

Nuevo Humanismo

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES

Vol. 9 (2), Julio-Diciembre 2021

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





Julio-Diciembre 2022, Vol. 9 (2)
Centro de Estudios Generales
Universidad Nacional - Heredia, Costa Rica
Publicación semestral

Editor

Miguel Baraona Cockerell

Comité Editorial

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

Consejo Editorial

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

Rector

Francisco González Alvarado
Producción Editorial
Alexandra Meléndez Calderón

Decano

Juan Diego Gómez Navarro
Vicedecano
Jaime Mora Arias

Portada

Programa de Publicaciones,
Universidad Nacional

ISSN: 1405-0234

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



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



Contenido

Presentación general

Miguel Baraona Cockerell 7-9

Presentación de coeditor 11-11

Contracorriente

Amalia Claust's-Yuly Mandón 13-14

Las playas imaginadas, el pecado necesario de un intelectual

Antonio Álvarez Pitaluga 15-19

De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la pandemia del COVID 19

Carlos Luis Chanto Espinoza, Marcela Mora Peralta 21-40

Experiencias de la Danza descentralizada

Vladimir Rocha Godoy 41-57

Factores de movimiento que fortalecen la expresión en la danza

Tania Madrigal Huevo 59-70

Danzú, danza contemporánea, proceso estudiantil en espiral

Diana Betancourt Villa 71-82

Humanismo: un proyecto revolucionario I

Miguel Baraona Cockerell, Juan Diego Gómez Navarro, Jaime Mora Arias 83-119

Humanistas en esta edición 121-124

Presentación general

Nos complacemos en entregar este segundo número del año 2021 de la RNH con bastante adelanto a su entrega formal a fines de este segundo año en Pandemia. Ello ha sido posible, principalmente como resultado del buen trabajo y la dedicación de las y los jóvenes coeditores de la revista.

En la segunda mitad del año en curso, el esfuerzo para contener y terminar con el flagelo del Covid-19, avanza con numerosos altos y bajos y en forma muy desigual en el planeta, en momentos en los que también se agravan la crisis ambiental, se agudiza la competencia geopolítica por la hegemonía global, la estancación amenaza seriamente la economía capitalista, y la depresión y angustia crecientes por el encierro y el aislamiento social profundizan la decadencia de nuestra civilización actual. Se podrá objetar que esta es una visión catastrofista nutrida más por el pesimismo que por una visión balanceada de los pros y contras de nuestra situación actual. A ello simplemente responderé que hay momentos críticos en la vida en que la objetividad aparece como pesimismo y desaliento, aunque este no sea en absoluto el mensaje implícito. Por el contrario, el llamado a mirar cara a cara la cruda realidad de nuestros días es para enfatizar la trascendencia que de nuevo asume una praxis humanista que sea contemporánea de nuestra época; actualizada y en consonancia con los grandes desafíos que en esta encrucijada enfrentamos, en tanto humanidad amenazada por el triunfo de los imperativos capitalistas en su peor versión histórica: el neoliberalismo.

Y es con ese propósito fundamental, que la RNH intensifica, dentro de sus posibilidades, el trabajo conducente a promover una praxis humanista del siglo XXI, que esperamos sea conducente al desarrollo de un sexto brote de pensamiento y acción humanista. Imposible concebir un humanismo del siglo XXI -lo que en el Centro de Estudios Generales (CEG) de la UNA entendemos como Nuevo Humanismo- sin efectuar nuevas y profundas reflexiones al respecto. A menudo se le ha reprochado al CEG que pareciéramos tener las ínfulas de querer “apropiarnos” del humanismo actual al presentar el Nuevo humanismo como una propuesta monopólica. Con todo





respeto, como se dice diplomáticamente en estos casos, esa no sólo es una crítica infundada, sino completamente absurda. Nada más lejos de la realidad de los hechos y de nuestras verdaderas intenciones.

Como hemos planteado en dos libros (*Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*, 2017, Baraona y Mora) (*La revolución del humanismo*, 2021, Baraona) y en numerosos artículos, nuestra única pretensión reside en querer promover un sexto brote de praxis humanista, que al igual que en los cinco brotes históricamente anteriores, sea un rico y vigoroso arcoíris de propuestas, corrientes, escuelas, y pensadores de muy diversa orientación y tradición intelectual. De otro modo no sería realmente un brote, sino apenas la posibilidad de uno.

Queremos que el Nuevo Humanismo sea un amplio abanico de concepciones y propuestas prácticas, no sólo muy diversas, sino incluso contrapuestas si es necesario. Y deseamos que, de esa heterogeneidad de nociones de un humanismo de hoy, emerja un bello brote preñado de visiones tan poderosas en su profundidad y rigor como seductoras en el ámbito de las ideas, y que sean capaces de cautivar la imaginación de individuos y colectividades. Pero, por desgracia, lo más frustrante no son las críticas infundadas, sino la terrible y abismal ausencia de ideas nuevas sobre el humanismo y su trascendencia para la vida no únicamente académica en nuestra universidad y otras, sino para el conjunto de la sociedad capitalista hipermoderna al entrar ya en la tercera década del nuevo siglo y del tercer milenio. ¿Cómo podemos dejar de ser un “monopolio” nuevo humanista si no hay proposiciones alternativas o al menos complementarias en la UNA y en general provenientes de la *intelligentsia* de estos tiempos turbulentos y peligrosos? Dejamos en este punto la pregunta abierta y procedemos a reseñar el contenido de este número 9.2 de la RNH.

Tenemos el gusto de incluir en esta edición tres artículos más sobre la danza y sus reverberaciones pedagógicas y académicas, y que completan el conjunto de trabajos sobre esta área tan importante de la expresión artística de la humanidad a lo largo de toda su trayectoria histórica. El trabajo de Vladimir Rocha, *Experiencias de la danza descentralizada*, expone la utilidad y el valor de aplicar las concepciones de Rudolf Von Laban a la práctica de la danza. Por su parte, Tania Madrigal, presenta un enfoque más técnico que también aborda la aplicación del enfoque de Von Laban, como *Factores de movimiento que fortalecen la expresión de la danza*. En el ensayo *Danzú, danza contemporánea, proceso estudiantil en espiral*, Diana Betancourt, nos presenta con una nueva forma de practicar la danza siguiendo movimientos en espiral, con estudiantes de numerosas carreras distintas en la Universidad de Costa Rica. El cuarto artículo sobre educación en



la coyuntura mundial actual es el de Luis Chanto y Marcela Mora, titulado *De la presencialidad a la virtualidad: implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la Pandemia de Covid-19*. En él se utilizan y analizan los datos de 373 cuestionarios que arrojan luces reveladoras sobre el impacto en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el uso de la presencialidad remota.

El quinto artículo sobre *Humanismo: un proyecto revolucionario* (I), de Miguel Baraona, Juan Diego Gómez y Jaime Mora, hace una presentación histórica de los tres primeros brotes de praxis humanista (Grecia clásica en el siglo V a.C., Edad de oro islámica entre los siglos VIII y XIII d.C., y el Renacimiento europeo en los siglos XV y XVI d.C.) concentrándose en las figuras más emblemáticas de cada uno de ellos: Protágoras, Averroes y Pico de la Mirandola.

En este número hemos decidido, además, agregar una nueva sección sobre *Creaciones humanistas*, que incluye esta vez el excelente poema de la joven poeta Amalia Claust's, *Contracorriente*, y también hay una interesante reseña de Antonio Álvarez Pitaluga (*Las playas imaginadas, el pecado necesario de un intelectual*) sobre el libro *Las playas imaginadas. Turismo, imaginarios y discurso colonial en Guanacaste. Costa Rica*, de Barboza, E. (2020).

De este modo se completó el segundo número de la RNH correspondiente al año 2021. Esperamos seguir recibiendo muchos nuevos trabajos tan valiosos e interesantes para nuestros números futuros. Prometemos darles un tratamiento editorial justo y respetuoso, y hacer lo posible para publicarlos cuanto antes en caso de ser aceptados luego de su correspondiente evaluación. Mientras mayor sea el número de artículos y otros materiales recibidos, más se elevará la calidad de nuestra revista, y podremos así, contribuir con un pequeño granito de arena al desarrollo de la praxis humanista en este sexto brote.

19 de octubre de 2021.

Miguel Baraona Cockerell. Editor.



Presentación de coeditor



Cristhian Bermúdez Villanueva
crisbevi2014@gmail.com

Estudiante bachillerato en Bibliotecología y Documentación con énfasis en gestión de la información de la escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Costa Rica.



Contracorriente

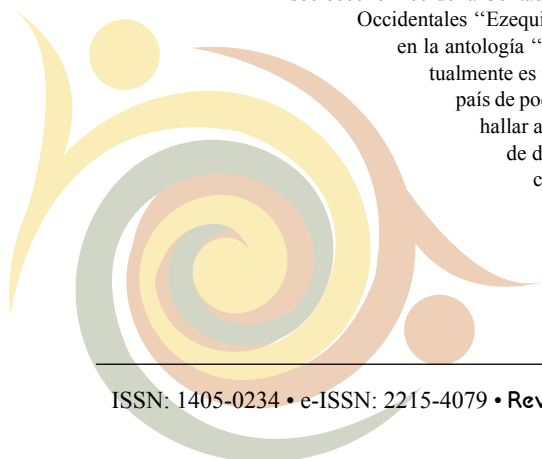
Amalia Claust's -Yuly Mandón¹
Colombia

Me gusta la gente que va en mi contra
Que nada contra la corriente de mi mundo
Me gusta esa gente que me hace ver
Mi lado de la acera con un poco más de ilusión

Adoro las circunstancias que aprietan
Porque de sus nudos aprendo a soltar
Amo los momentos difíciles
Porque los dóciles son muy fáciles de amar
Me gusta la vida que pateo y bufo
Y no la que llora sólo en el lamento

Mi camino está hecho a base
De bases sin fundamentos
Y escalando en la miseria de la moralidad de las cosas
Acaricio a la victoria como a un león encarcelado en mi andar

¹ Nace el 29 de mayo del año 2.000, en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander-Colombia, bajo el nombre de Yuly Carolay Mandón Arias. Hija menor y oriunda de un humilde hogar conformado por sus padres: Trina Belén Arias y Miguel Ángel Mandón (+). A sus dos años de edad, sus progenitores deciden emigrar a Venezuela en busca de un mejor porvenir. País en el cual cursa todos sus estudios académicos, desde la educación básica hasta la formación profesional actualmente dentro del ámbito socioeconómico de la Contaduría Pública en la Universidad Experimental de Los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora". Ha publicado algunos de sus trabajos poéticos en la antología "Te amo", por Editorial Hispana en los Estados Unidos. Actualmente es miembro y embajadora del movimiento internacional "Chile país de poetas" y "Poesía de la esperanza", así como también se pueden hallar algunos de sus poemas en la revista digital argentina "Al borde de la caverna" publicada por una de sus colaboradoras; la escritora y poeta argentina Mirta Venezia, del mismo modo también en el conocido blog "Mis poetas contemporáneos" publicado por el poeta Argentino Gustavo Tissoco.





Me gusta la gente que sueña lo imposible
Las circunstancias que empujan al abismo
Y la vida que urge en la imprudencia
Me gusta todo aquello que desafía a mí conciencia
Y escarba su ínfima misericordia humana
Doblegando en su incidencia mi ansía,
mi gracia, mis banalidades y mi penar.

Amalia Clausts.

Lun. 13 sep. 2021.



Las playas imaginadas, el pecado necesario de un intelectual

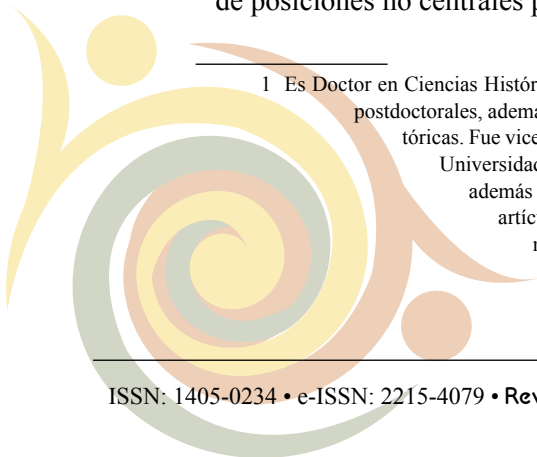
Antonio Álvarez Pitaluga¹
Universidad Nacional de Costa Rica

Las playas imaginadas. Turismo, imaginarios y discurso colonial en Guanacaste. Costa Rica.
Barboza, E. (2020).

Las relaciones sociales -y, por ende, de poder- articulan las diferentes facetas y aspectos de nuestra vida pública y privada. Su totalidad da vida a las distintas representaciones de la nación donde habitan. En consecuencia, la identidad, la patria, las nacionalidades, las idiosincrasias y el pasado, son intencionadas construcciones ideológicas desde el poder, asumidas por cada sujeto según su rol social. En el mundo académico y sus campus culturales se producen y reproducen, con códigos propios y a distintas escalas, las dinámicas de tales relaciones. Sus intelectuales, generación tras generación, renuevan esas y otras representaciones nacionales.

Con mayor o menor intensidad, los acuerdos, las afinidades y las disensiones públicas o silenciosas (grupales e individuales), por hacer valer voluntades y criterios desde las centralidades hasta convertirlas en normas para el colectivo, dan sentido a dichos esquemas relacionales. Pero cuando de esas lógicas y necesarias diversidades surge una voz que desde posiciones no centrales propone imaginar viejas y nuevas realidades

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





sociales, establecidas por el foco hegemónico, la tentación por conocer tal osadía se hace irresistible. Y la curiosidad se hace mucho mayor si intuimos en los inicios que el sujeto imaginado por el poder, ha creado y recreado por sí mismo una visión otra de la realidad social impuesta. Pensar el mundo desde la periferia imaginada por otros, es entonces, una aventura intelectual que merece conocerse sin demoras.

Este es el punto de partida principal, aunque no el único, del doctor Esteban Barboza Núñez en su obra más reciente, *Las playas imaginadas. Turismo, imaginarios y discurso colonial en Guanacaste. Costa Rica* (2020), Costa Rica, Editorial Arlekin. Su corpus teórico-metodológico y fáctico-interpretativo, ordenado en una introducción, cinco capítulos y las referencias consultadas, sienta sus bases en una excelente tesis doctoral defendida recientemente de manera brillante en la Universidad de Costa Rica.

En las 384 páginas del libro se resumen, por una parte, la participación e intensos debates intelectuales como egresado del prestigioso Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de dicha casa de altos estudios; y por la otra, se evidencia a todas luces un intenso y profuso trabajo de investigación del tema seleccionado como objeto de estudio, es decir, la actividad turística en la provincia costarricense de Guanacaste a través de sus distintas representaciones y discursos socioculturales.

Lo anterior de por sí solo es muy meritorio para el autor y su obra, sin embargo, no constituye en su totalidad el valor total del libro. A mi juicio, el tratamiento teórico y el muy alto vuelo interpretativo del análisis que nos propone el joven doctor Barboza, constituyen las otras claves que aquilatan la completa percepción científica del texto. Pero otro hecho, poco común en las dinámicas de las realidades sociales y científicas nacionales, termina por colocar a esta obra en su magnífica dimensión intelectual: la proyección contrahegemónica del entramado teórico-interpretativo contra la norma de una centralidad dominante, que reproduce a escala doméstica un molde hegemónico internacional. Es doble pecado, es decir, pensar en y desde un supuesta periferia, es la expresión discursiva que consagra la obra y su tema para los estudios culturales y las ciencias sociales del país.

En tiempos que a los científicos sociales se les induce a ser “imparciales” y solo ocuparse de describir, caracterizar o reconstruir fenómenos y procesos e incluso, a “investigar” sin presupuestos demostrativos, la asunción interpretativa el profesor catedrático de la Universidad Nacional, Esteban Barboza, coloca el dedo en la llaga en una vieja disputa entre el centro y la periferia. Es decir, la primera piensa, la segunda asume. Los aferrados a tal binomio suelen soslayar que, tanto en la



dotada centralidad como en la abandonada periferia, la modorra intelectual pulula a sus anchas. La obra de Núñez nos vuelve a demostrar que el intelecto no es una cuestión de origen ni de geografía, sino de tesón, empeño y vuelo interpretativo, capacidades que mayormente no guardan relación con determinados recursos bibliográficos o tecnológicos.

La ruptura frontal con ese idealizado esquema comienza con el propio título de la obra, al utilizar dos conjugaciones de la palabra imaginar. Hoy la imaginación sigue siendo una necesidad permanente de todo intelectual, ya que construye y alimenta su subjetividad para conocer y comprender la realidad. Sin ella es un mero reproductor de pensamientos ajenos.

El tema escogido es de por sí polémico y con plena vigencia, al situarlo en el contexto social al cual pertenece mediante tres puntos de partida diseñados por Barboza Núñez: el turismo como concepto histórico-cultural, su dimensión teórica-interpretativa, y por último, como actividad socioeconómica global, nacional y regional. El autor sintetiza esta trilogía con el término, la cuestión turística, de amplio uso a lo largo de las páginas del libro. De manera habitual encontramos en la producción escrita nacional decenas de estudios desde la última de las tres perspectivas. Tales acercamientos al turismo se enfocan mayormente en los antecedentes, las prácticas económicas y ambientales y sus perfiles de rentabilidad. Pero el profesor Esteban no se acomodó a dicha tradición. La ruptura y novedad investigativa que nos propone estriba en la articulación de la novedosa triada analítica mencionada y su diseminación a lo largo de los cinco capítulos.

En el primero nos plantea el carácter historicista de sus análisis. Desde el comienzo nos ubica en los enfoques socioculturales del turismo en la literatura internacional. Estos le permitieron al unísono y de manera original ir construyendo el suyo propio desde la realidad guanacasteca. No se trata de un relato histórico, para nada, ya que la historicidad supone aquí la ubicación y el entendimiento del turismo y sus actividades dentro de un sistema de relaciones sociales universales, visualizados a partir de los estudios teóricos de la modernidad, el poder y los discursos coloniales y postcoloniales. De esa manera, el prisma transdisciplinar cobra vida desde los primeros instantes de este importante estudio.

El segundo capítulo propone la mayor plenitud teórica y metodológica requerida para la investigación. La otredad, el poder, los discursos ideológicos y los imaginarios turísticos y geográficos, junto a otros conceptos analizados, articulan aquí el mayor porcentaje del entramado teórico. Este organizado laberinto interpretativo, dota al libro de uno de sus mayores logros, proponer un instrumento





metodológico de análisis para la realidad turística de Guanacaste, que a su vez pudiera servir como modelo para el estudio de otras similares realidades nacionales y latinoamericanas en general.

La comprensión turística desde la dimensión regional a partir de la teoría social, se desarrolla de manera *in crescendo* en el resto de los demás apartados. La espiral se hace encomiable cuando avanzamos en la lectura y pensamos a un mismo tiempo en no pocos estudios del turismo en la región y el continente, que desde buenas intenciones, no escapan a la racionalidad instrumental de carácter económico que uniforma cada vez más a estas propuestas. Despojar a los estudios sobre la actividad turística del enfoque sociocultural, unicidad que Barboza Núñez logra articular de modo indudable, equivale a mantener y reducir la actividad turística a su versión más instrumental, o sea, una voraz y creciente fuente de consumo y deterioro ambiental en busca de capitales.

Los capítulos tres y cuatro están transversalizados por la impronta de los Estudios Culturales del siglo XX; que a su vez, son deudores del pensamiento crítico del marxismo original y de su recuperación gramsciana. Y en efecto, Antonio Gramsci es un referente de varios de los reconocidos autores de los estudios postcoloniales aquí consultados. Los contextos de sus pesquisas se ubican en Latinoamérica, África y Asia, los cuales le permiten a Barboza desarrollar una mayor veracidad histórica e interpretativa de su objeto de análisis desde nuestras periferias postcoloniales. Las diversas comprensiones de la concepción de hegemonía cultural, también encuentra en ambos acápites un armonioso acople teórico e interpretativo en conceptualizaciones tan valiosas como: los imaginarios, el paisaje, las representaciones y los discursos coloniales en la actividad turística internacional y guanacasteca.

En este punto, Núñez acude a uno de sus mejores recursos intelectuales de formación: las analogías y los análisis socio-literarios. Desde estos son trenzados con magnífica sinergia al instrumental teórico del libro sus visiones teóricas y el quehacer turístico de la provincia, con las lecturas ideológicas de personajes de la literatura universal como Viernes y Calibán. Partiendo de diferentes asunciones discursivas, ambos encarnan las representaciones hegemónicas del sujeto dominado en el mundo colonial, cuyas asunciones permiten al catedrático costarricense proyectarlas en sus realidades de estudios a través de sus actores locales. La rebelión intelectual de Calibán recorre buena parte del libro con no pocas simpatías.



El capítulo final, el quinto, nos confirma la total validez de la investigación al exponer y explicar la conflictividad local, generada por el desarrollo turístico en Guanacaste, a partir del instrumental teórico-metodológico articulado en los capítulos precedentes.

De manera global, *Las playas imaginadas...*, es un libro contestatario. Sus enfoques y resultados interpretativos lo hacen oponerse a la vetusta tradición intelectual de que en las periferias colonizadas los intelectuales son meros reproductores. Sus contenidos demuestran lo contrario. Su abundancia teórica señala además otro importante logro: un amplio dominio referencial y temático del autor. Dicho instrumental permite que cualquier lector pueda reflexionar desde posiciones socioculturales sobre el complejo fenómeno del turismo en Guanacaste y en Costa Rica, que contrariamente es asumido por sus actores sociales y algunos colegas de profesión, como mera actividad mercantil. Esta última realidad es una alerta en aras de aumentar la reflexión contextual para los estudios nacionales sobre el tema.

Las playas imaginadas. Turismo, imaginarios y discurso colonial en Guanacaste, cierra una agitada y fructífera etapa de estudios e investigación doctoral de Esteban Barboza Núñez. Quedan atrás extensas lecturas, acercamientos teóricos, discusiones y debates aportadores y sobre todo, una lúcida defensa de tesis. A un mismo tiempo, podrá permitir al autor el inicio de otras inquietudes y caminos investigativos conducentes a nuevas búsquedas científicas. Y es probable que Calibán, mítico insurrecto letrado que en el libro se nos presenta como áter ego del doctor Esteban Barboza, lo siga acompañando en sus próximas travesías intelectuales para continuar imaginando el mundo de modo distinto y contra las propias armas del colonizador.

Referencia

Barboza, E. (2020). *Las playas imaginadas. Turismo, imaginarios y discurso colonial en Guanacaste*. Costa Rica, Editorial Arlekin.



De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la pandemia del COVID 19

From face-to-face to virtual learning: implications for
the student body of the National University of Costa
Rica during the present Pandemic.

Carlos Luis Chanto Espinoza¹
Universidad Nacional
Costa Rica

Marcela Mora Peralta²
Universidad Nacional
Costa Rica

Resumen

Este artículo muestra el impacto del cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modalidad presencial a modalidad virtual como consecuencia del Covid 19, en la población estudiantil del Campus Liberia, Sede

1 Phd en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Msc. Gerencia en Administración de Proyectos de Desarrollo del Instituto Centroamérica en Administración Pública. Maestría en Dirección Estratégica. Especialidad en Tecnologías de la Información de Universidad Internacional Iberoamericana UNINI – Puerto Rico, Master en Dirección Estratégica en Tecnologías de la información. Universidad Europea Miguel de Cervantes. España. – México. Licenciado en Informática con énfasis en Sistemas de Información, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega. Correo electrónico: carlos.chanto.espinoza@una.cr

2 Licenciada en Economía de la Universidad de Paris I- Sorbona, Francia. Magister en Administración de Negocios con énfasis en Recursos Humanos, Universidad de Costa Rica. Académica en la Universidad Nacional desde el año 2003. Actualmente profesora en las carreras de Administración de Empresas y la carrera de Comercio y Negocios en el Campus Liberia. Adicionalmente Empresaria independiente desde el año 2000. Correo electrónico: marcela.mora.peralta@una.cr



Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se utilizan datos de 373 cuestionarios en todas las carreras en el Campus. El estudio describe las dificultades relacionadas con la tecnología en sus diversos aspectos. Como resultados de la investigación, se encontró que, el estudiantado percibe que ha debido dedicar más tiempo a los cursos, y han tenido que esforzarse más para aprender en comparación con las clases presenciales. La población estudiantil reporta que las clases virtuales son poco claras, muy extensas o con demasiadas tareas. Sobresale la percepción de un aumento del estrés y la ansiedad en los estudiantes y una sobrecarga académica. La investigación muestra que los educandos consideran que este cambio de modalidad ha afectado su rendimiento académico. Así mismo, la población estudiantil cree que, tanto el personal docente como ellos mismos, deben de ser capacitados adecuadamente en el uso de herramientas de aprendizaje virtual.

Palabras claves: COVID-19; Método de aprendizaje; Educación; Medio de aprendizaje; Sociedad de la información.

Abstract

This article shows the impact of methodological shift in the learning process, from face-to-face to virtual teaching as result from the Pandemic, on the student body at the Campus Liberia, Chorotega Regional Section of the National University of Costa Rica. 373 questionnaires were applied in all the Campus carriers. The study describes the difficulties related to the different aspects of the technology employed. As result of this investigation, it was found that students perceive that they have had to invest much more time in their coursework, and the learning process has been harder compared to face-to-face classes. Students reports that virtual classes are confusing, too long, or excessive homework. Its noteworthy the perception by students of a rise in anxiety due to an excessive academic coursework. The research shows that students consider that this change in teaching modality has negatively affected their academic performance. Thus, the student body believes, as well as professors, that they should be adequately trained in the appropriate use of the instruments for virtual teaching/learning.

Keywords: Covid-19; Learning methods; Education; Information society.

Introducción

El inicio de la pandemia del nuevo coronavirus denominado COVID-19; a finales de diciembre de 2019 obligó, a los gobiernos a nivel mundial a adoptar medidas extremas, tales como el aislamiento de la población, la suspensión de eventos masivos conciertos y acceso a parques nacionales, el cierre de fronteras terrestres, aéreas y marítimas, la suspensión de servicios no básicos, tales como bares, discotecas y casinos, entre muchas acciones más.



Puesto que la población estudiantil es un vector de contagio del virus, el impacto más visible para el sector educativo ha sido el cierre temporal de los centros de enseñanza, provocando un cambio del currículum tradicional presencial a una modalidad a distancia totalmente virtual. En su defecto [Monasterio, y Briceño \(2020\)](#), indica “Ante esta situación de imposibilidad de concentración de alumnos en espacios educativos, se debe avanzar hacia modelos virtuales no físicos como recursos educativos que coadyuven en estos tiempos de pandemia” (p. 104).

Tal y como lo establece un Informe elaborado por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la [UNESCO \(2020. p.8\)](#), que analiza los impactos de la pandemia en las universidades, indica: el cierre temporal afecta aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. En lo que a Costa Rica se refiere, debido a los protocolos de distanciamiento físico, emitidos por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud, en el mes de marzo 2020, y como medida preventiva contra la COVID-19, la Universidad Nacional de Costa Rica, a través de la Vicerrectoría de Docencia suspendió todas las actividades académicas presenciales (cursos teóricos, cursos teóricos/prácticos, laboratorios, prácticas y giras de docencia, educación permanente, actividades de vinculación).

