, San Carlos, San José, Cartago y Heredia
	Presencia de 5 agrupaciones Internacionales procedentes de Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Honduras y México
	Participación total de 14 maestros y directores de proyectos o grupos de danza
	Realización de 3 espectáculos artísticos diferentes, realizados en la UNA en el Auditorio Clorito Picado
	Realización de 5 talleres de danza (3 de contemporáneo, 1 de ballet y 1 de danza terapia) para los integrantes de todas las agrupaciones participantes del Encuentro
	Realización de giras de extensión comunitaria efectuadas el día viernes 15 de abril de (talleres y espectáculos): en 3 sedes universitarias, la UCR sede Caribe de Limón, en el ITCR Sede San Carlos, y en la Sede Cartago y en un Colegio Artístico Felipe Pérez en Liberia, Guanacaste
	Participación de un total de 113 jóvenes artistas de la danza. Un público estimado en 500 personas solo en Heredia. Y la expansión de los eventos a otras comunidades y públicos fuera de la Gran Área Metropolitana
	Recopilación de 10 trabajos de investigación, por escrito con temas sobre la labor y proyección que los grupos universitarios y aficionados, realizan.
	Lazo de amistad y trabajo interuniversitario con las universidades estatales, mediante sus grupos representativos de danza y a través de la organización de actividades con los diferentes colegas. UCR, sede San Pedro y sede Caribe, Limón. ITCR sede Cartago y sede Santa Clara, San Carlos





<b>2017</b>	Participación de doce agrupaciones nacionales de danza, provenientes de todas las provincias del país: Limón 2, Guanacaste 3, Alajuela 2, San José 3, Cartago 1 y Heredia 1
	Presencia de 6 agrupaciones procedentes de Centroamérica y México
	Participación de 18 maestros y directores de proyectos o grupos de danza
	Realización de 3 espectáculos artísticos, en la UNA en el Auditorio Clorito Picado
	Realización de 5 talleres de danza (3 de contemporáneo, 1 de ballet y 1 de Educación Somática) para los integrantes de las agrupaciones participantes
	Realización de 7 eventos de extensión comunitaria (talleres y espectáculos): en la UCR Sede Caribe de Limón y Casa de la Cultura de Limón, en el ITCR Sede San Carlos, en la Sede Cartago, en el Colegio Felipe Pérez en Liberia, en la sede Occidente de la UCR en San Ramón y en la Casa de la Cultura de Puriscal
	Participación de un total de 200 jóvenes artistas de la danza. Un público estimado en 500 personas solo en Heredia. Y la expansión de los eventos a otras comunidades y públicos fuera de la Gran Área Metropolitana
	Elaboración de 5 trabajos de investigación elaborados por los directores internacionales sobre temas diversos de la danza
	Realización de dos conversatorios brindados por los primeros maestros que empezaron, a finales de los años sesenta, y de forma independiente, a desarrollar toda una trayectoria al estimular y sensibilizar el conocimiento y práctica de la danza
	Realización de un conversatorio con las cinco ponencias presentadas por los directores internacionales provenientes de Centroamérica y México sobre diversas temáticas en el campo de la danza.

*Los Encuentros en fotos talleres, conversatorios, conferencias*



**Figura 3.** Conversatorio con directores nacionales





**Figura 4.** Conversatorio con directores internacionales



**Figura 5.** Conferencias con artistas nacionales



**Figura 6.** Talleres impartidos a integrantes de todas las agrupaciones





**Figura 7.** UCR. Sede Caribe



**Figura 8.** San Carlos, ITCR



**Figura 9.** Cartago, ITCR



**Figura 10.** Liberia, UCR, Sede



**Figura 11.** San Ramón, UCR, Sede Occidente



**Figura 12.** Presentación a colegios





## A modo de conclusión

Los Encuentros Artísticos Humanistas desarrollados han contribuido a consolidar y abrir espacios importantes en el plano de la integración centroamericana, por medio del compartir en el nivel cultural con nuestros vecinos de Centroamérica y México, el arte de la danza, lo que ha permitido conocer la variedad de las culturas de los pueblos, los artistas y los grupos talentosos.