A partir de del acuerdo UNA-CONSACA-ACUE-076-2020 del 24 de abril del 2020 sobre la presencialidad remota de los cursos, de los planes de estudio de la Universidad Nacional de Costa Rica, inicia la modificación de procesos académicos con apoyo tecnológico, brindando a los académicos dos semanas, fin de realizar los ajustes necesarios en el planteamiento de los cursos. Posterior a este periodo, establece el desarrollo de actividades académicas con apoyo tecnológico, pasando a la no presencialidad de estudiantes a las instalaciones de la Universidad y dando continuidad al ciclo lectivo con acciones de educación a distancia (presencialidad remota), apoyando la mediación pedagógica con tecnologías de la información, dándose de esta manera él trasladando del proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad presencial a la modalidad virtual.

Cabe destacar que la Universidad Nacional de Costa Rica, estableció en relación con el cambio de modalidad de enseñanza, lo siguiente:

Durante el periodo en que el país se encuentre en situación de emergencia sanitaria, la Vicerrectoría de Docencia autoriza a las Unidades Académicas, Centros, Sedes y Sección Regional a tomar todas las acciones





requeridas para modificar las actividades académicas presenciales que así lo permitan, en actividades académicas con una presencia remota del profesorado y del estudiantado, con el apoyo de tecnologías de la información (TIC). Esto significa que la Universidad Nacional de Costa Rica no adopta la virtualización de la totalidad de los cursos que se imparten en modalidad presencial, considerando que la virtualización requiere de diseños pedagógicos orientados a tal fin (p. 1).

Sin duda alguna, es difícil identificar los múltiples efectos que el cambio de modalidad provoca en los educandos, considerando su pluralidad, así como, entre otros elementos, sus condiciones socioeconómicas o su proveniencia geográfica. [Fernández, Moreno, y Guerra \(2020\)](#) menciona “Este estado de confinamiento provoca, por otra parte, que el aprendizaje pase a depender única y exclusivamente de la motivación, de la atención, la actitud y las estrategias de acompañamiento de las familias” (p. 78)

Dentro de este escenario, cada estudiante se ha visto obligado a reorganizar su vida cotidiana en torno a las medidas de confinamiento existentes, subrayando el hecho de que, parte de la población estudiantil, vive durante el año escolar fuera del hogar de su núcleo familiar, y en este nuevo contexto han regresado a sus casas; estableciendo en este entorno, un rol de aprendizaje bajo la modalidad virtual, hasta ahora desconocido. Como consecuencia, nos encontramos ante la pérdida de las rutinas de socialización usuales en la denominada vida universitaria, entonces, el confinamiento y el aislamiento tendrán efectos, no solo en términos del equilibrio socio emocional, sino también en los niveles de aprendizaje y en la puesta en evidencia de la brecha digital entre estudiantes. Además del atraso al que se ve expuesta la población más vulnerable de estudiantes que hace uso de programas de apoyo académico.

[Durán-Ojeda, G. \(2020\)](#). “Ante la actual pandemia, y debido a la situación de cuarentena que algunos países deben enfrentar, se dificulta tener actividades presenciales con el cuerpo estudiantil, por lo que todas aquellas metodologías que requieran de la interacción directa con los estudiantes ya no cobran total validez, y deben buscarse diferentes estrategias metodológicas virtuales para poder desarrollar el avance curricular asociado a los diferentes programas de actividad curricular” (p. 12). De la misma forma [Chacín, González, y Peñaloza \(2020\)](#) exponen “Desde el punto de vista funcional y financiero, se ha requerido, no solo el cambio de estrategias, sino el ajuste de los calendarios académicos, para garantizar la formación intensiva de docentes y equipos de apoyo, que respalden las prácticas formativas”. (p. 100)



En el desafío de la transición hacia la virtualidad, la [UNESCO \(2019\)](#), confeccionó un marco de competencias docentes en componente de TIC, que enmarca la novedad en procesos, pedagogías y métodos de formación por lo que se demandarán nuevas competencias, entre las que subrayan la “La integración eficaz de las TIC en el entorno de aprendizaje dependerá de la capacidad de los educadores para estructurar el aprendizaje de forma innovadora ...” (p.19).

Es así como, con la intención de profundizar en los elementos antes mencionados, el objetivo de la presente investigación consiste en establecer el impacto del cambio metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modalidad presencial a modalidad virtual como consecuencia de la Covid 19, en los estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica – Sede Regional Chorotega – Campus Liberia.

Marco Teórico

El primer elemento por considerar al indagar sobre los efectos de este cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje es establecer estas distintas modalidades de enseñanza. [De Miguel 2006](#), indica “Consideraremos como modalidades organizativas de la enseñanza los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesor y los alumnos a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de acción didáctica, el número de alumnos que participan, las tareas a realizar y los recursos y tiempos que se necesitan para su ejecución” (p.77).

Tal y como lo menciona [Garduño \(2020\)](#). “Ante las circunstancias de aislamiento social por la pandemia de la COVID-19, los cursos en línea han sido considerados como una oportunidad para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 2). De la misma forma [Fernández, Herrera, Hernández, Nolasco, y De la Rosa, R. \(2020\)](#), “La capacidad de respuesta institucional ante contingencias depende de las inversiones realizadas y las competencias desarrolladas, en todos los involucrados, en el uso de las plataformas tecnológicas para impartir a través de ellas partes del currículo que se realiza en la enseñanza presencial” (p. 4). De la misma forma a lo referente [García Aretio \(2018\)](#) indica “La convergencia, la confluencia, entre las metodologías y recursos de los sistemas educativos presenciales y a distancia está siendo hoy una realidad” (p.9)

[Durán Rodríguez \(2016\)](#), señala 5 características que describen la educación presencial:





- 1- Asistencia regular a encuentros presenciales en espacios físicos preestablecidos. Este elemento es característico de la educación presencial ya que el participante debe asistir a un mínimo de sesiones presenciales con el objeto de aprobar el curso.
- 2- Utilización frecuente de la clase magistral durante los encuentros presenciales. La clase magistral es un género producido en el ámbito de la enseñanza universitaria que es dirigido por un enunciador experto (el profesor) a unos destinatarios (los alumnos).
- 3- Los momentos de la clase presencial dentro de una sala física, se definen previamente.
- 4- Uso de un espacio clase tradicional. Convergirá el profesor, los estudiantes y los contenidos del curso. Espacio jerarquizado. El docente se mantendrá en una posición de superioridad y distanciamiento, incluso marcado, por una tarima que lo coloca en una posición superior, en la ordenación de su equipamiento (mesa, pupitres, pizarra...).
- 5- Empleo de recursos de apoyo tradicionales en una sesión presencial de clases.

La presencialidad en la Universidad Nacional de Costa Rica, cumple con todos estas características y es regulada por el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional de Costa Rica, según acuerdo UNA-CONSACA-ACUE-210-2020, publicado en UNA GACETA 16-2020 ALCANCE 01 Al 4 de noviembre del 2020; en el cual se estipula: “La obligatoriedad de asistencia presencial del estudiantado a los cursos deberá estar indicada en el respectivo programa de curso, fundamentada en su naturaleza y enfoque metodológico y en concordancia con la normativa vigente” (p. 11). Así mismo, otros elementos relativos a la presencialidad como lo son; señalar en el programa del curso: el horario del encuentro presencial, la frecuencia semanal incluyendo los días de los encuentros presenciales, la hora de inicio y fin de la para la sesión presencial, el número de aula y/o laboratorio donde se impartirá la sesión presencial.

Paneliusa et al. (2018), señalan que la enseñanza presencial ha cambiado en la actualidad, ya que hace uso de aulas virtuales foros evaluaciones en línea correos chats herramientas wiki y otras, herramientas de las cuales hace uso también el aprendizaje en línea. La literatura abunda de definiciones relacionadas con la educación a distancia, es claro que la modalidad ha venido cambiando según ha



ido variando la tecnología, lo que hoy llamamos educación a distancia es muy diferente a la modalidad impartida hace algunos años y seguramente cambiará en los años por venir.

Cabral Vargas (2011), define la educación a distancia como “... una modalidad para impartir conocimientos, habilidades y actitudes mediante actividades seleccionadas, planeadas e institucionalizadas que se encuentran en los materiales de aprendizaje” (p.12). Además, en este tipo de enseñanza el tutor marca las obligaciones y responsabilidades entre él y el estudiante, estableciendo un seguimiento de este, para posteriormente evaluarlo y dar continuidad a su proceso de aprendizaje. Es importante no perder de vista que la comunicación se da normalmente en un ambiente en el que existe una separación de espacio y, a veces, de tiempo. Dicha interacción se realiza mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas (teléfono, fax, entre otros).

Desde que se incorporó el uso del computador y la red internet en los procesos educativos a distancia, se ha utilizado indistintamente denominaciones como e-learning, educación en línea y educación virtual. **Chaves Torres, (2017)** y **Arcos et. al (2018)** sostienen que el avance de la tecnología aplicada a la educación viene acompañado de dificultades importantes: por una parte, la limitación del acceso estudiantes con menor nivel de conectividad a internet y a la tecnología en general; y por otra, cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas, estructuras curriculares y funcionamiento institucional entre otros.

El mayor inconveniente de la educación a distancia es que el estudiante se encuentra aislado, ya que la interacción con el tutor y los compañeros suele ser escasa, además es frecuente que el estudiante tenga dificultades para acceder a los recursos educativos. (**Tichapondwa y Tau, 2009**, citados por **Aluci et. al 2018**). Uno de los aspectos que se debe considerar es la característica que mantiene cualquier sistema de educación a distancia

De la misma forma **Lloyd, M. (2020)** menciona “... entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen” (p. 115).

Martínez-Garcés, y Garcés-Fuenmayor (2020), mencionan “El sector educativo, como componente esencial de la sociedad, deberá adaptarse a estas nuevas demandas donde la virtualidad, que antes era una opción, ya se ha convertido en una modalidad prácticamente de carácter obligatorio. Por ello, el desarrollo y





fortalecimiento de competencias digitales en los docentes resultan imperativos” (p. 10). La nueva normalidad, ha transformado la Tecnología de la Información y la comunicación en medios didácticos imprescindibles. Se debe de tener en cuenta que hoy día, existen múltiples herramientas de tecnológicas que aportan algo más que sus conexiones en tiempo real con diferentes participantes.

Ferrari, Martins y Theodoro (2020) mencionaron sobre como las TIC en el actual contexto deben estar enfocadas no solo en herramientas de apoyo, sino en la capacidad de elaboración de materiales. En efecto, los programas o aplicaciones que nos permiten tener acceso a la información dan acceso a la manera de un salón de clases tradicional, de: trabajar en grupos, utilizar pizarras virtuales para exponer trabajos, mostrar audios, videos, y diapositivas. Siendo una de sus ventajas, que las sesiones puedan ser grabadas y con ello permitir un acceso asincrónico.

Britez, M. (2020) “Con la suspensión de las clases presenciales, la virtualidad pasó a formar parte de la vida de los actores del proceso de enseñanza –aprendizaje a la que se sumó la familia de ambos” (p. 12)

De la misma forma Rodicio-García, Ríos-de-Deus, Mosquera-González, y Penado Abilleira (2020). Indican “Las TIC de profesorado y alumnado, la revisión del modelo pedagógico imperante, una mayor capacitación en competencias digitales, y la atención a la diversidad provocada por el diferente acceso a recursos tecnológicos ...” (p. 105). Con el propósito de apoyar la labor docente, la Universidad Nacional de Costa Rica, ha puesto a disposición las siguientes herramientas tecnológicas, a la comunidad universitaria:

El Aula Virtual: Entorno virtual de aprendizaje que brinda un conjunto de herramientas que benefician el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre los cuales podemos mencionar: foros, chat, videoconferencia, evaluaciones en línea entre otras.

Google Meet: Sistema para llevar a cabo reuniones y videollamadas en tiempo real. Con dicha herramienta se puede usar el navegador, compartir recursos (videos, archivos, presentaciones, entre otros).

Office 365: Herramienta colaborativa que permite crear, acceder y compartir documentos en Word, Excel, OneNote, Power Point.

Microsoft Teams: Herramienta informática para el trabajo colaborativo, perteneciente a la suite ofimática Office 365 en la cual se puede trabajar con individuos de un mismo equipo compartiendo múltiples recursos entre



ellos. Además de eso, se tiene a disposición áreas y funcionalidades para compartir desarrollar conversaciones (mensajería), archivos, chats individuales, videoconferencias, entre otros.

Hangouts: Aplicación de mensajería multiplataforma. Disponibles para realizar videoconferencias en directo.

Zoom: Servicios digitales de videoconferencias y seminarios web. La plataforma ofrece múltiples herramientas de presentación e interacción entre individuos, roles específicos, con conexión estable y la posibilidad de grabar las transmisiones.

Google Drive: Es un servicio disponible desde la cuenta de Google de cada funcionario o estudiante, permite el almacenamiento de datos la nube.

Tal y como lo establece [Quesada \(2014\)](#) “La implementación de los entornos virtuales de aprendizaje aporta muchos beneficios a los participantes, ya que el seguimiento de un curso o una carrera se puede realizar desde cualquier ubicación geográfica y a cualquier hora. De igual manera, esta modalidad de teleformación permite un seguimiento asincrónico y sincrónico de las tareas, proyectos y demás asignaciones, con un acompañamiento y asesoramiento constante del tutor” (p.338).

Metodología

Dado que, en el Campus Liberia, la temática propuesta no ha sido abordada, el estudio realizado es de tipo exploratorio, tal y como lo define [Hernández et al. \(2014\)](#) “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiada, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (p. 91). El estudio es de carácter descriptivo, porque pretende describir las principales características y vivencias del estudiantado en relación con la educación virtual durante la pandemia provocada por la COVID-19. El estudio se efectuó desde los enfoques cualitativo y cuantitativo de investigación. Tiene un enfoque cuantitativo utilizando la recolección de datos, con el fin de establecer pautas de comportamiento. Y un enfoque cualitativo caracterizado por indagar y tratar de comprender a las personas y los fenómenos estudiados dentro del marco de referencia en el que se encuentran inmersos ([Hernández et al, 2014](#)).

Se diseñó un cuestionario a través de la plataforma Google Form, el cual se validó mediante una prueba piloto a un grupo de estudiantes, para ser posteriormente aplicado a través de Google Drive, estudiantes del Campus Liberia, con el fin





de conocer su percepción en torno a la realización de cursos virtuales frente a la provocada por la COVID-19.

Para el cálculo de la población de estudio, se utilizó, un listado de las carreras impartidas en el I ciclo del año 2020 y la cantidad de estudiantes matriculados / as, en cada carrera impartida en el Campus, dando como resultado una población total de 1177 estudiantes. Se utilizó una técnica de muestreo por conveniencia, no probabilística, usando como marco muestral, listados de correos electrónicos de estudiantes, proporcionados por los coordinadores de cada carrera. El total de respuestas recibidas fue de 373.

Esta muestra se compone de un 63.3 % de hombres y un 36.7 % de mujeres, de ellos, 87 cursan la carrera de Administración de empresas; 72 la carrera de Comercio y Negocios Internacionales; 36 Enseñanza del Inglés; 39 Ingeniería Hidrológica; 51 Ingeniería en Sistemas de la Información; 63 Gestión Empresarial para el Turismo Sostenible, y 25 en la carrera de Pedagogía. En lo que a la edad de los educandos se refiere, un 45.6 % se encuentra en un rango de edad de 20 a 22 años, un 28.4 % en un rango de 17 a 19 años, entre 23 y 25 años se encuentra el 17 % de las personas entrevistadas y un 8 % de más de 25 años.

Si esta muestra fuera probabilística, ofrecería un margen de error de 5% máximo, con un 98% de confianza. El análisis estadístico empleado es un análisis descriptivo, basado en frecuencias y porcentajes. Adicionalmente, las vivencias del estudiantado se conocieron a través de la pregunta a respuesta abierta del cuestionario.

Resultados, análisis y discusión

Los datos obtenidos permiten inferir que un 90,1 % de la población estudiantil afirma que esta es la primera vez que recibe clases en modalidad virtual/online, lo cual ciertamente puede estar en el origen de la dificultad en el proceso de cambio de clases tradicionales presenciales a una modalidad a virtual. En relación con sus medios de conexión, para realizar sus actividades académicas en modalidad virtual un 73 % del estudiantado encuestado afirma conectarse a través del internet de su lugar de habitación.

No obstante, lo anterior, menos de una cuarta parte del estudiantado (22 %) ha tenido siempre acceso a los medios para conectarse y solamente el 18 % refiere haber contado siempre con conexión a internet de buena calidad para avanzar en sus clases en línea. Ciertamente esto explicaría por qué los estudiantes no dejan de apuntar a diversas problemáticas tales como la falta de dispositivos con los



cuales conectarse, así como dificultades de conectividad durante las sesiones de clases virtuales debido a la insuficiente señal de Internet en sus hogares, para participar en una sesión virtual con el profesor.

La población estudiantil refiere como parte de los problemas encontrados: las interrupciones del video y del audio, o la desincronización de ambos. Teniendo sé que tomar como estrategia la suspensión de video y solo tener el audio para efectos de evitar el consumo de datos que envuelven las imágenes en movimiento. Con respecto a los métodos de conexión mayormente citados son los datos de celulares postpago y los datos celulares prepago, seguidos por una amplia gama de respuestas que van desde el uso del chip dado por la Universidad o el uso del internet en casa de familiares o vecinos.

Para más de la mitad de la población estudiantil entrevistada, otro de los factores que más les ha afectado en el seguimiento de los cursos durante esta pandemia de la COVID-19 es el haber tenido que regresar a casa y no tener en ella las condiciones necesarias para estudiar. Sin embargo, el 41% de los estudiantes refiere haber tenido por lo general o siempre un espacio cómodo y adecuado en sus hogares para estudiar.

Al consultarle a los estudiantes sobre las modalidades que han utilizado los docentes en la mediación de sus clases destacan; la herramienta audiovisual Zoom (98 %), y el aula virtual (91 %). La población entrevistada menciona como herramientas utilizadas por los profesores para impartir sus lecciones: Whatsapp (79 %), el correo electrónico (63 %), el Facebook (9 %), One Drive (11 %), siendo éstas probablemente más herramientas de comunicación, que de mediación pedagógica. Así como la mención de unos pocos estudiantes el uso de Telegram como plataforma de mensajería. Las demás plataformas comúnmente utilizadas por los profesores son Google meet, Google Classroom, Microsoft Team, Skype y Youtube.

[Bonilla-Guachamín \(2020\)](#), “Los docentes durante este tiempo han enfrentado el desafío tecnológico y entender que las plataformas o recursos tecnológicos no son el cambio, sino el enfoque pedagógico y la interacción que debe crearse entre docente-estudiante” (p. 8). Las estrategias mediante las cuales, académicos imparten las lecciones, coinciden con las plataformas previamente mencionadas ya que 349 estudiantes mencionan las teleconferencias y llamadas en tiempo real (94 %, de los encuestados). Adicionalmente a estas lecciones virtuales destacan: las tareas individuales y en grupo, mencionadas por 85 y 84 por ciento de las personas entrevistadas. Otras estrategias mencionadas son: Los foros en línea (77.5 %), video pregrabados por los docentes explicando la lección (61 %).





En cuanto a formatos de la información ofrecida a los estudiantes, destacan: 57 % de videos en la web, 54 % de artículos en la web (periódicos en línea, blogs, artículos), 25 % menciona libros electrónicos y un 22 % menciona documentos escaneados. Sobresalen diversos aspectos de la percepción del estudiantado al abordaje virtual de los cursos. Como se muestra en el Figura 1, más de la mitad del estudiantado (56 %) percibe que ha debido constantemente dedicarles más tiempo a los cursos, y un 29 % de la población estudiantil percibe que en general ha dedicado mayor tiempo y en más de la mitad de los casos (56 %) la población estudiantil siente que siempre ha tenido que esforzarse más para aprender en comparación con las clases presencial.

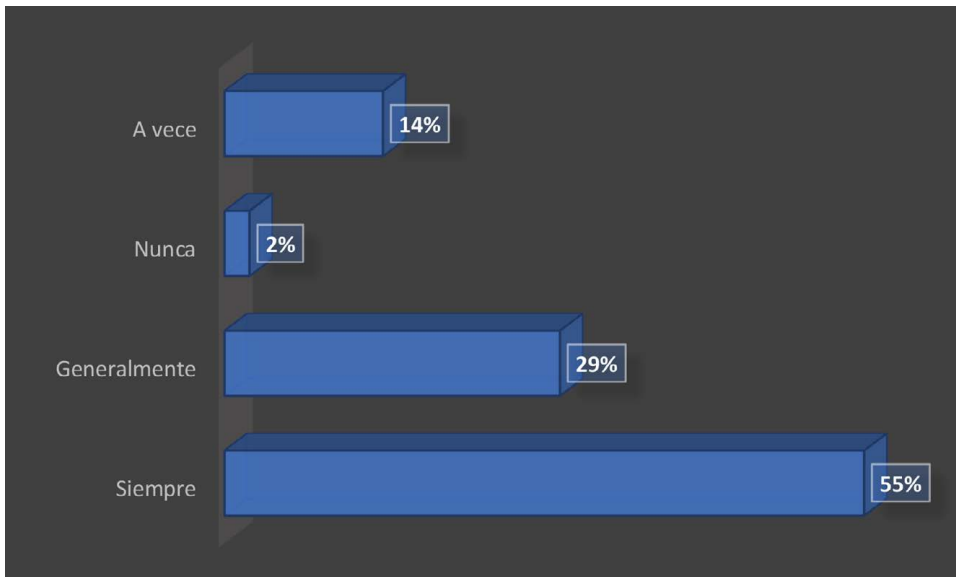


Figura 1: Grado de identificación con la expresión: Ha tenido que dedicar más tiempo de estudio a los cursos.

Fuente: Autoría propia

Otro punto importante mencionado por la mayoría de los estudiantes es el tiempo en promedio ha dedicado por día a los cursos en modalidad virtual, como se muestra en el Figura 2, 39.4 % de los educandos, correspondiente a 147 personas indican que pasan más de 6 horas diarias, realizando trabajos y tareas en línea. Siendo esto muy coherente con múltiples comentarios, que mencionan que los profesores en el proceso de cambio “fueran un poco más flexibles porque hacen clases virtuales muy largas y cansadas, de igual forma sucede con las tareas son





extensas con muy poco tiempo para resolverlas, lo que en mi caso al ser muy difícil de comprender un tema hace que sea el doble de difícil completar lo solicitado en los trabajos”

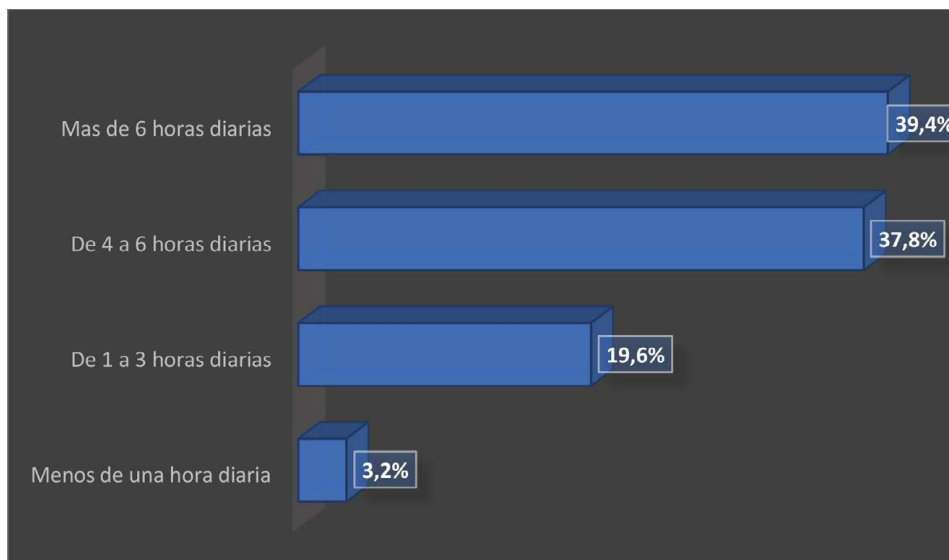


Figura 2: Tiempo promedio dedicado por día a los cursos en modalidad virtual.

Fuente: Autoría propia

De ahí que se puede establecer dos elementos esenciales expuestos como resultados en la encuesta aplicada:

- **Sobrecarga académica en el estudiantado.** Elemento, asociado con el aumento de tareas, creando un exceso de carga académica que sufren los educandos. Tan solo un 3,2% de los encuestados indica que en promedio ha dedicado por día a los cursos en modalidad virtual, menos de una hora diaria adecuando su tiempo respecto de la carga académica.
- **Aumento del estrés y la ansiedad en la población estudiantil.** Todos estos escenarios de saturación se hacen más complejos si lo ubicamos en su contexto. La ansiedad y el estrés y, como parte de la problemática para muchos educandos, se agravan por la misma situación de aislamiento.

Adicionalmente 43 % de quienes contestaron la encuesta afirma sentirse generalmente perdido sobre el avance de los contenidos, como lo muestra el Figura 3, incluyendo a quienes se sienten siempre perdidos, tenemos que prácticamente el 60 % del estudiantado no está siguiendo la materia.

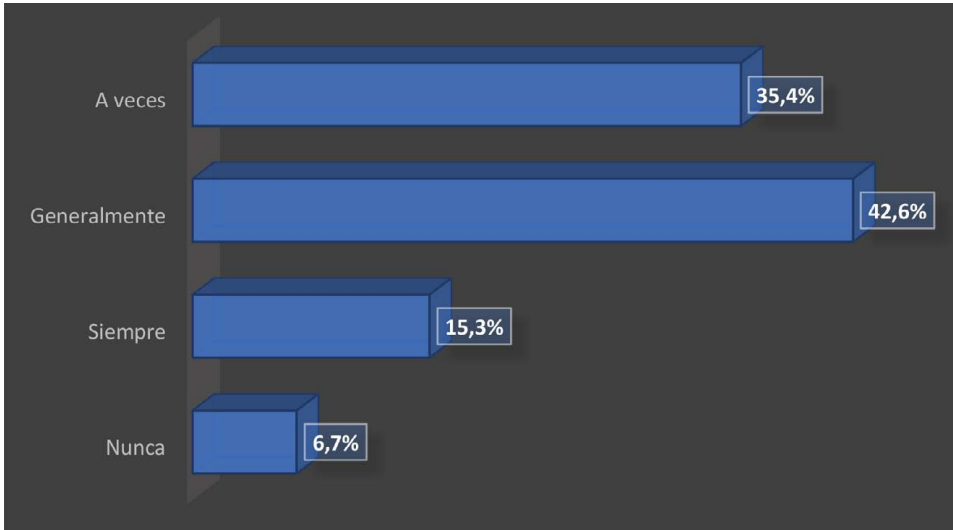


Figura 3: Grado de identificación con la expresión: Me siento perdido sobre el avance de los contenidos.

Fuente: Autoría propia

Otro factor mencionado por un 47 % del estudiantado es que solo a veces o nunca sienten que han avanzado en el aprendizaje de las asignaturas cursadas, lo cual coincide con que el 61 % de los entrevistados afirman que en general o siempre no logran comprender algunos de los contenidos impartidos por los docentes. Lo anterior explicaría el porqué más de la mitad del estudiantado (56 %) percibe que en general o siempre ha bajado su rendimiento académico (notas) debido a la modalidad virtual. Lo anterior se refleja en el resultado de la adaptación a las clases en línea, ya que solamente un 14 % de quienes responden a la entrevista dicen haberse adaptado con facilidad a esta modalidad.

Datos ya muy similares en la investigación de [Expósito y Marsollier, \(2020\)](#), donde menciona; “El reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, ha contado con dos aliados claves: sus docentes y la virtualidad, en términos más precisos, los docentes a través de la virtualidad” (p. 2).

Es interesante mencionar que a pesar de los resultados anteriores solamente un 6% de los entrevistados considera no sentirse motivado a seguir adelante, en tanto que un 59% su manifiestan sentirse motivados siempre o generalmente. Lo cual puede explicarse entre otras cosas porque el 71 % de quienes responden sienten



que ha recibido generalmente o siempre atención de sus docentes, un porcentaje similar 73 %, afirma recibir generalmente o siempre el apoyo de la universidad. Un aspecto para destacar es que en un 40% de las respuestas afirman haber recibido apoyo de los padres para completar las asignaciones académicas.

Contrasta sin embargo el aislamiento en el que se siente el estudiantado, ya que un 82 % de ellos se sienten aislados, en algún grado, de sus compañeros de clases, a pesar de igual manera dicen mantenerse en constante comunicación entre ellos.

Si bien 22 % de los estudiantes no señalan elementos directamente relacionados a la Pandemia que les ha perjudicado a ellos o a su núcleo familiar y que les han afectado en el seguimiento de los cursos. Una mayoría de ellos (55 %) señala que al regresar a sus casas aumentó el tiempo que tienen que dedicar a la colaboración en las tareas del hogar/empresas familiares restándoles esto tiempo que podrían dedicar a sus clases. Se mencionan igualmente situaciones tales como; la reducción de ingresos en las unidades familiares, la falta de condiciones idóneas para estudiar en sus hogares, no tener el equipo tecnológico necesario, e inclusive la preocupación por que uno o más miembros de la familia tengan que salir de casa a trabajar.

Estos resultados convergen en que más de la mitad del estudiantado menciona que el proceso de brindar clases en modalidad virtual (online) de los cursos que recibe se debe mejorar a través de la capacitación tanto a docentes como al alumnado en el uso de la tecnología a utilizar en esta modalidad. Siendo este resultado coincidente con que menos de una cuarta parte del estudiantado considera que los docentes siempre han demostrado dominio de las herramientas y estrategias de enseñanza virtual.

A lo anterior debe de sumarse que el 50 % de las personas entrevistadas consideran que los cursos impartidos pueden mejorar, si las videoconferencias realizadas se mantienen cortas. Los resultados muestran en este mismo sentido la percepción de la población estudiantil del incremento en la asignación de tareas y trabajos. Es destacable que la totalidad de la población estudiantil afirma haberse sentido presionada y abrumada por la cantidad de tareas que han tenido que realizar. Menos del 2 % de quienes respondieron, dice no sentirse de esta manera. Las percepciones anteriores permiten comprender por qué un 28 % de los entrevistados afirma que no le gustaría nunca continuar estudios bajo esta modalidad “on line” en el futuro, sin embargo, un 72 % de quienes respondieron que en alguna medida si, les gustaría proseguir con esta modalidad





Conclusiones

Se concluye que, si bien la Universidad Nacional de Costa Rica ha contado con los instrumentos y procedimientos necesarios para abordar la situación del cambio de modalidad de clases presenciales a clases virtuales, dichas acciones aún no son suficientes para garantizar en forma real clases de calidad con la modalidad en línea.

CEPAL, N. (2020). “En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros” (p. 4)

Por otra parte, el estudiantado reconoce los esfuerzos realizados por la Universidad y el cuerpo docente sin embargo es claro que deben de mejorarse aspectos como el conocimiento de las herramientas tecnológicas o la carga académica. Así mismo se encuentra que si bien la docencia tradicional presencial no es sustituible en ningún caso, de la misma forma que no lo es el Campus Universitario, en tiempos de pandemia provocada por la COVID-19, con medidas cuarentenarias que impiden el retorno a las aulas, la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza apunta a ser la única modalidad potencial que permita dar continuidad al proceso educativo.

Es necesario, entonces, impulsar acciones de capacitación dirigidas a la comunidad universitaria en general, cuerpo docente y estudiantado en particular para apropiarse de la tecnología utilizada. Conviene destacar por lo demás que la estrategia de impartir clases virtuales es una modalidad de aprendizaje en la cual la población estudiantil asume un rol más activo y cooperativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, esta crisis nos permite, no simplemente innovar en el proceso, sino también buscar que cada estudiante sea más responsables y conscientes de su aprendizaje.

No puede dejarse de lado el hecho de que la imagen del docente es fundamental y sé debe de reivindicar la importancia del salón de clases como un espacio de desarrollo del convivio de la población de estudiantes. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, las tecnologías de la Información y la comunicación representan ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, puesto que permiten promover la comunicación interpersonal, el acceso a contenidos de





aprendizaje e información, el seguimiento del avance del educando, tanto grupalmente como de manera individual, entre otros.

Uno de los primordiales desafíos que afronta hoy en día la sociedad del conocimiento, en tiempos de pandemia corresponde a la posibilidad de utilizar las TIC para promover la edificación colaborativa del conocimiento.

Referencias

- Arcos Tapia, R., Alucio González, A., Mundaca Villalobos, C., Ortega Bustos, C. Peirano Olate, D. (2018). Estudio exploratorio de estilos de aprendizaje utilizados por estudiantes de UNIACC de las modalidades de dictación semipresencial y online. *Revista Pensamiento Académico*, 1, 1-14. doi:10.33264/rpa.201801-01
- Bonilla-Guachamín, J.A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 89-98. Doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. Recuperado de: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/22/579>
- Cabral Vargas, B. (2011). La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*. Recuperado de <https://cerlalc.org/publicaciones/la-educacion-a-distancia-vista-desde-la-perspectiva-bibliotecologica/>
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chacín, A. J. P., González, A. I., y Peñaloza, D. W. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 98-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7565470.pdf>
- Chaves Torres, A. (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”. *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (1), 23-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763329>





- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, núm. 3, 2006, pp. 71-91. Zaragoza, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>.
- Durán Rodríguez, R. A. (2016). La educación virtual universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98091>
- Durán-Ojeda, G. (2020). Educación en odontología para las asignaturas de simulación preclínica en tiempos de Pandemia por COVID-19. *Odovtos International Journal of Dental Sciences*, 22(2), 10-13. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/odovtos/v22n2/2215-3411-odovtos-22-02-10.pdf>
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/4214/4771>
- Fernández, M., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R., y De la Rosa, R. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos. Distancia por tiempos*. Blog de educación. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/62464255/covid0120200324-96153-8on28r.pdf>
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R., y Guerra, J. R. (2020b). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, (28), 76-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7602854.pdf>
- Ferrari, M., Martins, J. y Theodoro, V. (2020). Enseñanza y aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas de Brasil: incorporación de plataformas digitales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 0. Recuperado de <https://www.mediterraneacomunicacion.org/article/view/15464>
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 09-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Garduño Teliz, E., y Salgado Ramírez, A. (2020). Experiencias tecnopedagógicas en la gestión de cursos en línea durante la COVID-19. *Revista Transdigital*, 1(2). Recuperado a partir de <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/41>



- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. Recuperado de: http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. Educación y Humanismo, 22(39), 1-16. Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/4114/4594>
- Monasterio, D., y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. Observador del Conocimiento, 5(1), 100-108. Recuperado de: http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/download/132/151
- Paneluisa, H. J., Valdivieso López, W., E. Baldeón Andrade, A., Fierres Díaz, W. (2018). Evaluación Cuantitativa de patrones de aprendizaje presencial y en línea, de un curso de CAD 2D, utilizando ANOVA. In Congreso de Ciencia y Tecnología ESPE. Vol. 13.1. DOI: <http://dx.doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.775>
- Quesada, A. (2014). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas (18)*, 337-350. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12370/11624>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, 3, 103-125. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/26550/Rodicio_Garcia_2020_Brecha%20Digital%20en%20Estudiantes%20Espa%C3%B1oles%20ante%20la%20Crisis%20de%20la%20Covid-19.pdf
- Tichapondwa, M. & Tau, D. (2009). Introducing distance education. Virtual University for the Small States of the Commonwealth. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/424/Introducing_Distance_Education.pdf?sequence=1





UNESCO (2019) Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/UNESCO-COMP-Digitales-Docentes-371024spa.pdf

Unesco. IESALC (2020). Informe: COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>



Experiencias de la Danza descentralizada

Experiences with Decentralized Dance

Vladimir Rocha Godoy¹
Costa Rica

Resumen

La profesionalización en la danza contemporánea es parte de un proceso transformador de vida, un cambio que se gesta desde una motivación intrínseca para crear vínculos, lograr madurez, y extender los conocimientos propios de la técnica, las sensaciones y emociones.

La profesión de los bailarines es ardua con su propio cuerpo y compleja la enseñanza en casi todas las ocasiones, sorteando las políticas culturales; pero se debe procurar la extensión de la técnica y de los saberes fundamentales mediante la disciplina para continuar con esa primordial difusión, brindar un servicio de calidad y eficiente, ampliar parámetros culturales y contribuir en el ocio y recreación que sabemos son indispensable para la población, su desarrollo y principalmente para su sensibilización, cognición y difusión.

Palabras claves: motivación; enseñanza; técnica; emociones, estética; cuerpo.

Abstract

Professionalization of contemporary dance is part of a general life transforming process, a change that emerges from the intrinsic motivation to create relations, to mature, and extend self-knowledge pertaining techniques, sensations, and emotions.

The dancing profession is demanding both on the performer's body and in the training process in almost all circumstances, oftentimes overcoming certain cultural policies; but the extension of the technique as well as that of

¹ Graduado de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional. Actualmente se dedica a la docencia en diferentes instituciones, en la Universidad de Costa Rica sede occidental como profesor de Psicomotricidad en la educación inicial, profesor de danza en el colegio Artístico y profesor -administrador de la Academia de Ballet "Danza Piazzola", ubicada en la ciudad de Liberia. Bailarín profesional de danza contemporánea, coreógrafo, gestor cultural y productor. También imparte clases de folclor, baile popular, acondicionamiento físico y yoguilates.
Correo electrónico: Vladimir_rocha@yahoo.es



fundamental knowledge based on discipline, must be continual to sustain basic promotion. Offering a quality and efficient service and enlarging cultural parameters that contribute to leisure and entertainment, are indispensable for the people, and especially for their development in terms of sensitization, cognition and promotion.

Keywords: motivation; teaching; technique; emotions; aesthetics; body.

Introducción

El siguiente trabajo recopila información acerca de un proceso personal de cómo ha sido trasladarse fuera del valle central e impartir clases de danza contemporánea en una de las provincias más alejadas de la capital, Guanacaste, particularmente en Liberia, una ciudad en la cual existen sus propias particularidades y acontecimientos marcados, como la anexión del Partido de Nicoya, áreas de conservación, actividades agropecuarias, ganadería, turismo, producción de energía alternativa, entre otras.

La principal característica de este proceso ha sido la falta de profesionales capacitados para la implementación de la técnica de danza contemporánea, así como las carencias en la infraestructura e implementos para impartir dichas clases. Se puede mencionar también la falta de costumbre de los jóvenes y la población general pues tradicionalmente se han ejecutado los bailes representativos o folclóricos.

Para analizar este problema es necesario mencionar algunas causas, algunas de ellas han sido, la lejanía con el valle central, la poca expectativa de trabajo al concluir el bachillerato, el no seguimiento del proceso del estudiante al obtener su técnico medio en danza y la falta de una universidad que procure continuar con el estudio y profesionalización de la carrera de danza.

Marco teórico

La travesía inicia con una motivación

Durante los años de juventud se poseen diferentes metas ha realizar, como bailar y ser parte de diferentes producciones artísticas y si es posible impartir clases para sobre vivir, pero con la madurez, los intereses varían y se requiere profundizar en las metas propuestas.

Es indispensable poseer una actitud positiva ya que la actitud del bailarín es la disposición que tiene hacia los diferentes aspectos que rodean a la danza, en este contexto, la actitud del bailarín viene determinada por el conocimiento de las necesidades que tiene a nivel psicológico y las herramientas que existen para aprovechar este conocimiento de manera que repercute positivamente tanto en él, a nivel profesional como personal (Fuentes, 2007). La relación cuerpo y mente debe corresponder.

Por ello, el trasladarse fuera del valle central e insertarse como profesional y como una alternativa laboral, aunado a una visión inherente a la retribución social en el proceso de la danza, como proyecto de vida, así como proyecto de extensión, en su estudio técnico, difusión sistemática, asimilación mental y corporal, su comprensión emocional y la contextualización que se requiere, hace comprender que es necesario comunicar ese conocimiento hacia otros lugares y personas que no habían contado con un profesional del arte y de la danza en este caso, ya sea por la lejanía del lugar o porque no se daban la circunstancias, éste es un proyecto de vida que se planea y se elige.

Muchos fueron los años de juventud bailando en diferentes actividades artísticas, teatros, calles, en compañías estatales o privadas, o impartiendo clases en academias, escuelas, colegios, diferentes grupos de adultos, niños y jóvenes.

Es a través de esos años transcurridos mientras se busca generar ingresos con cierta estabilidad económica e incluso, cuando no se posee un rumbo fijo antes de la inevitable docencia cuando se es profesional, a razón de poseer un título universitario que se logra vislumbrar que este proceso transformador fue la aventura que se eligió a partir de una inquietud, el comunicar ese conocimiento y experiencia laboral, así como guiar a esas nuevas generaciones en muchos aspectos.

Las múltiples tareas o asignaciones en el proceso de aprendizaje hacen que los maestros de danza asuman roles de aspectos psicológicos que no les corresponde pero que debido a la relación y conocimiento se logre por intuición un acercamiento y empatía. El trato diario con bailarines de variada condición y personalidad a lo largo de muchos años sirve como base a la experiencia para reconocer y comprender los problemas que surgen en la práctica de la danza. Su papel es complejo ya que deben actuar alternativamente como profesores, padres, amigos, y psicólogos (Fuentes, 2007).

El docente suele influir profundamente en los estudiantes, y en las creencias que éstos desarrollen sobre sí mismos tanto en la danza como en otros aspectos de su vida, o por lo menos influyen en aspectos artísticos y en diferentes maneras



de concebir la vida y poseer otras alternativas de cómo desarrollar sus vidas de forma alternativa.

Esa idea es la principal, la motivación para desear influir en personas más jóvenes la satisfacción y necesidad expresiva, la acción comunicativa, la sensación del movimiento, la introspección del sentir; pues aún en estos tiempos todavía se considera poco realista, dentro de las expectativas personales ser profesor o docente de danza, propiamente dicho como la forma de ganarse la vida de una materia que en otros tiempos se les calificaba como “especial” o eran simples talles esporádicos sin continuidad.

Este estímulo de búsqueda representó una ruptura personal de lo establecido, un desgarrar de la zona de conformidad y buscar nuevas experiencias y también ampliar el mercado no tradicional, aumentando la oferta que la profesión brinda, profesionalización, recreación, arte, salud y extensión social. Comprendemos y nos adaptamos a las nuevas necesidades, pues como expresa [Márquez \(1988\)](#), en cuanto a nuevos paradigmas, la danza no nació de una evolución, ni de degeneraciones coreográfico-danzarias, sino, de una ruptura esencial de diferentes aspectos, valores y estética y lo clásico de la época. Esta fue la ruptura que motivó el salir del valle Central a zonas no habituales.

Y claro que, toda esa experiencia previa que se adquiere debe servir de base para la docencia, una labor de enseñanza y aprendizaje a la vez y con ello, fomentar en la niñez y en los adolescentes la profesión, la pasión y el arte que se torna producto de la producción y difusión de la danza contemporánea.

Gran parte de la experiencia se adquiere bailando e interpretando en diferentes escenarios con diferentes espectadores, conociendo la resistencia del cuerpo, su fatiga, sus necesidades y lo que inevitablemente se genera con el impacto y el sobre uso: las lesiones, unas son pasajeras, otras considerables de reposo y las que quedan el cuerpo, con las que se aprende a convivir con ellas durante toda la vida.

Esto es primordial y tiene ser mencionado, un punto debatible que debe abordarse antes de iniciar lo que es una de las mayores formas de expresión del ser humano en cualquier lugar donde se encuentre: La Danza como forma de vida; el innegable resultado de la expresión del bailarín y la necesidad cambiar paradigmas sociales.

Los modelos anteriores deben cambiar las rígidas estructuras, refrescar las nociones del tiempo actual y ofrecer servicios

La danza, su arte, difusión, estética y producción: necesidad del currículo educativo

La enseñanza tradicional continúa con lo que se podría considerar hoy en un abordaje o intento de instaurar el arte como parte del currículo de la educación, y no es que no se hubiese ejecutado aún, ya que este proceso lleva varios años de práctica en escuelas y colegios, aunque sea con talleres o clases de capacitación.

Pero es cierto que aún queda mucho por emprender desde el planeamiento curricular, asesoramiento nacional, mejora de la infraestructura asignada para la ejecución de esta disciplina, de las políticas nacionales, el dejar de lado el menos precio de lo abstracto, lo impensable y sublime y a veces incomprensible, y por supuesto la metodología que se imparte que debe conocerse, así como su mismo origen visceral.

La danza posee su propia historia la cual nace con la propia humanidad siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas, en todas las etnias y en todas las civilizaciones, la humanidad ha utilizado la danza como liberación de tensiones emocionales, así como en actos rituales, mágicos, religiosos y artísticos (García, 1997).

Argumenta que es evidente que la danza es un fenómeno que ha estado formando parte en todas las culturas, siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de la historia. Es en sí, una actividad humana, universal que utiliza el cuerpo a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos.

Es necesario comprender que el arte es una necesidad esencial del progreso social tanto de forma individual y como colectivo; es una terapia expansiva y catalizadora que reconstruye la sociedad, los conceptos, los pensamientos y las acciones directamente, como una guía de un proceso de lo que puede llevarse a cabo o no.

No solo se habla del valor, se entiende como la alternativa que se convierte en forma de vida y la manera en que puede el arte y las producciones artísticas deben transgredir en el ciclo repetitivo conformado por otros paradigmas enfocados en el precio, el producto y la castración mental para adoctrinar y mantener la ilusión del control.

Menciona también que la danza abarca diferentes dimensiones como al arte, la educación, el ocio y la terapia y es compleja porque conjuga e interrelaciona



varios factores como biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque relaciona la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva.

Y continúa mencionando la autora que el posicionamiento y tratamiento de la reforma educativa difiere bastante respecto de unos países a otros. En algunos paradigmas la danza figura como una disciplina específica dentro de los estudios de arte y que, opuesto a ello, algunos diseños curriculares no poseen esa consideración, sino que aparecen recogidas de manera general dentro de áreas como la educación artística y la educación física.

Pero al concebir los conceptos generales del arte, como la danza, el teatro, la música, las artes plásticas, la poesía y demás, se debe comprender que, aunque en muchos sectores de la educación pública y privada se da el proceso y asimilación del arte, existe también los sectores no provistos de este tipo de enseñanza.

Es de consideración que la educación es pública y gratuita, pero nunca se plasmó que fuese de calidad y ese es el puente que se ha caído, no se posee todo lo indispensable para salir de los círculos experimentados. La política de enseñanza ha evolucionado, sí, pero aún arrastra ciertos vicios e incongruencias. El aporte económico es necesario, como una inversión que recogerá por supuesto, grandes frutos, beneficios, salud y satisfacción.

La oferta curricular debe continuar cambiando para beneficio de la niñez, la juventud y principalmente para generar profesionales que se inserten en un mercado laboral en el cual se pueda expandir la profesión y de manera sana y competitiva ser rentable y comercial y que por supuesto el valor humano esté tan instaurado que sea imposible desarticularlo.

No debe existir el mero entretenimiento por placer, existe un contenido, o la belleza natural sin aceptación o lo expresivo con censura; la educación debe desinstaurar lo prohibido, lo ilegal y casi sádico de los actos, asociado al licor y la violencia, la ignorancia y desidia. Es posible que el pueblo consuma lo acostumbrado, lo banal y poco profundo y por ello el arte y la necesaria educación le dan forma y contenido social o cultural para el desarrollo y evolución social.

Las personas consumen lo que a su alcance esté, no hay cabida para otra alternativa, sabemos acerca de los múltiples beneficios físicos y emocionales del arte, de su importancia sociocultural pero aun así muchas generaciones continúan sin experimentar otro tipo de proceso humanista, conciliador y de desarrollo cognitivo.



Limitaciones culturales y factores

Este tema es más complejo y complicadamente amplio y que junto con la política, la sociedad y la educación o la falta de ella, es el causante de la mayoría de los males generales instaurados en todos los aspectos de la vida social. Las personas que están aún desprovistas de experiencias liberadoras artísticas y que serán excluidos por diversos sistemas por siempre, con o sin intención, serán los que de por sí no les gusta o no les interesa.

Es racional considerar que la pobreza se ha convertido en un estilo de vida, una forma cómoda de vivir y de ser subvencionado, de dejar pasar las situaciones y de permitir favoritismos, alcahueterías y políticas neoliberales a favor de la corrupción social, claro no en general, pero sabemos que sí existe ese comportamiento.

Muchas áreas sociales marginadas y excluidas existen con promesas de erradicación, mismas que no pueden brindar un acercamiento curricular a cualquier área del arte; también las políticas gubernamentales transitorias y pensamientos acerca de la marginación del arte, puesto que su principal virtud es un proceso de transformación personal que busca la amplitud mental, el erradicar la ignorancia y que pretende el desahogo existencial con un propósito ecuánime, justificado, real y contextualizado.

Existen algunos factores externos al sistema educativo que influyen sobre la educación. Inicialmente se menciona el *medio ambiente físico* como una relación es recíproca pero que ese paisaje es transformado y adaptado a conveniencia, la situación geográfica y económica afectan los sistemas educativos, su estructura, edificios, equipos escolares, los medios y métodos de transporte, y el límite de edad de asistencia obligatoria.

También existe la *estructura socioeconómica* en la que expresan que existe una estrecha y altamente condicionante dependencia de la organización educativa respecto de las estructuras socioeconómicas de un pueblo. El perfil educativo de este refleja la articulación social, y la peculiaridad educativa nacional depende de la estructura de la comunidad.

Además, se menciona también el *desarrollo cultural, científico y tecnológico* provocan en la modernidad el conflicto de las culturas, situación que surge cuando agentes que viven en un ambiente cultural en el cual las costumbres, los ideales y las fuerzas difieren de los que se consideran propios de las sociedades cultas, al entrar en relación con éstas se desadaptan emotiva y socialmente (Fermoso,





Riera, Cañellas, 1994). El sistema educativo presenta ciertas dificultades a nivel social de que dificultan la labor de enseñanza.

Esto, dentro de otro conjunto de situaciones que se generan dentro de esta sociedad inmediata son un compendio de procesos generacionales, estacionales y constructores de identidades regionalizadas precisas pero que aun así se logra generar cambios desde lo interno hacia otros sectores no centralizados del valle central.

Y aun así se mantiene todavía la tendencia, sensación y relevancia de lo que se genera en el centro del país es lo que existe, que eso es Costa Rica y que las provincias periféricas, están amarradas por la geografía, pero que cuentan con otra realidad cultural, económica y por supuesto, su propia exclusión política.

Podría considerar que modernamente el arribo masivo de personas del valle central hacia las zonas periféricas como Guanacaste es hacia finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Con lo que la oferta de diferentes actividades curriculares se amplió, pero es de tener en cuenta que ya existían trabajadores del arte en diferentes sectores, con foráneos que residen en Liberia o lugareños que se trasladaron a San José a estudiar algo referente al arte y retornan a la provincia. En marzo de 1994 se inauguró el colegio Artístico de Liberia con una oferta artística, a inicios del año 2000 ya existían de dos a tres academias de danza y/o ballet.

Esta amplitud de posibilidades y bajo estas situaciones económicas dio lugar a la realización de una gran actividad dedicada a la danza contemporánea. En el periódico La Nación, setiembre 2011 se comunicó la noticia con el título “Bailarines migrarán a Guanacaste” para realizar la sexta edición de ‘Mudanzas’ en la ciudad de Liberia en la que participaron bailarines profesionales nacionales, extranjeros y estudiantes del colegio Artístico de Liberia Rodríguez (2011).

Esto evidencia un poco, que, a pesar de las pocas condiciones económicas, estructurales y de las limitadas políticas culturales la necesidad de traer compañías, bailarines y espectáculos de la capital como parte de la extensión de la danza, pero asimismo se debe reconocer el esfuerzo por realizar dicha actividad de ‘Mudanzas’ en Liberia, ya que nunca se había realizado en Guanacaste. Se evidencia así mismo que el mercado en el valle central está sobre poblado en cuanto a la oferta de profesores, academias, estudios y escuelas de danza y/o ballet, por lo que se busca expandir el mercado fuera del valle central.

Otro aspecto que ha fortalecido el proceso trasladarse fuera del valle central hacia Guanacaste particularmente, son el establecimiento y fortalecimiento las universidades, principalmente las públicas, puesto que brindan un servicio y bien



común para el desarrollo de las provincias y el progreso personal de estudiantes y profesores, así como los diferentes proyectos y actividades realizados. Se ha mejorado sus estructuras o edificios como la oferta de diferentes carreras, ya que brindan la posibilidad de ofrecer empleo no sólo a los residentes sino también a personas foráneas que de una u otra forma radican en la zona.

Pero, al referirse a la experiencia vivida en una de las ciudades más alejadas, extensa y multicultural de la provincia capital, Liberia, se puede mencionar que independientemente de la zona territorial, de los diferentes contextos e inclusive de las diferencias climáticas, la danza siempre ha estado presente desde tiempos Mesoamericanos.

La migración y permanencia del artista en la zona para potenciar a la juventud

Ciertamente, las diferentes experiencias de vida en diferentes regiones del país bailando o produciendo espectáculos, el permanecer en varias instituciones privadas o públicas, así como el impartir clases de forma remunerada o no, han creado expectativas, prácticas y rutinas a las cuales nos adaptamos, reconocemos y las mejoramos.

Sin embargo, elegir por necesidad o realización personal el abandonar una región e instaurarse en otra de forma definitiva es una opción personal que va acompañada de determinación, de conocerse uno mismo y crear su propio estilo de vida, de buscar las condiciones necesarias para ofrecer un servicio y principalmente de extender el conocimiento profesional que brinda una carrera universitaria, más aún cuando se trata del arte, ya que éste nunca está estático siempre se desplaza y evoluciona y se transporta con las nuevas generaciones y sus mentalidades aptas para el desarrollo del arte en general.

La gran experiencia y proyecto personal con mi compañera de vida Rebeca Alvarado Soto, también graduada de la carrera de danza y psicóloga, fue la creación de la Academia de Ballet “Danza Piazzola”, la cual fundamos en el año 2007 y continuamos hasta la fecha de hoy del 2020, casi como los únicos profesionales a nivel de academias impartiendo clases y diferentes cursos, y claro que se han invitado a otros colegas profesionales que también se han trasladado a Liberia en su labor docente en el colegio artístico. Incluso maestros reconocidos nacionales y extranjeros.





Este es un proyecto que brinda una alternativa para impartir clases de ballet y danza a través de la disciplina, el arte y la recreación para obtener beneficios físicos y mentales logrando promover la técnica y el mantenimiento corporal.

Esa fue una de las siguientes prioridades, atraer a otros graduados de la carrera para continuar enriqueciendo la labor de extensión y enseñanza. Muchos caminos nos llevaron a esta decisión de crear un lugar alternativo para la difusión de la técnica del ballet, la danza y su historia. El cual ha sido también para enriquecer la salud física, mental y espiritual.