Estos Encuentros artísticos son muy enriquecedores culturalmente, porque participan agrupaciones de diversas zonas geográficas del país, de la Zona del Caribe, el Valle Central, la Zona Norte, el Pacífico Norte, etc.; y de varios países de América; que muestran tipos de obras como: afro caribeño, hip hop, contemporáneo, belly dance, folclor y otros. Estos trabajos artísticos por su variedad estimulan y sensibilizan a todos los participantes, y a los espectadores, les nutren los sentidos, les despiertan los sentimientos, las emociones, la creatividad y la imaginación, a través de la práctica o la apreciación de los trabajos coreográficos.

En este sentido las universidades estatales han brindado un apoyo fundamental al Encuentro Internacional al establecer vínculos con las comunidades y proporcionar espacios de aproximación y apreciación del arte, al fomentar el diálogo y la interacción situación que permite a una cantidad considerable de estudiantes, apreciar el arte de la danza en sus diversas especialidades en el nivel nacional.

Por medio de los conversatorios, se lograron conocer muchas de las vivencias contadas por los directores, encargados de enseñar el arte de la danza a los grupos comunitarios; información vital para entender parte de la realidad con la que lidian, al instruir esta forma de expresión artística, en las diversas comunidades del país. Conocer esos puntos de vista, perspectivas, problemáticas y preocupaciones fue significativa, para hacer conciencia de este trabajo artístico y la importancia del aporte que hace al desarrollo sociocultural. En ese sentido, fueron muy enriquecedores los conversatorios, porque aportaron nuevas maneras de hacer y entender el arte de la danza. Cada director y maestro invitado ha expuesto sobre los alcances y limitaciones de su trabajo con sus grupos. Se contribuyó a entender el papel que tiene el arte como promotor y creador de cultura.

Los Encuentros Internacionales Artísticos Humanistas desarrollaron una amplia y ambiciosa agenda, conformada por conversatorios, se desarrollaron, talleres, una gran cantidad de puestas en escena y lo más importante, se logró incorporar un equipo donde se vinculan las universidades estatales,(UNA, UCR, UNED, ITCR y UTN) al establecer una gran red de artistas y público participante. Por un día, se realizaron eventos en diversas sedes, del territorio nacional (Heredia, Liberia,





San Carlos, Limón y Cartago), a donde se desplazaron grupos nacionales, internacionales y de la localidad, para efectuar, talleres y presentaciones de extensión comunitaria. Gracias al apoyo de los colegas y a la convocatoria de público esencialmente estudiantil, las experiencias fueron sumamente ricas en su contenido y en su formato en general.

Este espacio que se ha logrado abrir, hoy en día, constituye una vitrina del trabajo, que se prepara por un año, para luego llegar a mostrarse ante un público. Es una cita esperada por las agrupaciones para compartir, recibir talleres con maestros extranjeros, para observar el trabajo de los grupos participantes, para visitar las comunidades y realizar presentaciones. Contribuye, sin dudar, a la convivencia, al trabajo solidario y de equipo que realizan las universidades estatales por medio de sus directores de agrupaciones representativas y que hay que defender para que se continúe.

Se mostró a la comunidad estudiantil universitaria el tipo de trabajo que los diferentes grupos participantes realizan en sus comunidades locales y en otros países de la región. Dentro de este mosaico de posibilidades que se abrió con estas actividades, se habló de metodologías utilizadas, se visualizaron las problemáticas, se proyectaron caminos a seguir, se informó de una manera general la situación institucional de los grupos artísticos de algunas universidades.

Se reflexionó en la importancia de que las responsabilidades del desarrollo de la cultura, los espacios de participación ciudadana y demás articulaciones no pueden ser única y exclusivamente responsabilidad del Estado. En ese sentido se visualizó el aporte, por parte de los artistas expositores, de las diversas acciones que realizan, en aspectos de trabajo, organización, acción y proyección social, etc.

Estas experiencias son verdaderamente significativas para los estudiantes participantes de los grupos artísticos, porque ellos realizan una tarea de animación, estímulo y sensibilidad artística por medio del arte del movimiento. Comparten con otros estudiantes y agrupaciones, nacionales y extranjeras, se trasladan al interior del país, participan de talleres y espectáculos artísticos, tanto en Heredia en el Auditorio Clorito Picado, como en espacios no convencionales. Toda esta experiencia representa para ellos una aventura una manera activa de vivir el arte de la danza. Se rozan con grupos similares, observan sus obras, su vestuario, el trabajo práctico y en cierta manera tienen la posibilidad de medirse y aprender de esto.