Los recursos empleados para esta travesía fueron personales, el esfuerzo que se realiza es valorado en primera instancia por las personas involucradas directamente en la actividad, cosa que se denota cuando el público presente en la mayoría de las actividades son los mismos padres de las niñas o los jóvenes.

Y esta actitud se presenta en casi que en cualquier actividad artística o cultural en el país. Pero que independiente de ello, esa es la forma de operar en cuanto a espectáculos de cultura se refiere. Desde lo privado y desde la línea del ballet, como Academia que brinda diferentes cursos y servicios, es una experiencia con otro tipo de público, un poco selectivo y de diferentes intenciones, como una acción correctiva para problemas de columna, rodillas, pie plano, incluso para la disciplina o sencillamente por el gusto personal o comercial.

Pero que independiente de ello, son las mismas niñas, en su mayoría las que desean hacer ballet y muchas madres las que quieren que sus hijas practiquen esta disciplina.

La niñez y juventud posee en la actualidad, múltiples opciones en las cuales invertir su tiempo y desarrollar destrezas, virtudes y talento. Independientemente de su afinidad, cada persona posee la habilidad de desarrollar con el tiempo, su cuerpo en un instrumento moldeable para la expresión.

En la ejecución y trascendencia de la danza se produce que el adolescente olvide su cuerpo y comience así a comprenderlo, tomando conciencia del espacio que lo rodea mientras busca su propia expresión. Los adolescentes comprenden que el cuerpo puede utilizarse por medio de formas expresivas estimuladas por la palabra o la música (Fux, 1992). Se comprende que el cuerpo no sólo vive de nuevas emociones, sino que necesita descargarlas y, además, simbólicamente en ese espacio donde se encuentra, va cobrando una realidad y una fuerza en la que comprende que puede dibujar y también proyectar sus sentimientos.

El cuerpo en sus infinitas posibilidades emocionales y corporales se convierte en una residencia en la que se alojan los mitos familiares y las leyendas para cumplir con los destinos de cada sujeto. El cuerpo es un lugar donde se expresa la vida; y más aún, es el lugar donde todas las vidas son posibles (Kesselman, 2005). Se menciona que el cuerpo, a través de los sentidos, adquiere un potencial de conocimiento, y la sensación se convierte así en la posibilidad de aprendizaje que la persona tiene desde su propio cuerpo.

Motivos por los cuales se debe ayudar a la juventud a encontrar eso que busca desde su observación y desde su propio cuerpo. Las sensaciones ayudan a comprender los estados de ánimo y potencian al cuerpo asirse con su entorno y mezclarse con el universo, ya que, desligado de lo anterior, esta oportunidad de lograr transitar por la danza, desde lo técnico, lo expresivo y su necesidad son la alternativa casi única para el cambio y una posibilidad de concebir que no todo es trabajo y obligaciones, debe existir el ocio y espacio de esparcimiento.

La razón de ser de un docente es enseñar a descubrir el talento de una persona, físicas y emocionales para luego trabajarlo arduamente y que el estudiante logre asumir su responsabilidad ante la técnica y su cuerpo, ayudado por las sensaciones, emociones y la liberación de su mente. La cognición es fundamental para ese desarrollo, la inspiración y motivación son la razón de ser del bailarín, los motores como la respiración y la inhibición dan fuerza para continuar en ese talento natural o creado con trabajo.

Centro de Educación Artística Prof. Felipe Pérez: su impacto para la comunidad y el desarrollo de artistas locales

Esta propuesta única en Guanacaste es pionera en la ciudad de Liberia. Se inicia desde séptimo año con los primeros avistamientos técnicos pero que por cuestiones de política educativa no se ha logrado crear una escuela primaria con los mismos parámetros artísticos necesarios lidiar con ese retraso corporal y vivencial que se denota como limitación pero que con mucho trabajo se logra superar esa desventaja en la mayoría de los casos.

Aunque no se cuenta con dicha instancia primaria, la lucha continúa por parte de la comunidad, profesores, Junta Administrativa del colegio, su directora y otras autoridades que también desean conseguirla para ofrecer esta oferta tan importante para la población infantil que ha esperado por tantos años.

Y como no todos inician desde edades tempranas, por lo general es en la adolescencia cuando se da el primer contacto al ingresar desde la educación pública a



este único colegio con énfasis artístico el cual existe desde marzo de 1994, el cual posee una enseñanza técnico-artística a través de diferentes disciplinas artísticas logrando así una educación significativa a través del arte.

Ante esta situación, que todavía está presente y vigente, una gran mayoría de estudiantes logra hacer de la danza su ideal de vida, su familia, su pasión filosófica y la forma de salir de la estructura y cotidianidad de lo académico. Lo que importa es que más jóvenes despiertan ante sus necesidades, gustos y relaciones sociales. Sería incontable la cantidad de generaciones de jóvenes que se ha logrado graduar con un técnico medio que les servirá para audicionar e ingresar a la carrera de Danza y continuar sus estudios de profesionalización en una universidad.

Como adultos y como profesionales no debemos poseer un panorama de acuerdo con salario o cantidad de estudiantes matriculados, eso es importante, pero queda en segundo plano...al final de cuentas, la danza no está sólo en el cuerpo, es una concepción natural, mental y universal y ésta lo expresa obviamente mediante un cuerpo físico-transitorio...y aún estamos lejos de lo universal pero el arte nos acerca a ello.

Se podría mencionar que los equipos de trabajo establecidos laboran acorde a una contextualización climática, social y económica; la disciplina que es el tema transversal fundamental sería el segundo tema para tratar, pues como es sabido, no siempre se logra efectuar un trabajo inclusivo, en el que se abarque una población amplia, los grupos son un poco reducidos. El trabajo realizado se ve fortalecido con el compromiso interdisciplinario y con talleres provenientes de otras latitudes, con otros colegas y espectáculos.

Y como se menciona anteriormente, existe en la provincia de Guanacaste hoy en día, una cantidad de personas que se dedica a la danza o ballet, pero sin contar con la carrera como tal o sin conocimiento profundo acerca de la profesión, sin profesionalizarse, tema que es delicado de mencionar pues muchos ejercen sin permiso municipal, de salud y con conocimientos que son escuetos o autodidactas.

Personas que no han bailado lo suficiente ni tenido experiencias artísticas reales y profundas y mucho menos experimentado en otros países, teatros o festivales, ni desarrollado investigaciones ni producir espectáculos artísticos de calidad, lo que desfavorece su contexto, lo vician y lo desvinculan del gremio de la danza que es tan necesarios para su socialización, intercambio y trabajo en conjunto.





En fin, no profesionales que actúan en campos profesionales del arte a la libre, sin control municipal y sin estudios universitarios previos, esto ocurre, en diferentes campos o actividades. Y con ello y sin pretender discusiones legales o morales, el público escoge la opción que mejor le perezca, igualmente la operación de la actividad “artística” continúa aún muchos casos sin regularizaciones municipales o de ninguna índole.

Y en parte, se comprende el cómo opera, no estudiar una carrera que sólo se imparte en el valle central, cumplir con requisitos municipales y de salud un tanto complicados y tediosos, además de pagar trimestralmente los seguros de vida, más la patente, más seguros de trabajador independiente, servicios públicos, entre otros.

A pesar de esta situación la danza no centralizada, existen personas que aún creen que no existe nada de desarrollo en las zonas rurales, los que apenas inician y desean dar su aporte desde lo profesional y los que desde hace años ya lo realizamos, bueno, simplemente continúa en su proyección social, en su trabajo independiente con o sin apoyo, con o sin un teatro o espacios aptos para la ejecución de espectáculos, ésta es la realidad recreativa y lúdica, es la alternativa que se gesta de los esquemas no tradicionales.

Se continúa en la lucha todos los días, en la enseñanza, producción y la difusión de la técnica del ballet clásico y de la danza contemporánea, contextualizada y necesaria, para luego llegar a la expresión humana...emociones.

Y no es que se esté esperando por ello, ya que cada uno, cada empresa realiza su trabajo con esfuerzo, transcurriendo de la mejor manera posible.

Continúa la expansión de las alternativas artísticas, sean profesionales o no, eso, a las personas no les interesa tanto, tal vez sea cuestión de precio y gustos. La formación artística y universitaria no enseña esos asuntos tan indispensables para el negocio, se aprende al andar, se conoce en la calle. También continúan las actividades propias de la región, aspectos tradicionales y culturales.

El turismo es la principal actividad y con ella nos beneficiamos todos indirecta o directamente, la danza posee un puesto importante dentro del público en general, ya que es una disciplina completa y humana; estudiantes vienen y van en general, como en cualquier actividad, existe el talento, las habilidades físicas y la disciplina se puede trabajar desde edades tempranas.





Conclusiones

La danza ha sido un pasaje personal, una reivindicación de vida, que toma todas las bifurcaciones y las vuelve una punta de lanza. Este estilo de vida con la danza es una elección, es la conjunción de muchas experiencias, esfuerzo, cansancio, satisfacción, técnica, experiencia, lesiones, ocio, expresión, aceptación, desapego, madurez, seguridad, amor y transformación del cuerpo.

Es indispensable poder contar con una propuesta curricular que políticamente incluya aún más espacios y actividades para la danza, para la recreación y la terapia, tanto en su ejecución como en su proyección, se necesita más recurso económico y más profesionales interesados en integrarse en zonas o provincias fuera de la capital, pero que sea estable y rentable para la calidad de vida de ese profesional que se traslada.

A pesar de las múltiples necesidades y carencias que se presentan en la difusión, práctica y enseñanza de la danza en general, se debe continuar la lucha, aunque sea desde instancias personales, pues bien, se sabe que, en sus inicios, la danza ha contado con muchas dificultades económicas, culturales y curriculares.

Es importante buscar y satisfacer las propias necesidades ya que con la madurez se logra desprender los cuestionamientos triviales y redundantes para lograr metas propuestas. El trasladarse de la zona de comodidad a una nueva residencia podría generar incertidumbre, pero el positivismo y una actitud profesional logran vencer ese obstáculo.

La danza es universal, es la herramienta que descubrimos casi por casualidad, es fundamental y casi mágica cuando se respira conscientemente, es el medio para comunicar y en este caso ha sido terapéutica, sanadora y conciliatoria con la vida.

Anexos

Danza Piazzola





Centro de Educación Artística prof. Felipe Pérez P.



Bibliografía

- Fuentes, Sylvia (2007). Motivación para bailarines. Bizkaia. Danza Getxo.
- Fux, María (1992). Danza, experiencia de vida. Barcelona. Ediciones PAIDOS.
- García, Herminia (1997). La danza en la escuela. España. INDE Publicaciones.
- Kesselman, Susana (2005). El pensamiento corporal. Buenos Aires. Colección cuerpo, mente y salud. Editorial LUMEN.
- Laban, Rudolf (1978). Danza educativa moderna. Argentina. Editorial PAIDOS.
- Márquez, Guillermo (1988). Danza moderna y contemporánea. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Paciano Feroso, J. Capella Riera, A.J Collom Cañellas (1994). Teoría de la educación. San José. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Rodríguez, 2011. Bailarines migran a Guanacaste. Recuperado de <https://www.nacion.com/archivo/bailarines-migraran-guanacaste/YZ6GUZZMRRBO7GN5IE574YHNOQ/story/>

Factores de movimiento que fortalecen la expresión en la danza

Movement factors that improve dancing expression

Tania Madrigal Huezol¹

Escuela Nacional de Danza Morena Celarié
El Salvador

Resumen

Este artículo desarrolla un análisis teórico e histórico sobre la necesidad de aplicar lo propuesto por Rudolf Von Laban al respecto de la danza como el arte fundamental del hombre, y como un medio para fortalecer las exigencias expresivas de los bailarines.

La metodología utilizada consistió en una revisión bibliográfica y desde la práctica misma, como docente técnico en Arte Dramático, en la Universidad Nacional, Costa Rica. Asimismo, se elabora una discusión sobre los aportes de Laban (1975), el cual sostiene que en la enseñanza de la danza se ha introducido una nueva concepción de los elementos del movimiento basada en el trabajo de investigación moderno. La idea básica en el aprendizaje de la nueva danza es que las acciones, como en todo tipo de actividad física humana, consisten en sucesiones de movimientos en las que un esfuerzo definido del sujeto acentúa cada uno de ellos; cada acción consiste en una combinación de elementos de esfuerzo, que provienen de las actitudes y características de la persona que inicia un determinado movimiento: Peso, Espacio, Tiempo y Flujo. A partir de lo anterior, este ensayo

¹ Doctorado en Educación Superior en la Universidad Benito Juárez – México. Máster en Enseñanza de la Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica. Licenciada en Nutrición de la Universidad Nacional de El Salvador. Maestra, bailarina, coreógrafa, Jefe de Cátedra de Ballet y Coordinadora académica de la Escuela Nacional de Danza Morena Celarié del Ministerio de Cultura de El Salvador. Docente del Técnico en Arte Dramático y de la Licenciatura en Música de la Universidad Dr. José Matías Delgado- Docente escalafonada en Educación Artística.
Correo electrónico: tamahue_danza@yahoo.es



busca examinar con fundamentos teóricos la necesidad de aplicar lo propuesto por Laban, para fortalecer las capacidades expresivas del intérprete de la danza.

Palabras clave: movimiento; danza; ballet clásico; Laban; técnicas; expresión.

Abstract

This article develops a theoretical and historical analysis concerning the need to apply what Rudolf Von Laban proposed with respect to dance as a fundamental artistic expression for humanity and as a means for strengthening the expressive demands of dancers. The methodology employed consisted of bibliographic review combined with practical experiences as professor of Dramatic Art techniques at the National University of Costa Rica. In addition, a discussion on the contributions of Laban (1975) is developed; especially with respect to his notion in the teaching of dancing it has been introduced a new understanding of the elements of movement based upon modern research. The basic idea in the acquisition of the new dance, as in all forms of human physical activity, consists in a series of movements in which a certain effort is required and is specific to each of them; each action consist of a combination of effort elements which are derived from the attitudes and characteristics of each person towards a certain movement: Weight, Space, Time and Flow. Based upon the above, this work intends to examine with theoretical foundations the need to apply Laban's proposals to strengthen the expressive competencies of the dance interpreter.

Keywords: movement; dance; classic ballet; techniques; expression.

Introducción

Antes de hablar de *ballet*, se debe tener en cuenta que “danza” no es necesariamente sinónimo de este, aunque muchas veces se utiliza de modo indistinto. La palabra *ballet* es retomada del latín *ballo*, *ballare*, ‘bailar’, y fue utilizada por primera vez en 1582 por el compositor francés Balthasar de Beaujoux² (también conocido como Balthazar de Beaujoyeux) en el Ballet comique de la reine.

El término *ballet*, también usado como danza clásica o danza académica, es un arte tecnificado y más actual, aproximadamente del siglo XVII, mientras que, como menciona Pintos, Lommi y Ferri (1990), la danza es anterior a toda civilización, un hecho casi natural. Constituye, entonces, una de las primeras manifestaciones expresivas del hombre, un medio para mostrar a otros sus sentimientos y un lenguaje para comunicarse con los demás.

2 El italiano Baldassare de Belgiojoso, nombre que fue traducido al francés como Balthasar de Beaujoyeux, fue uno de los creadores más brillantes de la Francia del siglo XVI, así como uno de los representantes más inspirados de la mentalidad y la estética humanistas típicas del Renacimiento.



Pero para poder hablar de la danza en un contexto más contemporáneo, debemos mirar a nuestro alrededor y comparar las condiciones de vida en nuestro tiempo con aquellas imperantes en los días en que se originaron las formas tradicionales de la danza [Laban \(1975\)](#); es decir, es preciso que profundicemos en la investigación, el estudio y el análisis de las intenciones que demanda la danza en el siglo actual, sin perder de vista la relación existente entre las formas de dicho arte y el comportamiento general del ser humano.

Por lo anterior y de interés para este artículo, será necesaria una breve incursión en la historia de la danza académica, al ser esta la primera forma de análisis, codificación y estructuración del movimiento expresivo o movimiento danzado³.

En términos generales, la danza académica en sus diferentes técnicas, métodos o estilos de enseñanza y, de manera particular, la técnica del *ballet* —al ser esta última uno de los referentes más importantes de la danza académica, como lo retomo del escrito de [Hechavarría \(1998\)](#)— no ha sido inventada repentinamente por el deseo de un artista, el ingenio de un profesor o el augurio de un selecto comité de sabios. Por el contrario, se desarrolló de manera progresiva, hasta alcanzar una terminología, una estructura, una metodología y continúa desarrollándose.

La danza clásica o danza académica

Universalmente reconocida como uno de los principales medios de expresión del *ballet* de nuestro tiempo, constituye un sistema de movimientos elaborados con precisión, exactitud, eficacia y eficiencia, en el cual no hay nada accidental o superficial.

Mientras el *ballet* no se autodefinía como un arte, la danza representacional conformaba un elemento importante del espectáculo sintético; similar a muchas artes contemporáneas, surge en la alborada del Renacimiento, [Bazarova y Mei \(1998\)](#). Según estas autoras, hasta su emersión en la alborada del Renacimiento, ya cumplía un papel significativo en las representaciones del teatro popular. El *ballet* del latín *ballo* ('bailo') nace en esta época y se le adjudica la cualidad de clásico cuando se vuelve mayormente complejo en su calidad de danza profesional. El objetivo de la evolución fue expresar los más distintos estados de ánimo, pensamiento y sentimientos del hombre; asimismo, representar sus relaciones con el mundo circundante.

3 El movimiento expresivo o movimiento danzado: Para que exista un movimiento danzado debe haber un cuerpo que describa una trayectoria en un determinado tiempo, con cierta energía y carga afectiva, dentro de un espacio, incluyendo un mensaje que pueda interpretar el espectador. La diferencia entre movimiento cotidiano (caminar, saltar, correr, etc.) y movimiento danzado es la carga afectiva, y aunque en la danza pueden ejecutarse movimientos cotidianos, ellos se eligen para bailar.





Posteriormente, en el *ballet*, surge la época del romanticismo, [Simón \(1994\)](#) describe que es, ante todo, un estilo, que cubre una de las más trascendentes etapas en la historia de la danza teatral. Como acontecimiento de gran trascendencia para la historia de este tipo de danza, se conoce que la bailarina se desprende por primera vez del suelo como representando a un ser extraterreno; consecuentemente, esta acción la llevó a levantarse sobre las puntas de los pies y, con ello, a desafiar la gravedad.

Muchos siglos se necesitaron para desarrollar la escuela de *ballet* de hoy. La historia nos confirma que la danza clásica es la base del desenvolvimiento de otras formas de danza. Su conocimiento se ha transmitido de forma oral, de generación en generación. Todas las escuelas están relacionadas con su evolución: la italiana, francesa, rusa, inglesa, danesa... todas utilizaron el idioma francés en su modo de enseñanza, proporcionando una terminología internacional y continuidad para el que aspirara a ser bailarín⁴, donde sea que este estudiara. Tal terminología fue surgiendo paulatinamente, por medio del descarte de elementos contingentes y la selección de aquellos de carácter permanente, determinantes de la naturaleza misma de la danza clásica. Esto permite descubrir las raíces genéticas de los movimientos, pasos o posiciones, estableciendo el carácter de estas “cualidades” y su relación con un trabajo muscular específico; se trata de términos descriptivos o no descriptivos, de imitación plástica de animales o de su vínculo con movimientos de danzas folklóricas de algunas naciones.

El valor de la técnica

El ahora llamado *ballet* no es solo una visión etérea, es todo un complejo de apariencias y realidades, en el que juega un rol principalísimo el talento del artista y el dominio de la técnica ([Sparger, 1983](#)).

Pero hay algo más que escapa a la ilusión óptica, es decir, a esa imagen mágica, sobrenatural, etérea del bailarín en escena, y es el papel no menos importante que desempeñan las ciencias en este difícil arte, como la física, fisiología y anatomía, entre otras; esas que constituyen la base sobre la cual se fundamenta la técnica del arte de la danza, [Sparger \(1983\)](#).

Entonces, la propia historia del *ballet* nos confirma la validez de la técnica en la danza teatral. Al igual que en otras artes, existe en el *ballet* una perenne

4 Adjetivo. Se entiende por bailarín el que **baila**, danza, mueve, valsa, zapatea. Esta palabra es usada también como sustantivo masculino y femenino; es una persona que se dedica al arte de bailar, lo **profesa** y se ejerce con él.



interrelación entre la técnica y la finalidad a la que ella se destina: el virtuosismo logrado con el dominio total de la técnica, sin mostrar esfuerzo alguno; pudiéramos referirnos a una especie de mecanismo de acción-reacción entre los medios y el fin (Hechavarría, 1998).

Lo anterior constituye una constante dialéctica en cualquier género artístico; solo que, sea cual sea el punto de vista, hay algo esencial y determinante: la técnica es un medio, no un fin. No se desea crear un autómatas o prodigio técnico, sino un artista. La técnica es y solo puede ser el fundamento de la danza, “su medio”. El instrumento es el cuerpo humano y el lenguaje de la danza, el movimiento. Los bailarines pueden aprender durante muchos años la técnica y quizás inclusive hacerse expertos en ejecutar patrones o pasos difíciles; sin embargo, no hay duda de que el incremento en habilidades o técnica no es directamente proporcional al aumento de su capacidad para comunicarse y expresar algo al espectador.

El arte de la danza no estará completo sin la creatividad del bailarín, sin la sinergia entre el conocimiento y dominio profundo del cuerpo, sin la percepción del movimiento que le lleve inevitablemente a sentir entre lo discursivo y lo emocional, donde la conciencia y el disfrute de las sensaciones lo haga elocuente en su expresión, a través del mismo movimiento.

En este punto, reflexiono sobre la importancia de considerar, en los procesos de formación en la danza, sea cual sea la técnica, el estilo o la especialidad, lo propuesto por Rudolf von Laban⁵: los factores que producen el movimiento, tiempo, espacio, peso y flujo; el esfuerzo, el cual consiste en los impulsos necesarios que llevan a proyectar cada movimiento, y cómo la suma de todo esto, en relación con el ser humano y su entorno, se traduce en una arquitectura viva (Laban, 1975).

La técnica académica del *ballet* clásico lastimosamente no ha estudiado los principios aludidos y no existen indicios teórico-históricos que los apliquen; no obstante, incursionar en este gran hallazgo daría a la nueva generación de bailarines, para el caso clásicos o académicos, un nuevo sentido a sus danzas y una perspectiva novedosa del arte en sí.

5 Rudolf von Laban (Bratislava, 1879 - Weybridge, Surrey, 1958), bailarín y coreógrafo austriaco de origen húngaro, quien fue uno de los teóricos de la danza más influyentes del siglo XX. Formado como bailarín en París, estudió, además, la danza negra y árabe, así como se interesó por la escenografía y el arte dramático. Laban creó e interpretó coreografías sin acompañamiento musical (*Agamennons Tod*, 1924) que rompían con el academicismo imperante. Con ello, pretendía satisfacer nuevas exigencias expresivas a través de la relación entre espacio, movimiento y ritmo, y de una actuación del intérprete en la que este se debía concentrar al máximo, porque «todo movimiento exterior es consecuencia de otro interior».





Esta afirmación de la importancia de aplicar los factores de movimiento a la técnica del *ballet* clásico o danza académica la apoyo en las ideas expuestas en el método Jooss-Leeder (1975): las bases teóricas existentes del estudio ocurrido en un espacio de más de 60 años, donde muchas de las figuras importantes de la danza moderna y contemporánea⁶ participaron o colaboraron, mediante la exploración incesante y la experimentación, nos llevaron hacia una nueva concepción de la danza.

En realidad, los mejores métodos de enseñanza de la danza moderna son sistemas tan coherentes y lógicos como la disciplina del *ballet*; traen un nuevo tipo de vitalidad en el arte más amplio de la danza teatral, [Winearls \(1975\)](#).

Todas estas nuevas concepciones partieron de la suposición de que existen leyes naturales relacionadas con el peso, la velocidad, el equilibrio y la armonía en el cuerpo humano. Es justo en este momento de la historia, cuando surgen los trabajos, de manera lógica y coherente, de una de las figuras de la danza de esta época: Rudolf von Laban.

Laban y los principios del movimiento

La mayor parte del desarrollo de la danza moderna en Europa surge, como bien se mencionó, lógica y coherentemente, de la labor de Rudolf Laban. Como coreógrafo e investigador de todas las formas del movimiento, comenzó con estudios respecto al *ballet*, sobre los trabajos de muchas clases de danzas, basándose en leyes de la matemática y en la geometría; realizando, *a posteriori*, una disección de los elementos básicos que crean y controlan todo tipo de movimientos, de los cuales es capaz la anatomía humana ([Winearls, 1975](#)).

[Laban \(1975\)](#) sostuvo que el discurso racional no es suficiente, es necesario crear la sensación y la percepción de esta, la significación que se hace en el propio cuerpo y es en él que se materializa, “en un cuerpo vivo”, siempre en movimiento, en constante transformación, cuerpo en cognición, siempre aprendiendo, intercambiando discurso y materia. Somos parte del todo. A partir de sus investigaciones, Laban, diferenció la virtuosidad y la elocuencia de los impulsos, no solo de observarlos, sino aún más de sentirlos, de percibirlos: “La expresión está en el cambio”.

6 Rudolf Laban, Mary Wigman, Kurt Jooss, Sigurd Leeder en Europa, de Ruth St. Denis, Ted Shawn, Martha Graham, José Limón, Doris Humphrey, entre otros.



Los métodos de la danza moderna, como los del *ballet*, pueden utilizarse para adiestrar a quienes quizá no poseen ni ambición, ni talento suficiente para una carrera profesional; partiendo de la necesidad de liberar al cuerpo de las exigencias antinaturales y dañosas de una técnica altamente especializada, dando lugar importante al estudio de los ritos naturales como base de la improvisación (Winearls, 1975). Este podría ser su valor educacional o formativo; sin embargo, es lógico pensar que un bailarín quien se dedica, en un nivel profesional, a la ardua carrera de la danza, independientemente de la técnica en la cual se especialice, debería tener implícito en sus conocimientos cómo aplicar dichos principios. No obstante, en la práctica esto no se da y, por ende, no puede haber ningún atajo hacia el éxito en ningún tipo de danza teatral.

Gracias a los aportes de Laban, podemos decir que se logra transformar el sentimiento a términos físicos. Cuando se trabaja, debe existir una conciencia no solo racional, sino también corporal y la técnica viene a ser los patrones de movimiento que se repiten. La tendencia puede ser creada por la necesidad de expresar algo. La idea básica en el aprendizaje de la nueva danza es que las acciones consisten en sucesiones de movimientos, en las que un esfuerzo definido del sujeto acentúa cada uno de ellos, es decir, cada acción debe ser una combinación de elementos de esfuerzo, provenientes de las actitudes de la persona que se mueve hacia los factores de movimiento propuestos por Laban (1975): peso, espacio, tiempo y flujo, alentando hacia una conciencia de los esfuerzos del movimiento tanto en lo complejo como en lo simple. Esta conciencia se valdrá del flujo de movimiento extendido por todas las articulaciones del cuerpo, cuyas variaciones serán infinitas.

Continuando con la idea del párrafo anterior, podemos decir que cada movimiento particular puede comprenderse por medio de sus factores, los cuales implican una nueva concepción de este y sus elementos. Lo anterior ofrece, a su vez, la posibilidad de enseñar las nuevas formas de movimiento, en forma sistemática, y su dominio consciente: “la mente dirige el movimiento” y, de manera recíproca: “el movimiento estimula la actividad de la mente”.

Los movimientos y sus acciones

Los movimientos corporales constan de elementos creadores de acciones que reflejan las cualidades particulares del esfuerzo interno del cual nacen. La repetición se da a partir de los hábitos del movimiento mismo (fijación del movimiento) y también de los hábitos de la percepción del entorno (que pueden ser o no percibidos, incorporados o no); los que sí permanecerán son los patrones articulares del movimiento (estos darán la significación) y los de la percepción. Esto





significa que no es solo la colaboración de un número de articulaciones, sino el empleo bien proporcionado de una cierta cantidad de esfuerzos diferentes lo que hace placenteros y saludables a los movimientos de la danza, y son las diferentes combinaciones de esfuerzos las que crearán distintos estados de ánimo “expresivo” en el bailarín; entendiendo como esfuerzo la transformación de energía que se configura en la variación de una actitud interior (consciente o no), relativa a los factores de movimiento.

Un aumento de los esfuerzos en número, intensidad y refinamiento es la expresión de la energía interna viviente (Laban, 1975). El esfuerzo acontecerá en dos vías:

- a) Cuantitativa. La ampliación de las posibilidades de esfuerzo.
- b) Cualitativa. La expresión de la complejidad del esfuerzo humano, es decir, combinaciones frecuentemente contradictorias.

Al realizar una acción definida, el bailarín no siempre tiene conciencia de la combinación de esfuerzos que dan origen a ese modo. La intuición de modos de acción simples se fortalece con la repetición de un esfuerzo simple. Los modos de acción más complejos son el resultado de secuencias combinadas o de diferentes esfuerzos.

Según Gutiérrez (2008), partiendo de los factores del movimiento (tiempo, peso y espacio), Laban define los esfuerzos. El tiempo determina los movimientos en su velocidad como súbitos o sostenidos; el peso, acorde con la resistencia a este, como firmes o suaves, y, el último factor determina los movimientos como directos o flexibles, de acuerdo con su trayectoria en el espacio físico (entorno).

Los ocho esfuerzos básicos de Laban

Señala Gutiérrez (2008) que Laban configura las ocho acciones básicas de esfuerzo. Cada acción consiste en una combinación de elementos de esfuerzo (cualidades): **flotar** (sostenida-suave-flexible), **retorcerse** (sostenida-firme-flexible), **presionar** (sostenida-firme-directa), **deslizar** (sostenida-suave-directa), **dar toques ligeros** (súbita-suave-directa), **dar latigazos leves** (súbita-suave-flexible), **hendir en el aire** (súbita-firme-flexible) y **dar puñetazos** (súbita-firme-directa). Cada uno de estos esfuerzos contiene tres de las seis cualidades del movimiento: firme, suave, sostenida, súbita, directa, flexible.

Los movimientos de la danza se explican mejor como combinaciones de elementos de movimiento que dan por resultado modos de acción: “la variación de la combinación de los factores y una organización en las secuencias de esfuerzo que se configuren en una arquitectura viva generan un significado” (Laban, 1975).



Entonces, para Laban, la calidad del movimiento está compuesta por cuatro factores descritos a continuación. **Espacio**: atención focalizada o generalizada (foco directo, indirecto o múltiple) se da en la dimensión horizontal. **Tiempo**: decisión, urgencia o focalización (variación de la velocidad, acelerado o desacelerado) se da en la dimensión sagital. **Peso**: intención, el impacto suave o fuerte se da en la dimensión vertical. **Flujo**: como control de la energía expresiva o dejar hacer (flujo libre o fluido “conducido”).

Al ser el movimiento una articulación entre pensamiento, sentimiento y acontecimiento, lo más importante no será la forma, pero sí el esfuerzo, la intención, el intercambio y la comunicación. “La nueva técnica de danza estimula el dominio del movimiento en todos sus aspectos corporales y mentales, y su valor en gran medida se debe a la universalidad de las formas de movimiento” (Laban, 1975).

Una vez asentadas las bases teóricas que explican y confirman la importancia de los principios expuestos en la teoría de Rudolf von Laban, podemos observar que estos factores de movimiento no son del todo desconocidos para nosotros.

Los que nos hemos dedicado durante muchos años a este arte hemos escuchado infinitas veces términos como espacio, tiempo, peso, flujo, así como los tipos de esfuerzo que existen y, quizás, hasta lo que implica cada una de sus cualidades; sin embargo, la diferencia radica en la propia conciencia que tenemos de ellos, la importancia y aplicación práctica en nuestras propias formas de enseñanzas y práctica de la danza.

Ejemplos de aplicación práctica

Para comprender mejor el tema, propongo como aporte personal algunos ejemplos de aplicación práctica de los factores de movimiento expuestos por Laban, para fortalecer la expresión en la danza, específicamente, en el bailarín de la técnica del *ballet* clásico o para otros tipos de danza académica.

1. Al realizar pasos que incluyan la flexión de las piernas, como es el caso de los *demi plié* y *grand plié*, los *battement fondú*, en el impulso y caída de los *sautés*, en la preparación o final de las *pirouettes* en sus diferentes formas, en los *chasses*, etc., con todas las posibilidades de ejercicios que lleven implícita la acción de tener que bajar en una o ambas piernas (sea de *relevé* o a pie plano, *a terre* o *l'air*) el factor peso, en el plano vertical deberá ejercerse una acción de esfuerzo de presión controlada contra el piso. Es preciso crearse la sensación de profundidad con una actitud sostenida y, en la mitad superior





- del cuerpo, una actitud suspendida, como flotando, en la cual los talones ejerzan una presión directa al piso, sin que exista un esfuerzo músculo-articular innecesario del resto del cuerpo, principalmente de la columna vertebral; en ella encontraremos el centro del cuerpo vertical al piso, ya que esta deberá permanecer con una acción de esfuerzo suspendida o elevada, creando una oposición de fuerzas, contrarias cuando se ejecutan.
2. Al llevar a cabo pasos que incorporen un cambio o variación en la velocidad, como los *battement tendú*, *battement jeté*, *battement frappé* simples y dobles, *petit battement*, *battú*, *grand battement jeté*, *rond de jambe a terre* con su respectivo acento *en dehors* y *dedans*, *rond de jambe l'air* simples o dobles, etc. Podemos lograr conciencia y sensación de las acciones de esfuerzo que estos pasos poseen, por ejemplo, dar puñetazos (*battement jeté*), hendir en el aire (*grand battement jeté*), latigazos (*battement frappé*), dar toques ligeros (*petit battement*), presionar (*battú*), deslizar (*rond de jambe a terre*). Tales pasos del *ballet* son realizados en su dimensión sagital de movimiento, al pasar por las posiciones *devant* y *derrière*, y en la dimensión horizontal, cuando se hacen a la *seconde*. La sensación de suspender en la acción de flotar está implícita siempre a lo largo de la ejecución de cada uno de esos pasos, en cuanto a la columna vertebral, con el objetivo de mantener el control del equilibrio del cuerpo; las variaciones en la velocidad se harán según las características o cualidades establecidas para cada uno de ellos. El esfuerzo necesario para ejecutarlos partirá, entonces, de la cualidad que cada paso requiera, así como de la parte anatómica involucrada para su ejecución.
 3. Pasos que implican la utilización del factor espacio, es decir, cambios de foco, pueden observarse en los desplazamientos del *ballet*, en las diagonales, laterales, etc., así como en los *piques en dehors* y *en dedans*; *chainés*; *pas de bourrée en tournant en dehors* y *en dedans*; *fouette* por $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y giro completo; *pirouettes* cambiando de dirección; *tour l'air*; *grand sautes* como *sissonne*, *grand jeté*, *pas de bourrée suivi* desplazado (en puntas), etc. Pueden o no ejecutarse en la dimensión horizontal, pero también en la tridimensionalidad del movimiento. El cambio y la cualidad del foco se darán según la trayectoria que desee realizarse y el esfuerzo, en muchos de estos, debe ser a partir del impulso generado por la fuerza que necesite ejercer el cuerpo en el espacio, sin descuidar el control del equilibrio al ejecutar. Además, pueden observarse las acciones de esfuerzo como retorcerse (*tour l'air*), presionar (*sautes*), deslizar (*chainés*), flotar (*pas de bourrée suivi*) y latigazo (*fouette*).
 4. Pasos que involucren el uso del flujo en el movimiento pueden verse en todo el *ballet* clásico, desde un simple *port de bras* hasta un complejo *gran*





- allegro*. Aquí la importancia en la ejecución de tales pasos radicarán en el control de la energía expresiva del movimiento.
5. La tridimensionalidad del movimiento es posible contemplarla en los *port de bras* completos que incluyen el uso del torso (ej.: *ramassée* o *grand port de bra*), los *tours en l'air* y la diversidad de giros que contempla la técnica del *ballet* clásico. (Nota: Puede o no haber desplazamiento, pero es de suma importancia, para que sea un movimiento en tres dimensiones, el uso de los diferentes planos espaciales: frontal, transverso y sagital⁷).

A manera de conclusión

Dar respuesta a la contemporaneidad del arte, de los artistas, de los procesos formativos y de las propuestas artísticas del siglo XXI no es imposible, pero no es tarea fácil, ya que implicará un cambio de paradigma en las formas o los modelos de enseñanza de la danza, donde, hasta la fecha, ha imperado una formación tradicional “academicista” de enseñanza y práctica de esta disciplina.

El principal objetivo deberá ser la construcción de modos de enseñar y practicar la danza, con los cuales el docente, profesor, maestro, instructor guíe el aprendizaje de sus estudiantes o futuros bailarines hacia nuevas maneras de concebir y poner en práctica tal área artística, sin desvirtuar la técnica, pero sí aplicando estos factores del movimiento para crear mayor conciencia, mejores y placenteras sensaciones, así como el disfrute y las intenciones del movimiento, en los ámbitos físico y fisiológico “donde se generan sus movimientos”, hasta la significación que estos tendrán en sus danzas, “la parte emotiva y significativa”.

La cuestión no es remplazar un arte por otro, “danza moderna por danza clásica”, ya que, como se ha dicho antes, toda danza académica se ha cimentado en muchas ciencias que la constituyen y que son la base sobre la cual se fundamentó su técnica. El asunto será, entonces, ver en qué medida los factores estudiados pueden proporcionarle al bailarín de *ballet* y de la danza en general una amplia gama de posibilidades en sus movimientos, una mayor concepción, percepción, sensación de estos, mediante los cuales puedan generar, a partir de su profundo estudio, un pensamiento complejo y crítico, que los lleve a comprender mejor la técnica (desde la ciencia) y practicar la danza de manera óptima (hacia su estética).

7 Los planos del movimiento son sagital (vertical o de fuga), que divide al bailarín siguiendo la línea de la nariz y está conformado por las dimensiones de altura y profundidad; frontal (lateral o de la simetría), que lo secciona por las orejas y está formado por las dimensiones de anchura y altura; y horizontal (flotante), que lo fracciona por la cintura (paralelo al piso y a la línea de los hombros), constituido por las dimensiones de profundidad y anchura (Gutiérrez, 2008).





Será tarea de los maestros de la danza sentar las bases, crear la necesidad y generar los espacios para enseñar a sus estudiantes “bailarines” sobre los factores de movimiento propuestos por Laban, que considero fundamentales con miras a la expresión del bailarín y esenciales en la educación de todo ser humano.

Referencias

- Bazarova, N. y Mei, V. (1998). *El abecé de la danza clásica: el aprendizaje de los tres primeros años de la técnica académico-clásica*. Santiago, Chile: Anabella Roldán.
- Gutiérrez, E. (2008). *AL DANZAR apuntes*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).
- Hechavarría, M. (1998). *Alicia Alonso más allá de la técnica*. España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Sparger, C. (1983). *Anatomía y Ballet*. Playa, Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Laban, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Ciudad de México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Pintos, F., Lommi, E., Díaz, C. y Ferri, O. (1990). *La danza: su técnica y lesiones más frecuentes*. Buenos Aires, Argentina: Akadia.
- Simón, P. (1994). *El Bailarín: Naturaleza y Ámbito Expresivo*. Ciudad la Habana: Gran Teatro.
- Sparger, C. (1983). *Anatomía y Ballet*. Playa, Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Rudolf von Laban. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/labam.htm>
- Winearls, J. (1975). *La danza moderna : el método Jooss – Leeder*. Buenos Aires: Editorial Victor Lerú.

Danzú, danza contemporánea, proceso estudiantil en espiral

Danzu, contemporary dance and the spiral of the
student process

Diana Betancourt Villa¹
TND-CCPaz de Cartago
Costa Rica



Resumen

Aquí se presenta el trabajo de Danzú, un grupo alternativo de Danza Contemporánea de la Universidad de Costa Rica, con estudiantes de diferentes carreras. En este grupo se incorpora el movimiento en espiral,

¹ Formadora de danza para una cultura de paz, desde el 2017 en el TND-CCPaz de Cartago. Bachiller de La Escuela de Danza de la Universidad Nacional, egresada de la primera generación del “Conservatorio el Barco” del TND. Estudios realizados en nuevas técnicas de danza contemporánea con los maestros David Zambrano, Juan Cruz Diaz de Garaio Esnaola, Fernando Hurtado, Javier Ciria entre otros. Estudios de Ingeniería Civil y Ambiental en la Escuela de Ingeniería de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: diana.betancourt@teatromelico.go.cr



como método esencial para el desarrollo del proceso creativo y corporal. Se plantea una pregunta anualmente, que por medio de la exploración del movimiento y del proceso creativo, gesta una coreografía. Las consecuencias de este proceso estudiantil ofrecen oportunidades de crecimiento, placer de vivir, conexión con el cuerpo para despertar la conciencia, sanar, regresar al presente, tomar fuerza y ser desde la esencia.

Palabras clave: Danza; movimiento; proceso en espiral; creatividad.

Abstract

We present here the work of Danzú, an alternative group of Contemporary Dance at the University of Costa Rica. This group incorporates the spiral movement as an essential method for the development of the creative process and the body. Each year a question is posed, which by means of exploring movements and the creative process, generates a choreography. The consequences of this student process, offers opportunities for growth, the joy of living, the connection with the body as to elicit the awakening of consciousness to promote healing, focusing on the present, gathering strength from the essence of each one.

Keywords: Dance; movement; spiral process; creativity.

Introducción

*“Somos un grupo heterogéneo transdisciplinario.
Somos una familia de afines, somos danzados, somos energía.
Amamos, sin ser sentimentales, imaginamos, sin vivir en un
mundo fantástico.
Somos audaces, sin despreciar la vida.
Aceptamos la disciplina, sin caer en la sumisión.
Nuestra libertad, nuestro poder existe al mirar al otro, caminar
juntos.
Nuestros sueños están presentes en cada paso que damos en el
mundo tangible.
Nuestros sueños habitan nuestros pies”.*
Danzú (2015).

Danzú, grupo alternativo de Danza Contemporánea del Área de Prácticas Artísticas, de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, de la Universidad de Costa Rica, integra estudiantes de diferentes carreras, que juntos, investigan, experimentan y crean a través del arte del movimiento, en un espacio donde la metáfora poética encuentra un tiempo común y un peso que se transfiere reciclando energía y



expandingo los límites corporales a través de la espiral, la cual es el movimiento propio de la naturaleza.

El objetivo institucional del grupo es brindar a los estudiantes oportunidades de crecimiento integral a través de la danza contemporánea, el grupo que conformó Danzú, están ligados a las responsabilidades que la institución y sus carreras les plantean, y al proceso creativo favorecido por una beca estímulo que complementa sus estudios universitarios y su placer por moverse, expresar y crear.

Despertar del estudiante al movimiento, la creatividad y la confianza en el presente, el entorno y el propio cuerpo

*“No tenemos un cuerpo, somos un cuerpo.”
Jean Luc Nancy (2003)*

Desde una búsqueda en espiral se experimenta el movimiento, conociendo, integrando, concientizando el ser un cuerpo, con sus alcances, relaciones, formas, cualidades y mediante la intuición creativa, la autoconciencia y el uso de propuestas de movimiento. Las nuevas técnicas de danza contemporánea se basan en la espiral, como movimiento natural en que se desarrolla el crecimiento, integrar la espiral en la forma de moverse es esencial para el desarrollo del proceso creativo y corporal de los integrantes del grupo.

Existe en el proceso metodológico la posibilidad de estar presentes y compartir desde la honestidad y la vulnerabilidad lo que somos, incluido los otros. Al llegar al ensayo y soltar bulto, libros y celulares, quitarse zapatos, ponerse ropa cómoda, ir al suelo y comenzar un viaje propuesto desde el movimiento, nos liberamos de ataduras, trascendemos límites, creemos en lo que hacemos.

Estamos en el presente continuo, fluimos y es esencial, ser consientes siempre de la espiral para resolver cualquier situación, nos liberamos de presiones externas y transitamos por nuestro propio cuerpo en movimiento, ser nosotros mismos, conocernos y darnos el chance de compartir con otros, fluir y desde el amor.

Donde los procesos creativos y formativos que desarrollamos en la sesión se integran los conceptos que brinda la técnica, las experiencias de vida, las creencias y los cuestionamientos profundos de la existencia humana, allí se genera conocimiento integrado, se atan cabos cognitivos, epistemológicos, y semánticos a través de la danza, que inquieta, nos remueve lo que somos, renovándonos constantemente.





En la danza podemos encontrar una sacralidad que va más allá de las creencias religiosas, se puede percibir la luz y la oscuridad que habitamos y ser consciente de ellas y compartirlas en movimiento, podemos ver el mundo desde otra perspectiva, desde lo que somos como seres naturales inmersos en una sociedad.

El amor es acción en movimiento, que sostiene la materia, es esa fluidez inmanente que va más allá de lo concreto, nos lleva a relacionarnos con el mundo interno y externo, dejarse amar por el suelo y el cielo, el peso como materialidad del amor si se acciona con él incluido; así los procesos que vivimos son una celebración de la vida y un construir desde la alegría, soltando y transformando las tristezas y los miedos en movimiento, sin juzgar, ni buscar formas preestablecidas sin contenido.

Proceso creativo, como integrador cognitivo, emotivo, espiritual

*“La creatividad requiere el valor de desprenderse de la certeza.”
Erich Fromm (s. f.)*

Cada año, una investigación, un tema por profundizar, una pregunta por responder, de ahí la importancia de los procesos, cuyos movimientos que van siempre encauzados a explorar una pregunta, y compartir conciencia no solo con los integrantes del grupo, sino también, procura dejar en los espectadores de cada presentación realizada, una semilla que les fomente jugar, experimentar, vivir.

Como los miembros de Danzú varían año con año, la suma de las experiencias de los que llevan más tiempo junto con el aporte valioso de los que ingresan por primera vez, encuentran unidad a través de la danza vista desde la espiral que promueve la vida misma. Por tanto, este proyecto, es constantemente un proceso de aprendizaje, de formación integral, deconstrucción, reconocimiento: un reevolucionar.

Partimos de una metodología creativa tendiente a la horizontalidad, en la cual cada ser aporta en igualdad de condiciones, y la coordinación funciona como una tejedora que articula y despierta el proceso cognitivo creativo singular en movimiento. Este se nutre con disímiles perspectivas, cualidades, conocimientos, desde la danza como materia prima, tanto a integrantes desde lo que son, en constante transformación al mismo tiempo que este, en su evolución influye en los integrantes y espectadores.



Más allá del resultado, el desarrollo de esta técnica es lo que permite el crecimiento, la creación, la fusión, la proyección, y el arte del movimiento. Cada proceso encuentra una nueva exploración interdisciplinaria, colectiva, personal, e interpersonal, de introspectiva, retrospectiva, prospectiva, perspectivas, y externalización.

Comprendemos la realidad desde lo concreto y lo poético que significa el cuerpo en movimiento y todas las consecuencias lúdicas y armónicas que encarna. Cada año transitamos una temática específica que exploramos y somos invitados a diferentes comunidades a presentar extractos de nuestra investigación escénica.

El arte es una herramienta de todo ser humano, para resolver sus propias inquietudes y compartirlas desde la Metáfora Poética, el hecho de ser un grupo *amateur* permite entregarse al proceso desde un lugar amoroso, no lo hacen por obligación, sino por pasión y por amor al movimiento, la danza es un arte que integra, conectando: “El ‘sentipensar en flujo’, es decir, como energía que fluye e interactúa entre mente, cuerpo y acción para subrayar el papel del medio y de los medios en la construcción del conocimiento y desarrollo personal” (Moraes, 1996, p. 1) y la relación con los demás en un espacio pacífico, y lleno de significados sanadores, integradores y dinámicos.

Cronología de coreografías creadas en el proceso vivido en Danzú





Durante el transcurso creativo de este espacio, se genera conocimiento filosófico, emocional e inmanente, que responde a preguntas profundas que planteamos durante la propuesta:

Año: 2008

Pregunta: ¿qué es la naturaleza humana?

Coreografía: “Paraíso con Lengua”

Sinopsis: naturaleza humana y su relación con el todo y la partícula, con la masa y sus relaciones íntimas y sociales.

Año: 2009

Pregunta: ¿cómo podemos relacionarnos sin violencia?

Coreografía: “Deliciosas Relaciones”

Sinopsis: somos un compendio de células que se relacionan para jugar, bailar y sentipensar; el espacio tiempo abre sus alas cuando esto ocurre y la danza permanece en el movimiento de la vida en espiral, conduciendo el peso de la rabia, la tristeza, la alegría y la valentía.

Año: 2010

Pregunta: ¿cuál es el origen?

Coreografía: “Entre Piernas”

Sinopsis: jugar la dulzura de las curvas y la confianza de cualquier espiral se convierte en un aquí y ahora creciendo, anclando toda emoción liberada en cualquier momento. Luz que emerge de cuerpos relacionándose desde movimientos orgánicos y llenos de inenunciadas verdades, soplando la vela de armonías que conectan con vitalidad y alegría la oposición. Puertas se llenan de dolor, peso y revuelcos ofreciendo sacralidad sin decir nada y las alas se lanzan con rabias comunicadas con dignidad y caídas libres que van y vienen sin ninguna dolencia, crece la esperanza atravesando la niñez eterna.

Año: 2011

Pregunta: ¿cuál es la relación de nuestro propio centro y de nuestra identidad como habitantes del centro de América?

**Coreografía:** “Central”

Sinopsis: metáfora que conecta el habitar el centro de América y a su vez transitar a través del propio centro y el de los otros, buscando empoderar nuestra identidad desde el cuerpo; en esta búsqueda encontramos un puente que liga el norte y el sur, el este y el oeste, interconectando opuestos, culturas y saberes que nos dan fuerza y un lugar en la realidad. Un inicio natural, una crisis imperial y una resolución latinoamericana.

Año: 2012

Pregunta: ¿qué soluciones hay en este presente lleno de problemáticas sin resolver?

Coreografía: “Como es Adentro, es Afuera”

Sinopsis: cuando ya no queda nada solo quedan los principios:

Año: 2013

Pregunta: ¿es posible danzar el espacio de la ciudad universitaria?

Coreografía: Jornada Artística “A Través...”

Sinopsis: exploración en movimiento a través del campus Rodrigo Facio de la UCR dirigida a la comunidad universitaria. Atravesar 10 elementos representativos de la vida: a través del aula, de las palabras, del vuelo, del color, de nosotros, de la enagua, de las ondas, de la luz, de las sombras y finalmente de la fiesta. Atravesar es una manera de transitar la realidad usando la espiral y la atención. Es un proceso exploratorio que involucra a los estudiantes integrantes del grupo en una creación colectiva que atraviesa los espacios cotidianos universitarios.

Año: 2014

Pregunta: ¿qué es esencial, en este mundo lleno de cosas, e ideas no esenciales?

Coreografía: “Esencia”

Sinopsis: (propuesta realizada junto con el Grupo Musical Experimental) la respuesta está en muchos lugares, y bajo infinitas posibilidades: en los juegos, los abrazos, en la propia historia, en quitarnos lo que nos estorba, en un canto de cuna, en nacer, en las rondas, en espiral, en respirar, en el día, en los encuentros, en la noche, en renacer y en el canto. Teniendo en cuenta que somos seres con un padre,





una madre y una luz y habitamos una pluralidad de seres que nos dan muestra de lo propio del otro y viceversa, observarse para ser y crear desde la unión.

Año: 2015

Pregunta ¿cómo aceptar los cambios sin olvidar las luchas sociales?

Coreografía: Jornada Artística: “Del centro a la periferia y viceversa”

Sinopsis: encontramos en la danza un tiempo-espacio para que los cuerpos de los estudiantes vivan y se apropien de las decisiones de la universidad, así como del cuerpo que habitan. Las transformaciones son poderosas si el que transita mantiene una actitud consciente. Buscamos así, explorar la vivencia de transitar, cultivar y renacer, referido a los procesos de cambio como paso natural para un ciclo nuevo, para “nacer” y empezar otra vez; así, buscamos visibilizar la conexión simbólica de dos espacios universitarios, explorando en la recuperación del bien común, cultivando un proceso comunitario con la danza y la posibilidad de catarsis y sanación que esta brinda.

Queremos entonces a través de la metáfora poética, y el audiovisual, danzar conectando en vivo el antiguo edificio de Ciencias Sociales y el nuevo edificio, tránsito del centro a la periferia, y viceversa. En este tránsito honramos la memoria colectiva y los sueños, la imagen y la realidad.

Características de los procesos danzados-vividos

Un crecimiento integral, Danzú nos hace recordar y nos propone nuevos caminos, formas de comunicación y conexión individuales y colectivas. Danzú implica crecimiento artístico y humano, pues explora el arte que se constituye de las sensibilidades cotidianas. A través de la expresión corporal y relación con los otros se trabaja la autoconfianza en el cuerpo y el espíritu para poderse conectar con la vida. Es como un gran útero donde se crece en dimensiones de la vida que aún no han sido comúnmente exploradas.

El proceso creativo como un río incesante del placer del movimiento consciente, nos permite seducir la realidad, florecer los desiertos, soltar temores y límites mentales. La energía dinámica con la que los estudiantes transitan el proceso en Danzú debe ser empleada y dirigida desde una espiral para evitar lesiones. Renace la creatividad dormida y se transforma la dispersión en concentración llevada a ejercer el poder de la sublimación de la libido en el arte del movimiento e integración de conocimiento.



La danza contemporánea nos ofrece respuestas, nos ayuda a reconocer lo que se es y se ha olvidado, examinando la conexión consigo mismo y los otros, viendo esta dualidad como unidad indispensable para un crecimiento sano como seres humanos.

El proceso en Danzú cada año es singular, nos permite desapegarnos de lo conocido y basarnos en parámetros generales que siempre lo acompañan como: la confianza en sí mismo y en el otro, atención sin tensión, estar presente, escucha abierta, respeto amoroso, ritmo fluido, raíces para volar y pase lo que pase, siempre danzar.

Para los estudiantes Danzú se convierte en un espacio donde el tiempo parece detenerse y el estrés del ritmo acelerado de la vida universitaria cambia y se va transformando en cada paso, en una onda amigable, espiralada y llena de contacto sincero. En el espacio no hacen falta palabras, la expresión del cuerpo es lo principal, el cual se deja llevar por la música del cuerpo: exterior e interior; cada movimiento recrea un lenguaje capaz de construir y deconstruir el espacio-tiempo a través del cuerpo humano; espacios efímeros y únicos.

Danzú es una medicina, es esa forma de sentir y entender el cuerpo, de escucharlo, de saber interpretar las señales que da y estar consciente de lo que se es capaz. Explorando posiciones en longitud del cuerpo y lograr convertirlas como parte de todos los días, integrando el pensamiento y la filosofía de vida espiralada, escuchar el dolor como forma de comunicación para resolver procesos internos.