Con el aporte de toda esta labor artística en las comunidades, se construyen identidades, se fomentan disciplinas, se incrementan autoestimas, se generan espacios de convivencia y se obtiene la posibilidad de conocer otras latitudes, mientras se lleva algo propio de donde se vive.

Estos espacios abiertos constituyen una oportunidad para que los grupos de danza universitarios nacionales, se conozcan y realicen diversas propuestas de trabajo en conjunto, a lo largo del año; donde los integrantes se interrelacionen, tengan convivencia y establezcan vínculos de desarrollo y crecimiento personal, mediante las nuevas propuestas de trabajo, de entrenamiento, de estilos de baile y de otros maestros y espacios.

Sin duda estos encuentros constituyen un espacio creativo e innovador, donde se busca utilizar el arte como una herramienta para apoyar los procesos de formación humana integral, se considera, por tanto, impulso para el desarrollo de capacidades y habilidades, entre ellas, de liderazgo, tolerancia, y disciplina entre todos los participantes, artistas y público en general.

Mantener estos Encuentros artísticos y ampliarlos hacia nuevas comunidades, es el reto del trabajo solidario y de equipo que se viene y una forma de difundir la artes desde la práctica hasta la apreciación misma. Los estudiantes universitarios serán protagonistas que encontrarán un sentido vivo al mostrar su arte a las comunidades.

## Referencias

- Begoña, L. (2006). *Didáctica de la expresión corporal*. Talleres monográficos. Barcelona: INDE
- Bolaños, G. (2009). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Costa Rica: EUNED,
- Camus, Albert “La misión del escritor”, antología de Visionarios Implacables, Buenos Aires.
- Cameron, J. (1996). *El camino del artista* Editorial Troquel, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/tea/tea1a.htm>
- Centro Rediseño Curricular de la Formación Humanística. Heredia, Costa Rica 2011 Universidad Nacional.
- Chaves, M. (2004). *Educación sensorial a través del arte: educación, percepción e inteligencia a través del arte para jóvenes con Síndrome de Down*. México: Editorial Distribuidor Conaculta.





Humphrey, D. *El arte de componer danzas*. Cuba: Edición Revolucionaria.

Jiménez, C. (2011). La importancia de la educación artística en la formación Integral del alumno. Tesina para obtener el grado en Educación. Universidad del Carmen. Campeche, México.

Winner, E., Goldstein, T., y S. Lancrin, V. (2014), ¿El arte por el arte?: La influencia de la educación artística, Instituto Politécnico Nacional, México, <https://doi.org/10.1787/9789264224902-es>.



## Humanistas en esta edición

---



**Romel Hernández**

*romel.hernandez@campusucc.edu.co*

Licenciado en Filosofía y Letras. Magister en Filosofía. Doctorando en Ciencias Filosóficas por la Universidad de la Habana. Profesor-investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia - Pasto. Miembro del grupo de investigación La Minga.



**Mauricio Chamorro**

*alvarom.chamorro@campusucc.edu.co*

Abogado y Sociólogo. Especialista en Estudios Latinoamericanos. Magister en Antropología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesor-investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia – Pasto. Miembro del grupo de investigación La Minga.



**Kristy Barrantes-Brais**

*kristy.barrantes.brais@una.cr*

Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR), Máster en Salud Integral y Movimiento Humano de la Universidad Nacional (UNA) y Doctora en Ciencias del Movimiento Humano (UNA-UCR).

Psicóloga en el Departamento de Orientación y Psicología de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, académica del Centro de Estudios Generales y de Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida de la Universidad Nacional.



**Marcela Gutiérrez Miranda**

*marcela.gutierrez.miranda@una.cr*

Médica, académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con una maestría en Promoción de la Salud y Desarrollo Social de la Universidad de Burdeos, Francia y de Universidad Pública de Navarra, España. Actualmente labora en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, donde lidera distintos proyectos en temas de salud, ambiente, desarrollo y calidad de vida.