Se parte de la idea de singularidad de cada ser y su interrelación con los otros, aprovechando para la creación las cualidades de movimientos de igual forma únicos de cada integrante, teniendo en cuenta que todo ser vivo se encuentra en constante cambio, relación y crecimiento.

Buscamos cambiar la perspectiva, dar una mirada de la cual no todos están acostumbrados. El rango de visión se multiplica donde las manos, los pies, la pelvi, el ombligo, el sacro y las escapulas se convierten en nuevos ojos, solo por mencionar algunos. Para estar consciente del espacio y los otros se debe desarrollar esa capacidad, percibir y escuchar con todas las células que constituyen nuestro ser.

Concentración en el aquí y el ahora sin expectativas. Esa energía despierta cada célula del cuerpo, la transporta al presente, disponible para fluir y recomponer el vacío por medio del movimiento, haciendo uso de motores e impulsos sensoriales. Esto, funciona a través del trabajo en grupo, en donde se deja a parte todo lo que está afuera, estudio, compromisos y demás, para conectarse con uno mismo, incluyendo los otros, en donde se le da espacio al cuerpo para aprender, recordar y





crear, la conexión, lo cual permite que las personas que participan en él puedan desarrollarse de mejor manera y se facilite la relación con la vida misma y el presente.

En este espacio uno aprende que la esencia del movimiento corporal va más allá de solo saber cómo hacer determinado ejercicio que puede verse agradable a la vista, sino que este es algo esencial de la existencia humana, es parte de nuestra vida, desde que nos levantamos hay una danza interna que es impulsada por algo mucho más grande de lo cual no nos percatamos pero que está ahí y que solo tenemos que llevar a un estado consciente.

El movimiento o la danza, en sí, es tener conciencia de nuestro cuerpo, conocerlo, cuidarlo y agradecerle sin juicios, fluyendo en el espacio tiempo.

Obstáculos en el proceso que nos llevan a innovaciones radicales

El principal obstáculo es la inconstancia, es en tanto los jóvenes integrantes confrontan el deseo de bailar y sanar, de descubrirse, con las responsabilidades de cumplir con sus estudios académicos y compromisos sociales, a veces deben ausentarse y eso genera una inestabilidad al proceso, aprendemos a bailar con la ausencia, pero el estudiante ausente no puede bailar al responder a otros compromisos, se acepta lo que hay, se continúa, se admite sobre todo que cada quien transita el proceso cognitivo singularmente y que entre todos construimos con lo que hay y a través de la presencia se conoce la ausencia.

Conclusiones: El legado del proceso estudiantil en espiral, de Danzú

Dialogar con los seres humanos que me acompañaron en Danzú, me permite plasmar lo que humanamente podemos activar para estar en coherencia con la vida. Descubrir la espiral y fluir, encontrarnos con el movimiento orgánico y sano, festejar la autenticidad y la esencia de cada persona, el placer de vivir, conectar con el cuerpo para despertar la conciencia, para ser desde la esencia, estar presente al trabajar de adentro hacia afuera, con una mirada humana, profunda. Ver a las personas cómo seres esenciales con sus fuerzas, con sus luchas y respetar y acompañar los andares de los demás.





La libertad en la exploración con el cuerpo y la mente nutre el refugio que significa propio corpóreo, con su historia y linaje; ser auténticos: dar, recibir, apoyar, escuchar y amar. La mejor manera de comunicar es a través del movimiento, conectarse con él en espiral es integrar en la conciencia la multidimensionalidad, es reconocerse como parte del universo. Explorar el aquí y ahora, y sentir el movimiento más ínfimo, la gravedad, volar, aceptar. La danza es una experiencia de cada instante, y el suelo es aliado, como lo es el aire.

El movimiento consciente es una caricia solidaria, conectado a la raíz, nunca se detiene si confiamos en la transformación como posibilidad infinita. Cualquier proceso colectivo con la sensorialidad del cuerpo nos llevará a lugares inimaginados, y más si lo que se está haciendo es por amor: El conocimiento también es una espiral.

Mi proceso como coordinadora de Danzú por ocho años me permite sostener estos planteamientos que surgieron del camino compartido con los estudiantes universitarios, esa energía juvenil e inquieta deseosa de ser, de moverse y de manifestarse, sumado a estar en la universidad –un mundo de conocimiento–, permite un proceso creativo, donde el objetivo es ofrecer oportunidades de crecimiento, guiar los estudiantes por las nuevas técnicas de danza contemporánea, encontrar la espiral, como la solución a cualquier problema, porque los cuerpos comprenden sin necesidad de saber que es realmente una espiral que nos recuerda que siempre hay una progresión, una organización que va moviéndose a todas direcciones en expansión o contención.

Entré a trabajar en Danzú embarazada y ese proceso creativo que es la vida misma, nos enseñó del movimiento en la naturaleza, lo pusimos en práctica danzando, la espiral nos acompaña siempre es solo prestarle atención, moverse a través de ella, la nombramos como “la salva vidas”, como la respiración, está ahí, disponible, es solo usarla, para eso debemos estar presentes y con todo incluido: sentipensar y movernos.

Nos reuníamos en el sótano de artes musicales, como un refugio es la música, ahí pasaba algo mágico, era como si la lucidez habitara allí, el sentipensar en movimiento encontraba coherencia, belleza y diversión bajo la tierra para salir a la superficie inmanente de un proceso creativo y para enraizarse en espiral buscando la luz.





Este proceso estudiantil en espiral nos demuestra que es posible la creatividad, la plenitud y la integración cuando somos seres vivos en movimiento, danzando y resolviendo como lo hace la naturaleza.

Referencias

- Moraes, M. C. (1996). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o como reencantar creativamente la educación*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: [<http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>] agosto 2020.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*, Madrid, Arena.



Humanismo: un proyecto revolucionario I

Humanism: A Revolutionary Project I

Miguel Baraona Cockerell¹

Juan Diego Gómez Navarro²

Jaime Mora Arias³

Universidad Nacional de Costa Rica

Resumen

Este artículo es el primero de una serie de tres sobre el origen y la génesis de la praxis humanista, desde sus primeras manifestaciones pasando por sus principales momentos históricos (brotes); desde el siglo V antes de nuestra era hasta el siglo XV de la misma. En este primer ensayo de la trilogía se cubren los tres primeros brotes de praxis humanista, emblemáticamente representados por los pensadores que consideramos como los más destacados e influyentes de cada uno. Se comienza

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

2 Bachiller en Relaciones Internacionales, Licenciado en Derecho, Notario, Máster en Derecho Registral y Notarial, Docto en Educación con énfasis en Mediación Pedagógico. Ha ocupado varios cargos académicos y administrativos en la Universidad Nacional. Académico del Centro de Estudios Generales, investigador en la Cátedra Rolando García, participante del proyecto Cultura de Paz y Expresiones Artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real (Liberia) y en el Centro Semi-Institucional (Nicoya). También ha publicado varios trabajos y presentado ponencias sobre sus áreas de especialización en diferentes reuniones profesionales.

3 Doctor en Estudios Latinoamericanos con Mención en Pensamiento Latinoamericano; Máster en Humanidades y Licenciado en Derecho. Académico del Área de Ciencias Sociales del CEG y Vicedecano del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica.



abordando el nacimiento de las primeras propuestas ético-filosóficas explícitas de naturaleza humanista en la Grecia clásica de Pericles, con el trabajo de los sofistas y Protágoras. Se aborda luego el primer Renacimiento islámico y su gran filósofo ibérico Averroes. Este segundo brote de praxis humanista resulta crucial en la historia general del humanismo, pues constituyó el puente necesario entre la Grecia del siglo V antes de nuestra era, y el tercer brote en el siglo XV representado sobre todo por Giovanni Pico de la Mirandola.

Palabras clave: Humanismo; Protágoras; islam; Averroes; Renacimiento; Pico de la Mirandola.

Abstract

This article is the first of a series of three essays on the origins and genesis of the humanist praxis, from its first manifestations thru its main historical moments (blossoms); starting in the 5th century BCE up to the 15th century CE. In this first article of the trilogy, we cover the main philosophers of each of three initial blossoming of humanist praxis in each of them, spanning almost twenty centuries of intellectual and social history. We begin by examining the first ethical-philosophical explicit proposals of a humanist nature in Pericles' classic Greece, with the works of sophists and Protagoras. In a second point we address the first Islamic Renaissance (VIII-XIII centuries) and its greatest Iberian philosopher Averroes. This second blossoming of humanist praxis is crucial in the general history of humanism because it constituted the necessary bridge between ancient Greece and the third blossoming of the 15th and 16th centuries represented mainly by the greatest humanist philosopher of the European Renaissance, Giovanni Pico de la Mirandola.

Keywords: Humanism; Protagoras; Islam; Averroes; Renaissance; Pico de la Mirandola.

*Actuar es fácil, pensar es difícil; actuar según se piensa es aún
más difícil.*

Johann Wolfgang von Goethe

El hombre está condenado a ser libre.

Jean-Paul Sartre

Sobre los dioses no puedo saber ni que existen ni que no existen.

Protágoras

El hombre es la medida de todas las cosas.

Protágoras

*Todas las religiones son obras humanas y, en el fondo,
equivalentes; se elige entre ellas por razones de conveniencia
personal o de circunstancias.*

Averroes

Es hermoso lo que conviene a la inteligencia y es feo lo que la repugna. No es posible que Dios nos haya dado inteligencia y leyes que nos opongan a ella.
Averroes

Te he puesto en el centro del mundo para que puedas mirar más fácilmente a tu alrededor y veas todo lo que contiene. No te he creado ni celestial ni terreno, ni mortal ni inmortal, para que seas libre educador y señor de ti mismo, y te des por ti mismo tu propia forma. Tú puedes degenerar hasta el bruto o, en libre elección, regenerarte hasta lo divino. Solo tú tienes un desarrollo que depende de tu voluntad y engendras en ti los gérmenes de toda vida.
Giovanni Pico de la Mirandola

Introducción

Hace aproximadamente diez años el entonces decano del Centro de Estudios Generales, don Enrique Mata Rivera, le solicitó a Miguel Baraona que creara una cátedra de humanismo. Confiesa que eso lo tomó algo desprevenido, puesto que el tema del humanismo, más allá de los muy predecibles y manidos clichés al respecto, le resultaba bastante ajeno. El proyecto fue bautizado finalmente como *Cátedra de Humanismo para el Tercer Milenio*. La idea consistía en organizar charlas y encuentros con intelectuales que abordasen esta temática con presentaciones al respecto ante la comunidad académica de la facultad.

El gran problema en cuestión era encontrar conferencistas que hubiesen abordado el tema del humanismo en investigaciones y escritos al respecto. Algo sorprendente, puesto que la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se reclama del humanismo en tanto basamento filosófico de su creación y su misión académica. No obstante, tampoco tuvo éxito cuando exploró en el ámbito intelectual más allá de la UNA, e, incluso, mucho más allá de las fronteras nacionales. El tema del humanismo *per-se* parecía haberse momificado bajo la forma de un conjunto de lugares comunes de gran banalidad. Y la revisión de la literatura existente en español, inglés y francés, tampoco arrojó frutos mucho más generosos al respecto.

Insatisfecho con esta trivialización del tópico, Miguel Baraona se puso a estudiarlo con la mayor profundidad y rigor posibles. Pretendía llegar al fondo del tema para discernir sus orígenes reales y no los putativos e imaginarios, hecho que le ha llevado a él y a los coautores de este artículo muchos años de investigación, reflexión y producción de varios libros (Baraona y Mata, 2017a; Baraona y Mora, 2017b; Baraona, 2021a) y artículos (Baraona, 2011, 2013, 2017c, 2021b) publicados. A lo largo de esta



labor se fueron descartando todas aquellas perspectivas que, o bien, manifestaban comprensión puramente retórica del tema, o eran visiones carentes de perspectiva histórica amplia y que a menudo incurrían en obvias distorsiones eurocéntricas.

En la actualidad, casi una década después de comenzar esta travesía intelectual, pero sobre todo con la elaboración y publicación del libro más reciente (Baraona, M, 2021a), considero que hemos cavado hasta las raíces más profundas del tema, y hemos adquirido una buena visión panorámica de los principales momentos históricos (brotes de praxis humanista) en la génesis del humanismo y sus énfasis particulares a lo largo de los últimos 2500 años. Ha sido un esfuerzo de historiografía intelectual y sociológica, que va recogiendo y uniendo los retazos de una propuesta sin la cual sería imposible hoy concebir las libertades públicas, el pensamiento crítico, el Estado laico, la Revolución científica del siglo XVII, la democracia representativa, el socialismo, y los derechos humanos.

Este ensayo busca mostrar el largo y serpenteante de la revolución del humanismo en las páginas que siguen. Haremos un recorrido histórico muy sintético desde el origen deteniéndonos en los grandes desafíos que enfrentamos en la actualidad; a partir de este último escenario, procuramos hacer un esbozo muy preliminar de un posible pensamiento humanista para nuestros días.

Debido al espesor historiográfico y filosófico del tópico en cuestión, hemos decidido dividir esta temática en tres artículos consecutivos, de los cuales este es el primero (*Humanismo: un proyecto revolucionario I*). En él hemos cubierto los que llamamos los tres primeros grandes “brotes” de praxis humanista: sus orígenes en la Grecia clásica, el humanismo averroísta de la Edad de Oro islámica, y el brote renacentista europeo, que es con el cual muchos asocian erróneamente el nacimiento de la praxis humanista.

El siguiente ensayo consecutivo de esta serie de tres, cubrirá el humanismo de la Ilustración del siglo XVIII (cuarto brote) y el humanismo socialista del siglo XIX (quinto brote). El tercero y último, se concentrará en los debates sobre el humanismo en el siglo XX y lo que llamamos el Nuevo Humanismo, que no es por el momento otra cosa que un esfuerzo fundacional por impulsar un sexto brote de praxis humanista en el siglo XXI.

1. Protágoras y el primer brote

Todos esos grandes logros que son derivados de la revolución humanista iniciada en el siglo V antes de nuestra era en la Grecia clásica de Pericles, y en los que

se funda toda y cualquier posibilidad de una vida colectiva civilizada, expresan la trascendencia que para el desarrollo de la humanidad ha desempeñado la propuesta original del humanismo durante cerca de dos milenios y medio.

La imagen del humanismo que emerge gradualmente de este trabajo de rescate histórico es la de una propuesta radicalmente contestataria, y que representa en el desenvolvimiento del pensamiento humano, un punto de inflexión decisivo. Es radical, puesto que va a las raíces mismas del tema crucial del protagonismo humano en el proceso de forjar su propio destino individual y colectivo; es contestatario, porque ese protagonismo siempre ha sido concebido en cada brote de praxis humanista, como una propuesta crítica y desafiante ante obstáculos e incluso prohibiciones y supresiones explícitas y/o implícitas por los grandes poderes mundanos en cada etapa del desarrollo social; y marca un punto de inflexión, puesto que a raíz de la “peregrina” noción de que el ser humano, y solo el ser humano es responsable y creador central de su propio destino, comienza en forma decisiva el ascenso hacia todos esos grandes logros civilizatorios a los que nos hemos referido más arriba.

Este giro humanista comienza con una ruptura filosófica con la “razón sobrenatural”, y en forma congruente, con una ruptura con la omnipotencia de los dioses, permitiendo así una transición intelectual del teocentrismo al antropocentrismo (Baraona, 2021b).

Las figuras señeras de Protágoras (c. 485 a. C.- c. 411 a. C.), en el plano filosófico, y de Pericles (c. 495 a. C.- 429 a. C.), en el terreno político, ambos miembros de la escuela de pensamiento sofista, nos revelan, al tiempo que simbolizan a plenitud, las ideas centrales del humanismo en ese el primer brote filosófico e histórico de esta revolucionaria perspectiva (Baraona, 2021a, pp. 20-48). Luego de la muerte del gran estadista Pericles, la restauración conservadora que trajo de vuelta la hegemonía de los sacerdotes, la oligarquía ateniense, y la casta militar, Protágoras sería acusado y perseguido. No sabemos si salió por barco desde Grecia rumbo a Sicilia para escapar de la pena de muerte, o si fue condenado al ostracismo y fue desterrado a una colonia griega lejana. Pero sí sabemos que la lectura pública que él mismo hizo en casa de Eurípides de su libro *Sobre los dioses*, precipitó su caída política en un momento de reflujo de las ideas progresistas en Atenas (López Pérez, 2018).

En esa obra -acorde con el registro histórico de Laercio Diógenes varios siglos después- Protágoras afirma que:



Con respecto a los dioses no puedo conocer ni si existen ni si no existen, ni cual sea su naturaleza, porque se oponen a este conocimiento muchas cosas: la oscuridad del problema y la brevedad de la vida humana. (Diógenes, 1999, p. 26).

Supuestamente un “discípulo” de Protágoras lo habría traicionado denunciándolo con los poderes de la época. Fue acusado de “impiedad”, juzgado y condenado en el año 416 a.C. No está claro si fue un juicio en ausencia, pues, por otro lado, se registra su posible fallecimiento en el año 411 a.C., al naufragar el barco que lo llevaba a Sicilia. Murió a una edad indeterminada entre 70 y 90 años. Lo más probable es que presintiendo que sería eventualmente condenado a muerte, como lo fuera Sócrates muchos años después, el viejo sofista haya intentado huir para librarse de tan aciago destino, aunque al final lo encontrara de una forma inesperada.

Tal sería en adelante el sino de casi todos los grandes promotores del humanismo, poniendo así en relieve la naturaleza contestataria de esta perspectiva, y el rechazo que invariablemente acabó provocando en los poderes seculares y/o teocráticos en cada brote de praxis humanista a lo largo de los siglos. La ruta prometeica hacia el protagonismo humano parecía ser tan utópica como improbable.

Roma representaría un pálido reflejo del humanismo griego de la era de Pericles y Protágoras, y aunque los sofistas plantearon sobre todo una filosofía política y pragmática para orientar el cambio progresista de la sociedad, la visión romana del protagonismo humano estaba sobre todo dirigida hacia una *realpolitik* de Estado, hacia el arte del poder y la dominación en un sentido bastante compatible con las sugerencias muy posteriores de Maquiavelo al respecto. Eventualmente, ese concepto romano empobrecedor de las concepciones sofistas llevaría en su evolución natural de la vida social republicana más o menos democrática, al despotismo propio del imperialismo. Aunque intelectuales destacados como Cicerón (106 a.C.– 43 a.C.) (Everitt, 2003), Virgilio (70 a.C.-19 a.C.) y Horacio⁴ (65 – 8 a.C.) expresaron exaltada admiración por ciertos aspectos secundarios del humanismo griego clásico, ello se remitió principalmente a la cultura literaria, artística y educativa griega (García Gilbert, 2010), y, escasamente, a la implementación de nociones igualitarias en la esfera sociopolítica; o al menos no como lo fuera en el período no-elitista de Pericles y Protágoras.

De otra parte, nadie se atrevería a disputar el hecho de que ni la Grecia clásica de Pericles, ni Roma en sus mejores tiempos fueron sociedades verdaderamente

4 Siendo este último quien quizá más se acerca a la sofística griega, al elogiar la “nobleza de espíritu” por encima de la “nobleza de sangre”.

inclusivas y democráticas en acorde con concepciones modernas. La democracia representativa era muy limitada en ambas sociedades, incluso en la cúspide de los ideales democráticos en Grecia y Roma: eran democracias androcéntricas y excluyentes -pues no abarcaban a mujeres y esclavos-⁵ y tuvieron eventualmente un declive pronunciado a medida que la República era sustituida por el Imperio. Sin embargo, una vez hecha esta salvedad, hay que destacar que cualesquiera sean los méritos del limitado humanismo de la época romana, no son más que una reverberación empobrecida de la praxis humanista griega de los tiempos de Pericles y Protágoras.

El antropocentrismo, con el Renacimiento europeo de los siglos XV y XVI llegaría luego a ser uno de los sellos distintivos de la praxis humanista hasta la segunda mitad del siglo XIX. Así como la praxis humanista en general, el antropocentrismo brotaría y luego desaparecería varias veces, desvaneciéndose en importancia e influencia durante prolongados lapsos históricos. Durante el largo invierno de la Edad Media, el humanismo (y en forma implícita el antropocentrismo) solo sería impulsado entre los siglos VIII y XIII en el mundo islámico, y al despuntar el Renacimiento europeo, el siglo XV retomaría con energía las banderas casi olvidadas de Averroes.

Así, en el famoso *Cinquecento* italiano, habría una verdadera explosión de praxis humanista con una consiguiente glorificación de “lo humano”; el antropocentrismo reinaría en casi todas las ramas del espíritu humano y pronto comenzaría a mutar en una nueva definición como “emprendedurismo burgués”; como glorificación creciente del “self-made man”; del individuo que sin títulos de nobleza era capaz de generar riqueza y poder para sí mismo y su linaje, mediante su audacia, voluntad y protagonismo. Los Medici y el mismo Cristóbal Colón, entrarían en esta última categoría de nuevos personajes emblemáticos. Los nuevos prototipos emblemáticos del nacimiento del capitalismo comercial que concebirían, cada vez más con el paso del tiempo, el antropocentrismo no como una noción filosófica general sobre el protagonismo humano, sino como un ideal más acotado del voluntarismo capitalista en ascenso.

Lo que es bueno para el nuevo sistema económico y social en ascenso, pasa a ser bueno también para el resto de la humanidad; es una nueva forma de racionalidad con visos y pretensiones universalistas, y que se impone a sangre y fuego en el proceso de creación de un sistema-mundo capitalista. El protagonismo humano y el antropocentrismo se redefinen de manera cada vez más evidente, como la

5 Estando estos últimos considerados como infrahumanos a pesar de estar presentes en una proporción de 12 por cada mujer y hombre griego.



razón general del Estado y las clases dominantes, y que “legítima” en nombre de “la civilización” todas las atrocidades que conlleva el proceso de acumulación capitalista a escala planetaria.

2. Averroes y el segundo brote

El nacimiento y expansión del islam a partir del siglo VII de nuestra era, con la creación de la Casa de la Sabiduría en Bagdad (Al-Khalili, J., 2011), la formación de enormes bibliotecas públicas y privadas con cientos de miles de libros reproducidos en el nuevo papel chino introducido vía Samarcanda, la traducción de cientos de textos griegos clásicos al árabe y hebreo, miles de obras científicas, filosóficas, artísticas y cientos de pensadores notables en todas las ramas del saber humano, etc., es conocida como la Edad de Oro musulmana. Este proceso conocería su apoteosis cultural con el Califato de Córdoba en Al-Ándalus, el cual configura el segundo gran brote de praxis humanista desde la Grecia clásica.

Este primer Renacimiento precede y prepara el terreno para el segundo Renacimiento europeo de algunos siglos después; sin el enorme esfuerzo de rescate y traducción de los textos y pensamientos de los griegos en el mundo islámico de la Edad de Oro (s. VIII -s. XIII), el segundo y mucho mejor conocido proceso renacentista de los siglos XV y XVI en Europa no habría sido viable. Pero de mayor trascendencia aún que el proceso de traducción y divulgación del conocimiento de la Grecia antigua sería el de su reinterpretación y recreación en nuevas ideas y formulaciones de grandes sabios de las ciencias, la filosofía y las artes dentro del mundo islámico.⁶

La lista es larga tanto en obras como en autores, por lo cual se requeriría un amplio ensayo quizá de varios volúmenes solo para lograr cubrir las vastas bibliografías de pensadores y obras destacadas en el mundo del islam antiguo. El hecho de que rara vez algún estudioso occidental se esfuerce por destacar la relevancia del primer Renacimiento islámico y su papel decisivo e imprescindible para el segundo Renacimiento europeo, es no solo asombroso sino francamente deplorable. Posiblemente, en gran medida, sea una triste manifestación del eurocentrismo que impregna la investigación sobre las raíces profundas de nuestra civilización contemporánea. Negar sus orígenes en el Oriente Próximo y Lejano, y confinar su gestación solo al mundo mediterráneo y, sobre todo, a su parte europea, es parte de una narrativa que desearía encapsular este complejo proceso estrictamente en Europa.

6 Y en el cual participarían no solo musulmanes, sino también destacados judíos y cristianos.



De allí, también, incluso la civilización griega antigua ha sido apropiada casi enteramente por Occidente, sea despojada de su completa orientación hacia Egipto, Oriente Medio, Persia y la India. Escaso interés mostraron los griegos hacia la Europa más allá de las riberas del Mediterráneo y su civilización debe ser considerada como un fenómeno oriental que luego que sus fulgores postreros se apagaran con la decadencia de Roma, serían también vectores orientales quienes primero la resucitarían y reinsertarían en Occidente a través de al-Ándalus en plena Edad Media.

Del enorme corpus de pensadores del mundo islámico medieval, nos centraremos un poco en la figura sobresaliente de Averroes (1126-1198). Este filósofo andalusí y consejero de varios jefes de Estado musulmanes en al-Ándalus, fue un prolífico escritor y pensador que se destaca tanto por la originalidad y audacia (considerando las limitaciones de la Edad Media) de sus ideas, como por la influencia prolongada y poderosa que tendría en el mundo cristiano europeo en los siglos XIII, XIV y XV.

Averroes, nutriéndose a partir del proceso de traducción de clásicos griegos al árabe, tuvo un acceso privilegiado en el contexto medieval a la obra de Aristóteles. De hecho, se convirtió en el más grande especialista, comentarista e intérprete de la obra del Estagirita, quizá de todos los tiempos. Siendo un miembro destacado de la corriente mística y ecuménica del sufismo (Baraona y Mata, 2017a), Averroes seguía sus preceptos de frugalidad, pobreza, y humildad⁷. Averroes nunca se presentó más que como un comentarista bien informado de Aristóteles (Puig, 2002). Aun así, las 108 obras de este filósofo andalusí revelan que Aristóteles fue sobre todo un fundamento filosófico e intelectual decisivo y muy enriquecedor para un pensador del siglo XII que se atrevió a enaltecer y fundamentar su concepción de inspiración aristotélica sobre la función autónoma de la razón humana; vale decir, que hay una senda humana independiente de la revelación divina para conocer el mundo y sus mecanismos y leyes (Averroes, 1930; 1953; 1958; 1961; 1986; 1987; 1998; 2002). Y por ello, su contribución tuvo un efecto tan duradero y profundo durante varios siglos en la cristiandad (Karmi Bolton, 2013).

Como a otros pensadores que se atrevieron a poner al ser humano en el corazón mismo del pensamiento y la acción humana, Averroes terminaría cayendo en desgracia durante el período integrista y conservador de los Almohades en al-Ándalus, y sería enviado al aislamiento en Lucena y Cabra cerca de Córdoba; también

7 Que posiblemente sea una de las fuentes originales de inspiración de las ordenes monásticas cristianas (Trinitarios, Franciscanos, Dominicos, Mercedarios, Carmelitas, Servitas y Agustinos eremitas) que surgen en el siglo XIII.



muchas de sus obras serían prohibidas. Pocos años después fallecería sin siquiera imaginar el gran impacto postrero que tendría lo que sobrevivió de su obra a la persecución dogmática.

La idea de resituar la acción y razón humana como el eje fundamental de nuestra condición ineludible en tanto especie, y el giro humanista de 180 grados con respecto al sobrenaturalismo y el orden divino, siempre fueron problemáticos para los sistemas de poder político central y los establecimientos eclesiásticos. Desdeñar la trascendencia suprema del panteón divino y del poder superior del destino, le costó el destierro e incluso la vida a Protágoras. Pero la persecución generalizada de los sofistas no se remitió solo a su persona, sino que significó la cuasi destrucción de esta escuela filosófica pragmática, y su estigmatización posterior consagrada sobre todo por las distorsiones y la inquina de Platón.

El ascenso y predominio creciente en el mundo antiguo del monoteísmo que alcanza su punto de apogeo en la Edad Media, y su hegemonía en Asia Menor, Norte de África y en Occidente, lleva el conflicto siempre latente entre religión y humanismo a un nuevo nivel de virulencia mucho más elevado. Ni Protágoras ni Averroes se declararon jamás ateos, aunque el primero era agnóstico y el segundo una suerte de “místico racionalista” que combinaba la filosofía de Aristóteles con la espiritualidad sufista, ambos terminarían siendo perseguidos con bastante ferocidad por sus respectivas autoridades religiosas.

El cristianismo de la Alta Edad Media europea cierra toda posibilidad a la prolongación del pensamiento humanista griego -y en general de toda la filosofía y la cultura griega clásica- pero estas renacen en el mundo islámico durante algunos siglos de relativa tolerancia religiosa. Aunque, como ya hemos visto, esa difícil relación entre humanismo e islam no estuvo completamente desprovista de fricciones, como aquellas que culminaron con el trágico evento que estropeó la vida y el trabajo de Averroes en sus últimos años.

La ironía histórica es que a medida que el imperio islámico decae a causa de las invasiones mongolas, el asesinato de miles de sabios y la destrucción de Bagdad y la Casa de la Sabiduría en el siglo XIII, y por causa de las fitnas (guerras civiles entre musulmanes que condujeron a la atomización y la creación de los pequeños reinos taifas) (Viguera, 2007) en al-Ándalus, Averroes es olvidado en su propia civilización, pero estudiado y reverenciado por muchos en la cristiandad en la segunda mitad del siglo XIII, y en los siglos XIV y XV. Así surge una corriente de pensamiento humanista a fines de la Edad Media y comienzos del Renacimiento, conocido como “averroísmo cristiano”.



Impulsado, sobre todo, en las universidades tempranas en Italia y Francia, el averroísmo cristiano sería la piedra filosófica angular sobre la que se erigiría el humanismo del Renacimiento europeo. Al principio tolerado, este averroísmo sería eventualmente perseguido también por el Vaticano y las máximas autoridades eclesiásticas católicas y también de los países en que triunfa la Reforma protestante.

¿Pero qué exactamente dentro de la filosofía averroísta resulta ser tan repudiable tanto para religiosos musulmanes, como católicos y protestantes? Esa interrogante aún está abierta a debate e investigación, pero entre los muchos motivos esenciales y también coyunturales, hay casi de seguro algunas discrepancias con respecto a la autonomía excesiva que Averroes le asigna al espíritu humano frente a la supuesta omnisciencia divina:

La primera de estas proposiciones que a juicio tanto de autoridades islámicas como católicas posteriores resulta inaceptable, sería formulada en su obra *Gran comentario* (Averroes, 1953) conocida como la “noética de Averroes”. Esta proposición se fundamenta en gran medida en la distinción que hizo Aristóteles entre dos formas esenciales de intelecto: El *nous pathetikós* (intelecto pasivo o receptivo) y el *nous poietikós* (intelecto activo o agente), que estableció una dicotomía ontológica entre la reflexión filosófica (del intelecto humano natural) de las especulaciones míticas (léase religiosas o sobrenaturales). Esta era una concatenación de nociones filosóficas que llevaba a la conclusión de que el intelecto humano (receptor) podía comprender por sí mismo las verdades universales del alma (una potestad solo divina en la mente de los creyentes más fervorosos en el islam y en el cristianismo), y desarrolló una serie de conceptos asociados a esta perspectiva, según los cuales se podía explicar cómo seres naturales y pedercederos podían acceder a verdades eternas y universales. Y en esto último estaba implícito quizá lo más perturbador para mentes teológicas dogmáticas: qué no era necesaria la revelación divina de poderes sobrehumanos y sobrenaturales a los humildes seres humanos, de modo que estos utilizaran su poder racional para desentrañar las leyes del alma infinita encriptadas por Dios, y solo inteligibles mediante su eventual concurso. Era una tímida idea del conservador Aristóteles, y que en realidad representaba más bien un paso atrás con respecto a Protágoras y los sofistas de la Grecia clásica presocrática, pero que en una atmósfera de intolerancia intelectual de origen religioso posterior resultaba inaceptable. (Baraona, 2021a, p. 101).

El plan filosófico e intelectual de Averroes se ramificaría en muchas derivaciones posteriores, y su propio trabajo abarcaría diversas dimensiones diferentes del saber.



Siguiendo el patrón general de los polímatas islámicos y luego del Renacimiento europeo, el trabajo de Averroes rebasó con creces el ámbito específico de la filosofía y se extendió a diversas áreas de las ciencias. En algunos campos superó el trabajo de los sofistas griegos, mientras en otros su pensamiento pone de manifiesto el retroceso medieval bajo el influjo del monoteísmo en sus variadas manifestaciones.

Por ejemplo, las ideas de Averroes sobre cuestiones de la organización de la vida social ponen en evidencia un claro retroceso si se las compara con las propuestas progresistas de los sofistas. El filósofo nazarí ya no escribe sobre una sociedad entendida como un escenario político y cultural donde intervienen diversos actores sociales y plantean concepciones disímiles e incluso antagónicas, dentro de un Estado de derecho común. Por el contrario, los planteamientos de Averroes (1958) en estos temas⁸ reproducen con un lenguaje diferente las concepciones elitistas de Platón en *La República* (2009), y están en perfecta concordancia con las posturas conservadoras de Aristóteles expuestas en la *Ética de Nicómaco* (2014). A esto contribuye no solo la atmósfera medieval que incluso en el mundo islámico impone un retroceso político en relación con la Grecia del siglo V a.C., sino también la visión islámica de una vida social corporativa normada dentro un marco religioso superior e incuestionable (Hashim Kamali, 2015).

El enorme esfuerzo filosófico de Averroes por establecer el itinerario independiente de una senda mundana con mecanismos propios del conocimiento humano, y separada (pero no divorciada y en contraposición) del orden divino, resultaría al final de su propia vida y con posterioridad una idea sediciosa e incluso eventualmente proscrita. En la visión de Averroes, en forma similar a Newton varios siglos después, la mente humana estaba dotada de poderes racionales autónomos que le permitían adentrarse gradualmente en los misterios naturales de las leyes universales de Dios; esto se lograba mediante el estudio de infinidad de fenómenos concretos, procediendo de lo particular a lo general y de lo específico a las leyes que los gobiernan. Planteamientos que muy pocos objetarían hoy por hoy.

No obstante, la Edad Media cristiana en la que la obra de Averroes continuó floreciendo, no estaba preparado para aceptar que Dios era solo un distante arquitecto universal que codificaba sus leyes, y las dejaba como un rompecabezas que luego quedaba al arbitrio lúdico de la mente humana para que las interpretara con apoyo de la ciencia y la filosofía. Hubo muchos seguidores del averroísmo cristiano en tiempos posteriores a su muerte, pero su perspectiva nunca fue plenamente aceptada por los poderes de la Iglesia, y a menudo los discípulos de Averroes serían perseguidos por herejía y, en el mejor de los casos, obligados a retractarse públicamente.

8 Sobre todo, en sus comentarios sobre *Retórica* (2009) de Aristóteles.

Para las autoridades eclesiásticas Dios y sus enseñanzas no podían ser misteriosas ni sujetas a especulaciones intelectualoides. Dios y su creación estaban fundadas en una sola y exclusiva Ley, y ella estaba claramente dictaminada por la teología a su servicio. La verdad de Dios y su creación había sido revelada en forma translúcida y definitiva, y no estaba encriptada de tal forma que solo unos pocos mediante ejercicios especulativos, alambicados y estériles, pudieran descifrar. El filósofo solo debía ser un teólogo dedicado a diseminar la verdad de Dios, y no de interpretarla y en el proceso reinventarla.

Para los teólogos oficiales del cristianismo Averroes, aparte de ser posiblemente un servidor de las concepciones demoníacas de Mahoma, un sarraceno impío y peligroso, debió haber sido un comentarista de Dios, no del inquietante y potencialmente dañino Aristóteles. La Iglesia veía con mucho resquemor ese esfuerzo de los neoplatónicos islámicos que había intentado rescatar el legado de Aristóteles, para adaptarlo forzosamente en el molde del dogma revelado. Era tan impío e incompatible, como mezclar agua bendita con aceite mundana.

A pesar de la persecución lanzada contra Averroes, y del rechazo que siempre con mayor o menor intensidad recibirá de parte de autoridades eclesiásticas en la cristiandad, su filosofía sigue ejerciendo un seductivo influjo a partir no solo del poder y originalidad de sus ideas, sino también por la riqueza de tópicos e intereses y por la abundancia de su obra escrita. Desde la segunda mitad del siglo XIII diversos pensadores cristianos estudian su filosofía, y la difunden dentro de lo posible al resto de Europa.

Sin exagerar, podemos afirmar que Averroes y su impacto duradero en el mundo cristiano, siembra los fundamentos intelectuales para el Renacimiento europeo. Hoy parece imposible entender a cabalidad el Renacimiento en Europa, sin remitirnos al llamado averroísmo cristiano ([Martínez Lorca, 2010](#)). En una primera instancia, a ello contribuyeron de manera significativa las traducciones del árabe al latín realizadas de la obra de Averroes por Miguel Escoto (1175-1232), Guillermo de Luna (s. XIII), Hermán el Alemán (sin fecha conocida de nacimiento, fallecido en 1272) quienes eran miembros de la famosa *Escuela de Traductores de Toledo*, aunque sobre su existencia real en tanto institución y no solo como movimiento, aún hay dudas ([Santoyo, 2009](#)).

El pensamiento de Averroes constituiría el principal puente filosófico entre la Edad de Oro islámica y el Renacimiento Europeo. La segunda mitad del siglo XIII sería la bisagra intelectual que articularía el legado islámico con los filósofos cristianos humanistas. El averroísmo cristiano sería un movimiento de teólogos progresistas



y filósofos racionalistas cristianos que se reclamaría de los postulados de Averroes y, consecuentemente, de Aristóteles. Y el caballito de batalla de este movimiento algo disperso, pero no por ello menos relevante, era la noción del “doble conocimiento”, o el “doble camino al conocimiento”, por la que tan alto precio debió pagar el filósofo andalusí. Parecía simplemente otra forma de decir lo mismo que expusiera Aristóteles cuando escribió sobre el “doble conocimiento”, pero era una versión mucho más elaborada y radical, en especial si consideramos sus efectos que resultaron tan repudiados para las autoridades eclesiásticas.

Que Aristóteles haya sugerido que había un conocimiento humano paralelo y dependiente del divino era intolerable, pero la presunción averroísta de que estas dos vías al conocimiento era totalmente independientes, implicando que podían llegar a ser divergentes y conducentes a “dos verdades” no solo autónomas, sino incluso diferentes y antagónicas, debía ser proscrita y perseguida con férrea determinación.

En el norte de Iberia, los intelectuales y traductores judíos de la obra de Averroes y del patrimonio escrito andalusí desempeñaron un papel fundamental. Entre los siglos XIII y XIV este proceso de traducción al hebreo (Ferre, 1984 y 2000), idioma del cual se realizaron también muchas de las traducciones algo posteriores al latín (Alonso, 2002) tendría un gran impacto no solo entre sabios judíos, sino mucho más allá de los límites étnicos y religiosos de esta comunidad.

Las contribuciones intelectuales de las comunidades judías en el seno del islam y la cristiandad no pueden de ningún modo subestimarse. En este caso específico que estamos tratando, son grandes vectores de la filosofía humanista de la Edad de Oro al gestarse también un averroísmo judaico. Este último se configura sobre todo entre los discípulos de Maimónides (1138-1204) en el siglo XIII. En su obra *Guía para Descarriados*, Maimónides había aconsejado que los intelectuales judíos comenzaran su formación estudiando lógica antes que teología, señalando así una escala de prioridades en consonancia con una postura humanista. Habría señalado textualmente el viejo maestro: “Es pues necesario, que el que quiere perfección humana se instruya primero en la lógica, después, gradualmente, en las matemáticas, luego en las ciencias físicas y, por último, en la metafísica”. (Maimónides, 2010, p. 153).

Las posturas racionalistas de Maimónides no dejaron por su parte de tener adversarios en el ámbito judío. Este pensador, sufista al igual que Averroes, había tomado muchas de las ideas que moldearon también la filosofía de Averroes, y las introdujo en el pensamiento judaico y lo diseminó no solo en esa comunidad religiosa, sino también en el conjunto de la civilización islámica de su época



llevando sus ideas de al-Ándalus a Egipto. La formulación de nociones racionalistas que reivindicaban la autonomía intelectual del ser humano ante el teocentrismo totalizante de las religiones monoteístas, fue en gran medida una obra conjunta de filósofos islámicos y judíos.

Al igual que entre judíos y musulmanes, el debate entre filósofos y teólogos, racionalistas y tradicionalistas, la polémica sobre los mismos tópicos, con reformulaciones marginales, entre cristianos de la Europa austral se intensificaron en la última parte del siglo XIII y en el siglo XIV. Como bien señala un estudioso del tema:

(...) no se puede negar que el siglo XII fue, con mayor o menor precocidad e intensidad (...) en casi todo el Occidente, un tiempo de mutación e impulso en el plano cultural". (Verger, 2001, p. 17). Ese siglo XII de Averroes y Maimónides, y sus influencias intelectuales prepararon el terreno para el averroísmo cristiano en el siglo XIII (...) durante el siglo XIII, los verdaderos innovadores, los defensores de la ciencia y el libre pensamiento fueron aquellos hombres que, fascinados con la llegada de los nuevos textos greco-árabes, lucharon por el libre acceso a la doctrina aristotélica provocando una fuerte sacudida en el pensamiento y la ortodoxia religiosa del momento. (Citado en Baraona 2021a, p.102; Minecan, 2010, p. 65).

El nacimiento de las primeras universidades en Europa rápidamente atraería hacia los claustros académicos la confrontación entre filósofos y teólogos. La primera universidad pública en el mundo islámico fundada y financiada por una mujer (Fátima al-Fihri, 800-880) en Fez Marruecos (año 859), abrió paso mucho tiempo después en el siglo XII a las de Italia (Parma, Salerno, Boloña) y la famosa Universidad de París (1150), y a otras que surgieron más tarde (excepto la Universidad de Oxford fundada en 1096) en el resto de Europa (Courtenay *et al.*, 2000).

Pero sería en las facultades de arte, donde el estudio y discusión de las obras del *Gran Comentarista* (Averroes) sacudían el pensamiento y la acción de los jóvenes educandos, con tanta intensidad como *El Organon* de Aristóteles. En las universidades italianas el averroísmo cristiano es donde primero pondría un pie firme en la Europa austral, pero sería en la de París donde alcanzaría el apogeo de su difusión.

Además del tema espinoso de las fuentes esenciales del conocimiento humano, la visión que Averroes y Aristóteles compartían sobre la cosmogénesis provocaría fuerte rechazo en círculos religiosos ortodoxos en el islam y en el cristianismo. Ambos entendían el universo como eterno y preexistente a todo. Se trataba de una entidad totalizante que ha existido desde siempre y para siempre. Pero en las tres



religiones monoteístas Dios crea el universo de la nada, lo cual era muy obvio que no coincidía en lo más mínimo con la visión de esos dos grandes filósofos. De aceptarse la propuesta de Aristóteles-Averroes, la pregunta ineludible sería: si todo el universo ha existido eternamente, ¿cuál es el papel de un Dios supuestamente omnipotente, omnisciente y omnipresente concebido como creador único de todo cuanto ha existido, existe y existirá?

Averroes-Aristóteles eran filósofos sediciosos, con ideas que contravenían el dogma revelado. Y la iglesia católica ya en los siglos XI y XII había enfrentado movimientos cismáticos y heréticos, como los valdenses, cátaros, patarinos, albigenses, los pobres de Lyon o insabattatos, etc., y aprendido que solo el poder de la sangre derramada con la espada y la pureza restaurada con el fuego, eran capaces de aniquilar esas corrientes de obvia inspiración satánica. Precisamente, entre otras medidas draconianas, para ello se había creado la Santa Inquisición en el siglo XII.

Pero a diferencia de esos movimientos disidentes de naturaleza eminentemente popular, los cristianos averroístas son intelectuales de prestigio y con frecuencia prelados respetables de la misma iglesia (Aertsen y Endress, 1996). Sus discrepancias son estrictamente intelectuales, de orden filosófico, y de ninguna manera buscan erosionar o sustituir el poder mundano del Vaticano y del Papa. Estas nuevas ideas perturbadoras que en la segunda mitad del siglo XIII adquieren fuerza y empuje en claustros universitarios debe ser combatidas con la pureza de la doctrina; pero si la lucha teológica fracasa, al final, se recurrirá si es necesario a los tormentos físicos, el crimen y la supresión por medio del terror.

En el siglo XIII se produce otro inesperado fenómeno, y es la formación de una capa intelectual laica, no de sacerdotes intelectuales, sino de profesionales independientes del trabajo intelectual (Le Goff, 1990); lo que vendrá a dificultar aún más la tarea de suprimir ideas que eran percibidas como atentatorias contra la teología oficial del Vaticano. Desde dentro se podía obviamente extorsionar con mayor facilidad un *mea culpa* y una retractación, que con una intelectualidad externa a la iglesia misma. Esto hace que la semilla averroísta y aristotélica fuese mucho más difícil de aniquilar antes que germinara. Y es así como el siglo XIII es el tronco que apoyándose en la filosofía islámica de Averroes del siglo XII de donde brotan las verdes hojas y succulentos frutos humanistas de los siglos XV y XVI:

(...) durante el siglo XIII, los verdaderos innovadores, los defensores de la ciencia y el libre pensamiento fueron aquellos hombres que, fascinados con la llegada de los nuevos textos greco-árabes, lucharon por el libre



acceso a la doctrina aristotélica provocando una fuerte sacudida en el pensamiento y la ortodoxia religiosa del momento. (Citado en Baraona, 2021, p. 126; Minecan, 2010, p. 65).

En la segunda mitad del siglo XIII la ofensiva teológica contra la filosofía y el libre pensamiento alcanza nuevos ribetes. Se incorporan defendiendo las posturas conservadoras del Vaticano nuevas y muy destacadas personalidades católicas, armadas de capacidades para el debate tan refinadas como inflamadas de fanatismo dogmático. Alberto Magno (1206-1280) quien curiosamente había sido un entusiasta de varias ideas de Aristóteles, se lanza a la lid contra los revisionistas de la doctrina oficial. Por solicitud del Papa Alejandro IV, escribe un libelo (*De unitate intellectus*, 1256) contra Averroes. En 1269, San Buenaventura (1217-1274) escribe también una crítica a los averroístas latinos -como también se les llama- en la Facultad de Arte de París *Quaestiones disputatae de mysterio Trinitatis* (1269), señalando en ella que “De la actitud temeraria de la investigación filosófica proceden todos los errores de los filósofos” (Chapsal, 2013, p. 61).

En 1273, San Buenaventura intenta un nuevo ataque a los filósofos racionalistas mediante su obra *Quaestiones disputatae de sciencia Christi*. Pero al parecer los resultados de estas críticas oficialistas son magros. La batalla entre teología y filosofía por los espíritus del medioevo cristiano seguía siendo perdida por la primera; es así como ingresan al terreno de esta lucha ideológica otras dos enormes figuras del dogma oficial: Santo Tomás de Aquino (1224-1274) y Egidio de Roma (1246-1316).

Es hora de un combate decisivo por atraer las mentes más ilustradas de la cristiandad, y también de grandes retractaciones implícitas y de abandono de toda pretensión de liberalidad intelectual. Aristóteles y también Averroes habían influido en su momento en Tomás de Aquino antes de que este los repudiara; curiosamente, en su artículo *De unitate intellectus contra averroístas* (1270), utiliza argumentos típicamente averroístas para tratar de desbanicar al propio Averroes (Pérez, M 2012). Tomás de Aquino atacó por el lado que consideraba más débil del averroísmo:

(...) El monopsiquismo. Parafraseando el título de la obra crítica de Alberto Magno, Tomás de Aquino publica *De unitate intellectus contra averroístas*, acuñando por primera vez el vocablo de “averroísta”; admitiendo así, posiblemente con algún afán derogatorio, la existencia de un movimiento intelectual y no simplemente de un conjunto añejo de obras paganas. En su escrito, Tomás intenta mostrar que la idea de una mente y un



saber universal en Averroes no es otra cosa que una mala interpretación de una noción anterior de Aristóteles, quien se había explayado sobre “un intelecto posible” y que el primero (Averroes) renombró como el “intelecto material”. Más allá de mostrar discrepancias de lenguaje o diferencias semánticas entre Aristóteles y Averroes, no parece que Tomás de Aquino haya podido levantar un caso sólido en contra de lo que él denominó por primera vez, filosofía averroísta. (Baraona, 2021, p. 134).

No obstante, incluso la hábil pluma inflamada de pasión ortodoxa de Tomás de Aquino resultó infructuosa. Los defensores de la pureza de la fe cristiana en su cruzada teológica contra Aristóteles y Averroes no consiguen una victoria decisiva sobre el racionalismo filosófico, pues intentan derrotarlo con las armas inapropiadas de la doctrina, el dogma y la revelación. No es posible prevalecer de manera definitiva en una polémica eminentemente intelectual con una visión irracionalmente anti-intelectual. Al final de cuentas, incapaces de imponerse en el plano de las ideas y de la lógica, los teólogos terminan simplemente apoyándose en un poder institucional coercitivo y amenazante, lo cual resta verdadera autoridad moral a su punto de vista.

El fundamento lógico del racionalismo filosófico que la doctrina oficial no conseguía extirpar del todo de la mente de muchos intelectuales en la Baja Edad Media era tan simple como difícil de improbar: que no es imperativo creer en algo *a-priori*, salvo que sea autoevidente en acorde con axiomas lógicos o lo que resulte también evidente a partir de lo anterior (León Florido, 2007). En el siglo XIII la prolongada guerra entre teología y filosofía quedaría inconclusa; así, aunque el oficialismo doctrinario obtuvo algunas victorias, estas serían menores y de corto alcance.

Entre la segunda mitad del siglo XIII y comienzos del siglo XIV, apareció el que sería quizá uno de los más formidables críticos teológicos medievales del averroísmo en general, ya fuese este latino, judío o islámico. Ramón Llull (1232-1316), un importante pensador católico mallorquín, se aboca en la mayor parte de su obra a tratar de destruir la autoridad e influencia filosófica de Averroes. Es interesante notar que en esta preocupación se busca no solo liberar al mundo cristiano del averroísmo, sino que, además, considera nociva su influencia para la misma fe musulmana (Bordoy, 2002).

Para Umberto Eco, Mallorca y su atmósfera cultural de aquellos años, pesaría de manera importante en la preparación e intereses de Llull, ya que se trataba aún de una “encrucijada de las tres culturas, cristiana, islámica y judía, hasta el punto de

que la mayor parte de sus 280 obras reconocidas fueron escritas inicialmente en catalán y en árabe” (Eco, 1994, p. 44). Los viajes que este filósofo marroquí realizara también al norte de África, donde conoció de primera mano la civilización árabe-islámica, sería otro ingrediente en la formación de Llull, y explicaría junto con las influencias de su lugar de nacimiento y desarrollo personal e intelectual, algunas de las peculiaridades de su obra.

El ataque de Llull a Averroes se concentró sobre todo en su propuesta de que el saber y el conocimiento son emanaciones de la imaginación; esta última, un producto del uso de los sentidos y sus resultados sometidos al escrutinio del intelecto.⁹ Pero no era la naturaleza circular y tautológica de este razonamiento lo que molestaba a Llull. El verdadero motivo de su rechazo era la ausencia, casi implícitamente despectiva, respecto a la fuente divina original de todo conocimiento humano: el conocimiento genuino y valedero solo proviene de Dios, quien se lo revela al ser humano en el momento oportuno y empleando para ello medios divinos misteriosos e inescrutables, pero apropiados para cada ocasión (Cruz, 1977). Este sería el último teólogo católico en dedicar buena parte de su tiempo y energía a intentar extirpar para siempre toda forma de averroísmo al cerrarse el siglo XIII.

Luego vino el largo y caótico siglo XIV. La centuria que la historiadora Barbara Tuchman (2000) describió en tanto “calamitoso”; fue una época de guerras y violencia devastadora, de cambios climáticos catastróficos para el agro y el abasto alimentario, de pestes horribles e incomprensibles, que generaron un gran silencio filosófico en Europa.

Entre los años 1315 y 1317, un frío intenso descendió sobre Europa en lo que sería conocida como la “pequeña edad de hielo”. Este fenómeno aniquiló la producción agrícola, lo que a su vez llevó a un serio colapso demográfico. Entre 1348 y 1355 llegaría desde Asia la “peste negra” (en sus tres cepas letales: neumónica, bubónica, y septicémica), sumando así al hambre la pestilencia. El corolario casi inevitable de esta doble catástrofe natural combinadas fue guerras, insurrecciones campesinas, y la división y conflicto crónico entre feudos y reyezuelos rivales (Borrero, 2007). Obviamente, en tal escenario apocalíptico, poco espacio histórico quedó para los debates entre filósofos y teólogos, al tiempo que el pensamiento averroísta se difuminaba quedando solo una estela de su portentosa trascendencia anterior.

Podemos, no obstante, señalar que uno de los méritos del terrible siglo XIV en Europa, fue el contribuir como una suerte de acelerante histórico a la transición

9 Con la ausencia de verdaderos conocimientos neurológicos sobre el funcionamiento básico del intelecto humano, esa especulación de Averroes era tan buena, o tan mala para el caso, como cualquier otra de la época.



del feudalismo al capitalismo. Luego de varios siglos de vasallaje compulsivo de la población campesina, esta pudo muchas veces alejarse de los feudos donde eran sistemáticamente esquilados, hacia regiones a las que no llegaba con facilidad la mano opresiva de los señores feudales (Hilton (ed.), 1976). La motivación principal fue la de emigrar de centros urbanos más poblados y sus alrededores, para tratar de librarse de la peste y la guerra; pero, al hacerlo, dejaron al feudalismo desprovisto de una buena parte de su base de sustentación económica, contribuyendo así a precipitar su caída (Romano y Tenenti, 1971).

Uno de los pocos paréntesis favorables a la filosofía racionalista en el dramático siglo XIV tuvo lugar entre 1340 y 1350. En esa breve década, en Bolonia en el norte de Italia, se produjo un resurgimiento del averroísmo. Paulus Venetus (1369-1429) (Perreiah, 1967), sería su principal promotor y exponente con una vasta producción intelectual que echaría los fundamentos para el brillante averroísmo latino en Italia durante los siglos XV y XVI (Bochenski, 1961).

De otra parte, es una extraña paradoja que, en este período tan poco auspicioso para el avance intelectual en Europa, se sentaran parte importante de las bases para la Revolución Científica que tendría lugar varias centurias después en el siglo XVII. Guillermo de Ockham (1287-1347), una de las figuras más importantes de ese movimiento y la mejor recordada por la posteridad, resumió con su famoso dictum la esencia del “minimalismo científico”, o del también llamado a veces como el “reduccionismo metodológico”: “En igualdad de condiciones, la explicación más sencilla suele ser la más probable” (Okasha, 2002, p.94). Esta noción de la llamada “navaja de Ockham” o de la “parsimonia”, constituiría una de las guías epistemológicas esenciales para la filosofía naturalista y racionalista que configuraría con el tiempo la ciencia en el sentido moderno de la palabra, según la cual se opera con base en teorías generales con aplicaciones particulares y se fundamentan con pruebas empíricas (Maurer, 1962).