**Maribel León Fernández**

*maribel.leon.fernandez@una.cr*

Doctora en Educación de la Universidad La Salle de Costa Rica, Magister Scientiae en Gerontología de la Universidad de Costa Rica (UCR), Licenciada en Lingüística de la Universidad de Costa Rica (UCR). Académica (docente, extensionista e investigadora) del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional (UNA). Coordinadora del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) de la Universidad Nacional (UNA).



**María de los Ángeles Sancho Ugalde**

*maria.sancho.ugalde@una.cr*

Licenciada en la Enseñanza del Español de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica (UCR). Académica del Centro de Estudios Generales, extensionista en el Proyecto Expresión Literaria UNA adscrito al Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) de la Universidad Nacional de Costa Rica.



**Diana María Fuentes***dianafuentesn@usantotomas.edu.co*

Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Posee un diplomado en Enseñanza del Español para Extranjeros del Instituto Caro y Cuervo. Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Lidera las cátedras de Lectoescritura, Comunicación Oral y Escrita y Dimensiones Humanísticas de la Comunicación y las publicaciones no seriadas del Departamento de Humanidades en la Universidad Santo Tomás en Bogotá

**Julio Barquero Alfaro***julio.barquero.alfaro@una.cr*

Licenciado en Artes Escénicas por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y tiene una Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Especializado en el teatro del Oprimido y profundizado en sus técnicas de carácter social. Con una amplia experiencia en trabajo comunitario, producción y dirección teatral

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

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





**Susanne Müller-Using**

*susanne.mueller-using@uni-osnabrueck.de*

Es una experta en la teoría educacional sobre cultura-comunicativa y Directora Científica del núcleo de investigación del Centro Costa Rica de la Universidad de Osnabrück. Se especializó en estudios culturales y religiosos desde una perspectiva comparativa, así como en Filosofía en la en la Philipps-Universität Marburg. También ha realizado estudios educativos en la Universidad de Bielefeld, donde obtuvo un doctorado (Dr. Phil.).

Su trabajo de investigación versa principalmente en temas de comparación intercultural e internacional. En la actualidad, los estudios se enfocan en la educación universitaria de Costa Rica y América Central.



**Carlos Fernando Morúa Carrillo**

*carlos.morua.carrillo@una.cr*

Bachiller y Licenciado en la especialidad de Danza, por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Realizó estudios de Maestría en Artes con especialidad en Difusión Cultural, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Candidato a doctorado en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica. Desde el año 2009 hasta la actualidad se desempeñado como Académico en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, en el área de arte. Director y coreógrafo del grupo de danza “Humanizados” del Centro, desde el año 2012 hasta la fecha.



## Guía para publicar en

---



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



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

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

## Orientaciones generales

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



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

## Requisitos para la presentación de manuscritos

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



- **Figuras, gráficos y cuadros.** El tamaño debe ajustarse a los márgenes citados, legibles. Toda figura, fotografía, gráfico o cuadro deberá venir adecuadamente numerado y con la respectiva fuente (APA). Estos datos deben venir desarrollados y completados en la sección de referencias. Los textos incluidos en cuadros, figuras o cuadros deben venir en formato editable, preferiblemente, de manera que puedan ser modificados según el programa en que fueron elaborados.
- **Fotografías.** En caso de que el autor prefiera alguna fotografía en particular, esta debe contar con la autorización de uso y tener alta resolución.
- **Información del autor.** Nombre completo, lugar de trabajo, resumen de su formación académica (4 a 5 líneas) y dirección electrónica (preferiblemente institucional) y fotografía tamaño pasaporte con alta resolución (sin fondo negro).
- **Palabras clave.** No más de cinco utilizando vocabulario controlado, en inglés y español.
- **Resumen.** Un texto que refleje el contenido del manuscrito (presentación del tema, objetivos principales, metodología conclusiones), de 200 a 300 palabras, en inglés y español.
- **Notas.** Se utilizan notas al pie de página en vez de notas finales, solo para aclarar temas, en caso de entrevistas. No se presentan citas textuales en las notas al pie de página.
- **Referencias.** Debe presentarse de acuerdo con las normas del Manual APA. Para la elaboración de citas y referencias, se deben utilizar estas normas consistentemente. Solo se referencian la bibliografía citada en el artículo.

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

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



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



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones  
de la Universidad Nacional, en el 2019.

La edición consta de 200 ejemplares  
en papel bond y cartulina barnizable.

0565-19—P.UNA