La propuesta de Pablo de Venecia calzaría muy bien con la navaja de Ockham, puesto que era una metafísica esencialista que predicaba la supremacía epistemológica (proceso cognoscitivo metódico) y ontológica (origen y génesis) de lo universal sobre cualquier otra clase de existencias y seres particulares (Reinhardt Grossmann, 2007). Era un avance intelectual hacia la noción científica que se afirma sobre todo en el siglo XVII con la física newtoniana, y que concibe el universo en todas sus manifestaciones fenomenológicas específicas, como la expresión tangible de leyes generales subyacentes que son sobredeterminantes y que constituyen su causa primaria.

A pesar de todos los pesares y los obstáculos intencionales e involuntarios, el segundo brote de praxis humanista representado por el averroísmo, tanto en su versión islámica temprana como en la concepción cristiana tardía, se mantiene vivo como la luz vacilante de una vela en el vendaval del siglo XIV. Lo asombroso es que, a pesar de los siglos transcurridos desde el primer brote de praxis humanista de los sofistas en Grecia, los tópicos humanistas que caracterizaron a ese instante histórico del pensamiento, sobre todo en lo que se refiere a democracia social e igualitarismo sostenido por un Estado benefactor, no volverían a reaparecer sino hasta el siglo XIX con el quinto brote del humanismo socialista. En otras palabras:

El humanismo de la Edad Media (cristiana e islámica) se redujo, en comparación con la radical filosofía política del humanismo griego de Protágoras y los sofistas, a la mera lucha por sostener una muy tímida autonomía del pensamiento lógico-racional de la filosofía, frente al imperio todopoderoso del pensamiento dogmático de la teología. Hubo toda clase de matices y teorías que, de manera abierta o disimulada, más o menos independientes ante los órdenes religiosos imperantes, más o menos progresistas en sus postulados, pero entre todos esos esfuerzos sumaron un asalto conjugado al sobrenaturalismo, ya fuera este último sostenido con argumentos o simplemente con superchería dogmática e intolerante. Se abrieron grietas en el monolítico sistema de poder e ideas de esos ordenes religiosos, y aunque estos fueron muchas veces defendidos con enjundiosos y astutos volúmenes apologeticos del fundamentalismo escritural, aquellas fisuras no pudieron ser selladas intelectualmente, y se debió recurrir entonces al crudo poder material de las instituciones eclesiásticas para cerrarlas. Pero solo se taparon por fuera, y las grietas en los muros del poder religioso persistieron latentes y apenas disimuladas por la coacción, la amenaza, y el castigo que podía llegar incluso a la muerte en ciertos casos muy trágicos.

El eclipse del libre pensamiento y del averroísmo en la Universidad de París, condujo a otros amaneceres intelectuales en tierras italianas. Pablo de Venecia, inauguró una nueva veta de reflexión siguiendo lineamientos de especulación filosófica no ajenos a la perspectiva averroísta entre los siglos XIV y XV. Hacia las últimas décadas del siglo XV, ocurrió algo inesperado dado el clima de hostilidad oficial eclesiástica hacia el averroísmo: Las obras completas de Aristóteles comenzaron a ser publicadas en Venecia, con los comentarios de Averroes incorporados en ellas (Baraona, 2021a, p. 137).



La historia de la filosofía, lo mismo que la del arte y la literatura, no son procesos que se desenvuelven en un compartimento estanco donde solo la concatenación de individuos y sus obras son importantes. Son procesos mucho más complejos en los que intervienen las fuerzas productivas, las estructuras sociales y de poder, la lucha de clases y los avances de la ciencia y la tecnología. (Luckács, 1968).

La crisis social, económica y demográfica del siglo XIV acelera el parto del capitalismo que nace gradualmente desde las entrañas mismas del feudalismo en proceso de desintegración. Catástrofes naturales con severas consecuencias sociales para Europa, como la pequeña edad de hielo y las pestilencias, son catalizadores que aceleran el proceso, pero no sus causas primordiales. La nueva “civilización capitalista” (Braudel, 2006) emerge en forma gradual y casi imperceptible en las nuevas urbes donde el vasallaje forzado es sustituido por pequeños artesanos, quienes a la postre se convertirán en trabajadores asalariados a medida que el desarrollo de emporios mayores, destruyan sus pequeños negocios y los separen de los escuálidos medios de producción que antes poseían. Es así que:

No fue el afán de ganancia y lucro mediante la expansión del comercio, el mecanismo del surgimiento y desarrollo económico esencial del nacimiento del capitalismo. Lo que precipitó su nacimiento, sería un nuevo tipo de relaciones sociales de producción basadas en la formación de capital, su acumulación, y el uso de mano de obra barata sin otro bien que ofrecer que su fuerza de trabajo a cambio de un salario. Y obviamente, este fenómeno económico de índole estructural se vio poderosamente incentivado por el comercio en una relación dialéctica con este último, pero son sus mecanismos endógenos operando a nivel de las relaciones trabajador-patrón dentro del atelier, en donde se localiza la semilla de la cual crecerá el formidable árbol del capitalismo. El que, como bien dice Braudel, no es solo una nueva racionalidad económica, sino también una nueva civilización: nuevas relaciones de poder, nueva cultura, nuevo arte, nuevos conflictos sociales, nueva gastronomía, nueva demografía, etc. En otros términos, es todo un sistema de vida diferente que se alza de las cenizas del feudalismo. (Baraona, 2021a, p. 142).

La obra de Braudel (2006) a la que ya nos hemos referido, revela:

(...) cómo va emergiendo el capitalismo y se va transformando en una civilización desde sus raíces más profundas en el largo siglo XIII. Es una nueva racionalidad económica, pero también involucra mutaciones importantes en la esfera ideológica, intelectual, y en general, de índole cultural.

En *La convivencia: Fuentes islámicas del humanismo renacentista* (Baraona y Mata, 2017), hemos mostrado cómo en Al-Ándalus ya se empieza a configurar un sistema productivo con uso más intensivo de tecnologías como los grandes molinos de agua y de viento traídos de Persia, complejos sistemas de irrigación, y el florecimiento de urbes con numerosos y grandes talleres artesanales orientados a una producción para el consumo local, pero también para su exportación a lugares muy distantes en la cuenca mediterránea e incluso más allá. El Imperio Musulmán era una entidad político-administrativa y religiosa fuertemente orientado a la producción para el mercado; era, en otros términos, un gran imperio comercial, con vasallaje, esclavitud y tributo, pero también con diversas formas de trabajo asalariado. Llegó al umbral del capitalismo, pero allí se detuvo, y por razones que deberán ser exploradas con mayor cuidado y atención en el futuro. No obstante, la orientación comercial del islam -una religión fundada por un gran mercader- dejó una tradición y un entramado civilizatorio global que de un modo u otro constituyó una matriz básica para el futuro desarrollo del capitalismo. (Baraona, 2021a, p. 145).

El siglo XV inaugura el surgimiento del capitalismo mercantil comandado por una nueva clase empresarial de grandes comerciantes, cuyo desarrollo es en parte facilitado por la decadencia de las aristocracias feudales durante el siglo XIV. Los cien años de desintegración del feudalismo permitieron que en el siglo XV naciera frágil aún el capitalismo, en el cual se estructura una sociedad dinámica, pero con abismal desigualdad de clases. Mercaderes-empresariales prosperan en ciudades como Génova, Amberes, Venecia y un puñado de otras urbes favorables a las nuevas realidades económicas del capitalismo comercial, en las que se concentran números crecientes de pobres sin patrimonio alguno ni empleo seguro. A pesar de su intensidad económica y comercial, estas ciudades capitalistas no logran reconfigurar el paisaje socioeconómico general de Europa sino hasta el siglo XVIII (Braudel, 2019).

Después del letargo intelectual no-teológico del medioevo cristiano, y del atormentado siglo XIV, la centuria siguiente fue un estallido de creatividad innovadora en medio de los innegables horrores que el Renacimiento europeo de signo capitalista comenzaba a traer -y traería aún más en el futuro siglo XVI (Mignolo, W. 2009). Para tomar impulso y dar un salto de fe hacia un futuro incitante pero también incierto, el pensamiento de ese tercer brote de praxis humanista vuelve la vista al pasado y se inspira de los siglos XII y XIII, y más específicamente del averroísmo.



3. Pico de la Mirandola y el tercer brote

Al norte de Italia, en Bolonia y Padua, que antes se habían mantenido al margen del agrio debate entre teología dogmática y filosofía racionalista, más que nada por su orientación académica hacia las ciencias médicas y la jurisprudencia, el averroísmo latino reaparece con energías renovadas. Otras universidades italianas como la de Venecia retoman el estudio y la reflexión filosófica iniciada por Averroes; pero el momento más interesante en este proceso, es cuando en 1473 el averroísmo cristiano regresa victorioso a París a partir del momento en que Luis XI de Francia sugiere estudiar, enseñar y debatir “(...) la doctrina de Aristóteles y su comentador Averroes reconocida después de mucho tiempo como sana y segura” (Dhunu Taha, 2001, p. 71). Aún se debaten e investigan con mayor detalle la génesis exacta de este proceso histórico, pero está fuera de toda duda que la resurgente luz intelectual de Averroes no dejaba de perturbar a los dogmáticos escriturales:

Ficticio o real, soñado, moldeado, inventado o realmente profesado, el averroísmo latino fue y sigue siendo uno de los caballos de batalla más violentos de la historia de la filosofía. El enorme atractivo de las controversias y condenas del siglo XIII hace que una y otra vez los historiadores tengan que preguntarse por sus esquivas coordenadas. Es un problema antiguo, una espina hondamente clavada que sigue provocando de manera periódica e ininterrumpida acalorados debates y publicaciones que, en parte, se enfrentan con los mismos fantasmas que recorrieron aulas parisinas del siglo de las grandes condenas. (Minecan, 2010, p. 85).

Este tercer brote de praxis humanista del Renacimiento europeo se constituye en torno a la fisura ideológica que divide a la doctrina de la filosofía en cuanto a la independencia y especificidad del saber humano vis a vis la omnisciencia de Dios. Es un conflicto heredado de la Edad Media islámica y luego cristiana. Y por razones obvias este es un tópico fundamental para el humanismo de toda época: no puede fundarse y luego desarrollarse la idea del ser humano en sí y para sí, sin antes admitir que existe como una entidad propiamente tal, y no solo como una proyección mecánica, fantasmagórica y sobredeterminada por otra entidad diferente, aunque esta sea concebida como infinitamente superior y perteneciente a una dimensión divina.

El humanismo del período renacentista europeo se disemina por todas las ramas del intelecto humano, pero siempre fiel a la noción averroísta de la singularidad autónoma de nuestra especie; de su unicidad peculiar y tácitamente libre y separada del orden divino. Ya no se trata únicamente de una doble vía cognoscitiva



que lleva a dos formas de conocimiento independientes, la racional y la mística, sino de la lucha bastante áspera y a ratos trágica y amarga, entre la filosofía (ciencia) y la teología; entre el libre albedrío y el pensamiento crítico y el dogma preestablecido y definitivo; entre la libertad de opinión y de investigación y las cortapisas absolutas de las creencias, la fe, el integrismo, y las instituciones que las sustentan y las nutren.

El arte en el Renacimiento europeo juega un gran papel en posicionar al ser humano en el corazón mismo del interés humano, en exaltar su grandeza y sus terribles flaquezas, su belleza y sus llagas morales. Es un antropocentrismo aún rebelde e indispensable para reorientar la búsqueda y la comprensión de la esencia misma de lo humano; en otras palabras, para que el conocimiento colectivo comenzara su larga trayectoria hacia el descubrimiento científico y racional de la naturaleza humana. Y el corolario ineludible de esta nueva gesta humanista, es que el proceso de reinención del ser humano no puede sino implicar la creación de un nuevo mundo; de uno que dé cabida realmente a ese ser humano munido de un nuevo narcisismo emancipador y del impulso para forjarlo a su revolucionaria medida renacentista.

Con el tiempo, ese viejo y magnífico antropocentrismo emancipador sería recuperado por el capitalismo en desarrollo y convertido en el ariete ideológico invertido para legitimar un sanguinario e inhumano espíritu conquistador-emprendedor-depredador, que conduciría a la formación dolorosa del moderno sistema-mundo global; a la creación de un vasto sistema de dominación colonial a partir del siglo XVI. Es un antropocentrismo de un narcisismo cultural patológico, eurocéntrico y excluyente: lo occidental, lo caucásico, lo europeo, lo cristiano son bellos, perfectos, elevados, civilizados, y todo lo demás del ámbito humano que no se conforme a este esquema ideológico debe ser conquistado, reformado y, si es necesario, simplemente aniquilado. Lo cual tendría lugar al mismo tiempo que en el centro del nuevo sistema global de explotación y saqueo, se apagaba ese espléndido brillo de un antropocentrismo que busca la emancipación simultánea del cuerpo y la mente humana dentro de un nuevo orden social:

Y al igual que todos los brotes precedentes de praxis humanista, la grandiosa desiderata por un mundo mejor y más a la medida del ser humano, acaba estrellándose con las duras realidades sociales de la época. Pero la semilla no muere del todo, y nuevos brotes mantendrán viva la rama dorada del humanismo. (Baraona, 2021a, p. 149).



A mi juicio, nadie como Giovanni Pico de la Mirandola manifiesta con su vida y sus obras, las luces y sombras de la praxis humanista del tercer brote. A la temprana edad de 24 años, Giovanni Pico de la Mirandola escribió en 1486 su *Oratio de hominis dignitate* (*Discurso sobre la dignidad del hombre*, 2003) que puede ser considerado como el manifiesto humanista del Renacimiento europeo (Ernest Cassirer, 1951).

Es sorprendente, por decir lo menos, que Pico de la Mirandola haya llegado a tan temprana edad a producir su *opus-magna*. Pero su enorme precocidad resulta crucial, pues de otro modo la brevedad de su vida no le habría permitido escribir un libro tan notable, tan amplio, y que dejaría tan hondas huellas en la historia intelectual de la humanidad. Su vida fue intensa, rica, temeraria hasta cierto punto, creativa, brillante y muy corta: falleció a la edad de 31 años, presumiblemente envenenado. Fue un típico hombre del *Cinquecento*, del alba del Renacimiento europeo, que combinaba en su persona al aventurero y hombre de acción, con la creatividad intelectual desbordante y el optimismo sin límites propia de los próceres de una nueva era en el devenir de la humanidad. No es un humanista de gabinete, como los del siglo XVI, sumido en un lóbrego recinto y alejado del mundanal ruido, encorvado sobre un texto arcano escribiendo bajo la luz incierta de una vela, y dedicado a la mera especulación teórica (Baraona, 2021a, p. 154).

Muy joven Pico había partido a París en 1485, donde devoró con pasión las obras de Averroes. Fue en esa fase muy temprana en la vida de este precoz pensador, donde germinó en su mente la idea de unificar en un tratado filosófico muy amplio todas las tradiciones culturales y teológicas que eran de cierta importancia en aquella época. Regresó un año después a Italia con 23 años recién cumplidos, pero se enamoró de la esposa de Giuliano Moriotto de Medici. Fue perseguido por una partida de hombres armados que lo dejaron gravemente herido. Sobrevivió a esta aventura-desventura romántica, y aun así reunió suficientes energías para escribir durante el resto de ese año -y publicar al siguiente- su famoso *Discurso*.

Los tres grandes ideales del humanismo del tercer brote quedan muy bien plasmados en esa obra precoz, pero también la más importante de Pico de la Mirandola. En el *Discurso sobre la dignidad del hombre* elabora y defiende tres nociones esenciales:

(...) a. el derecho a la disidencia y la discrepancia; b. el respeto por la diversidad cultural y religiosa; c. el derecho inalienable al progreso y enriquecimiento de la vida individual y colectiva a partir de las diferencias inevitables entre personas y grupos humanos. (Baraona, 2021a, p. 167).

El famoso *Discurso* era en realidad un prefacio a una obra mucho más amplia y ambiciosa conocida simplemente como las *900 tesis* (Pico de la Mirandola, 2012) escrita el mismo año que la anterior. En sus novecientas tesis, consideradas posiblemente como el mayor tesoro filosófico del Renacimiento europeo, Pico se expresa en un lenguaje a veces hermético y cifrado, y también con una prosa poética y mística. La obra constituía una tarea monumental que se proponía sintetizar en un conjunto de tesis lógicamente hilvanadas, lo que Pico consideraba era el saber filosófico universal desde Aristóteles hasta el siglo XV.

El 7 de diciembre de 1846, son impresas las 900 tesis en Roma; el número de estas es solo una cifra de significado místico, y Pico reconoce que pudieron haber sido más. Es una obra enjundiosa y fascinante, abigarrada y al mismo tiempo armoniosa; un trabajo único en la historia general de la filosofía occidental en la que se amalgaman tópicos y perspectivas eclécticas provenientes de fuentes aristotélicas, pitagóricas, platónicas, hebreas, órficas, caldeas, herméticas, averroístas, persas y árabes. Pero de esta pluralidad de fuentes de inspiración, emerge una polifonía intelectual que es una suerte de imponente sinfonía filosófica.

La impresionante amplitud mental y los enciclopédicos conocimientos a una edad tan precoz, convierten a este canto de amor juvenil a la tolerancia, al respeto, al diálogo, y al entendimiento, en una síntesis que busca establecer el máximo común denominador espiritual e intelectual del siglo XV, y que es la cristalización diáfana y suprema de los ideales renacentistas; ideales que el brutal Renacimiento europeo y su dolorosa expansión colonialista y mercantil al resto del orbe, convertirán en un discurso “civilizador” henchido de arrogancia y supremacismo en el mejor de los casos, o simplemente en genocidio, en el peor y más frecuente de ellos.

El Dios de Pico de la Mirandola es una deidad ecuménica, benigna, libertaria, comprensiva, llena de amor por la diversidad de la vida y la experiencia humana. Es un Dios que extiende con gentileza una carta blanca espiritual al ser humano, y le dispensa absoluta libertad para autoinventarse, y para hacerlo en la medida de su desarrollo independiente, ya sea al arbitrio de sus más bajos instintos o en armonía con sus más bellas y nobles virtudes y capacidades; es un gran espíritu que se reconcilia plenamente con Prometeo, y acepta la gesta titánica y emancipadora de este para que brille la luz humana de la razón en medio de las sombras de la sinrazón. Y al igual que en Protágoras y en Averroes, el ser humano de Pico de la Mirandola es un ente prometeico, y que se abre paso a tientas en la gran noche de la ignorancia armado solo con su racionalidad y la voluntad para autoemanciparse. Y esa luz que titila en su interior:



Es una luz que viene -o no viene- desde adentro, desde su intimidad más recóndita, desde ese centro misterioso en donde nace y se forja la consciencia de cada ser humano. Y dentro de ese proceso interior y constante de formación y transformación de la consciencia, el filósofo, es decir quien se piensa a sí mismo y el mundo en forma racional y metódica, ocupa el pínaculo de la capacidad autoemancipadora de la humanidad, superado solo por un ser divino. (Baraona, 2021, p. 167).

Y lo dice así el propio Pico de la Mirandola:

Si ves un hombre dedicado a su estómago, arrastrándose por el suelo, ves una planta y no un hombre; o si ves a un hombre embrujado con las vacuas formas de la imaginación, así como con las artimañas de Calipso, y mediante sus seductores encantos vuelto un esclavo de sus sentidos, ves un bruto y no un hombre. Pero, si en cambio, ves un filósofo, juzgando y distinguiendo todas las cosas de acuerdo con el poder de la razón, a él deberás considerarlo con veneración, puesto que es una criatura de los cielos y no de la tierra; y, finalmente, un contemplador puro, olvidado del cuerpo, totalmente recluido en las profundidades interiores de la mente, aquí no se trata ni de una criatura de la tierra ni de los cielos, sino de alguna elevada divinidad con forma humana. (Giovanni Pico de la Mirandola, 1496/2012, p. 40-42).

Pero Pico de la Mirandola era tan joven y de encendido idealismo como ingenuo y confiado:

En su inocencia genial, el joven pensador, acariciaba la peregrina idea de que sus novecientas tesis se abordaran en Roma luego de la *Epifanía de 1487* por doctos en teología y filosofía de todo el mundo conocido, para hacer una suerte de concordato y paz ecuménica entre los cultivadores y seguidores de todas las grandes doctrinas religiosas (Baraona, 2021, p. 169).

No obstante, contra las ilusiones de Pico de la Mirandola, las autoridades eclesiásticas católicas encontrarían un puñado de tesis que les servirían de pretexto para dictaminar que la obra del joven filósofo era de naturaleza herética. La irritación inicial con el ímpetus ecuménico y extravagante de Pico, pronto se transformó en condena inquisitorial, sobre todo por su presunción de “redefinir” el cristianismo como “(...) un centro de convergencia armoniosa entre numerosas vertientes religiosas, filosóficas, herméticas, teológicas, culturales, etc.” (Baraona, 2021a, p. 170).

Y para agregar insulto a la herida, la elevada noción que Pico expresaba sobre el papel del filósofo y sus motivaciones, sin referir estas últimas a las que las autoridades



eclesiásticas consideraban de seguro como la muy superior labor abnegada y leal del sacerdote por su madre iglesia y por el cristianismo, no podía sino ahondar la desconfianza hacia él. Poniendo así (posiblemente en forma inadvertida) al filósofo por encima del teólogo, de seguro era inaceptable para el Vaticano:

Esto es lo que diré sobre mí mismo -y en este punto no me ruborizo por elogiarme- que nunca he filosofado más que por la filosofía misma, y tampoco nunca he deseado o esperado obtener de mis estudios y laboriosas investigaciones ninguna ganancia o fruto más que el cultivo de la mente y el conocimiento de la verdad -cosas que estimo cada vez más con el paso del tiempo. También he estado tan ávido de conocimiento y tan enamorado con él que he dejado de lado toda preocupación privada y pública para entregarme por entero a la contemplación; y de esta, ninguna calumnia ni persona envidiosa, ni ningún insulto de los enemigos de la sabiduría, han sido capaces jamás de apartarme. ([Pico de la Mirandola, 1496/2012, p. 159](#)).

Si el párrafo anterior aún podría concitar ciertas dudas respecto a la escala valórica que Pico expresa en él; el siguiente, en que no hace la menor alusión a los textos sagrados ni a los documentos oficiales de la teología católica, parece bastante obvio al respecto: “La filosofía me ha enseñado a apoyarme en mis propias convicciones más que en los juicios de otros y a preocuparme menos si los otros piensan bien de mí que si lo que hago o digo es malo”. ([Pico de la Mirandola, 1496/2012, p. 160](#)).

Además, Pico deplora el surgimiento de ese intelectual que busca “profesionalizarse” vendiendo su producto y trabajo intelectual a cambio de dinero, poder e influencias. Es una crítica temprana al intelectual institucionalizado y funcional que se constituye con esa nueva civilización capitalista que está naciendo: “Es así como hemos llegado a este punto, que es doloroso admitir, en que las únicas personas consideradas sabias son aquellas que reducen la búsqueda de conocimientos a una transacción lucrativa”. ([Pico de la Mirandola, 1496, p. 155](#)).

Es un llamado al trabajo y la vocación intelectual altruista y sin intereses pecuniarios como motivación principal del quehacer filosófico, y esto en una era en que el boato casi obscuro del Vaticano y las elevadas jerarquías eclesiásticas que se entregan por completo a un desenfreno materialista alcanzaría el paroxismo; desenfreno que llevaría a Savonarola¹⁰ (1452-1498) a llamar a incinerarlo en las

10 Quien a su vez sería condenado y quemado en la hoguera por la Inquisición, sobre todo por sus críticas al papa Alejandro VI.



“hogueras de las vanidades”. Así, al llamado extemporáneo a la frugalidad del filósofo y a la integridad de los intelectuales, Pico corona esto con una apasionada defensa de la pluralidad racional, en contraste (tácito) con un dogmatismo apriorístico puramente doctrinario. “Nadie puede escoger correctamente su propia doctrina de entre todas, salvo que primero se haya familiarizado con todas ellas. Más aún, hay en cada escuela algo distintivo, y que no es común con ninguna otra”. (Pico de la Mirandola, 1496, p. 197).

Sin embargo, nada es de mayor importancia en la filosofía sincrética de Pico, que la trascendencia que otorga al protagonismo humano como creador y gestor de su propio destino. A lo largo de su pensamiento corre el hilo de oro de Ariadna que engarza como perlas de un mismo collar humanista a Pico, Averroes y Protágoras. En esta visión común, “El hombre está condenado a ser libre”, como bien lo dijo ese otro humanista del siglo XX, Jean Paul Sartre. Ya sea para bien o para mal, el ser humano se constituye en tanto humano, como irremediamente libre y en búsqueda interminable de su esencia existencial inherente. Y así lo expresa poéticamente el mismo Pico de la Mirandola:

¡Oh suma libertad de Dios padre, oh suma y admirable suerte del hombre al cual le ha sido concedido obtener lo que desee, ser lo que quiera! Las bestias en el momento mismo en que nacen sacan consigo del vientre materno, como dice Lucilio, todo lo que tendrán después. Los espíritus superiores desde un principio, o poco después, fueron lo que serán eternamente. Al hombre, desde su nacimiento, el Padre le confirió gérmenes de toda especie y gérmenes de toda vida y, según como cada hombre los haya cultivado, madurarán en él y le darán sus frutos. Si fueran vegetales, será planta; si sensibles, será bestia; si racionales, se elevará a animal celeste; si intelectuales, será ángel o hijo de Dios y, si no contento con la suerte de ninguna criatura, se replugará en el centro de su unidad, transformado en un espíritu a solas con Dios, en la solitaria oscuridad del Padre -él, que fue colocado sobre todas las cosas- y las sobrepujará a todas (Pico de la Mirandola, 1486/2012, p. 78).

En el humanismo de Pico lo que se pone de relevancia más que ninguna otra capacidad del ser humano, es entonces la de forjarse a sí mismo, asumiéndose como único protagonista de su propio destino. Pero a diferencia de los sofistas de Protágoras, aquí no es un ser humano forjando una vida colectiva hecha a la medida del hombre y de sus aspiraciones más caras para alcanzar la felicidad individual en un nicho social adecuado; no, es más bien, una concepción existencialista, la



del humano-dios que conquista y da forma a su ser interior asumiendo que él, y solo él, tiene la potestad para ser lo que al final de cuentas será.

Para Pico no hay delegación de responsabilidades por la esencia de nuestros actos, pensamientos, aspiraciones, en ninguna fuerza y/o voluntad externa y sobrehumana. Además de poseer la capacidad de la razón totalmente humana y propia de nuestro ser mismo, siguiendo el mensaje fundamental del mito de Prometeo que también encierra codificadas las nociones humanistas de Protagoras y Averroes, en Pico la humanidad pasa a ser el centro de la propia humanidad, y también del cosmos: es el antropocentrismo destilado, en su concepción más pura y extrema.

Ahora el corazón de la acción histórica lo ocupa solamente el ser humano, y Dios contempla desde fuera de nuestros márgenes existenciales, como un mero espectador benévolo y distante e incluso algo distraído e indiferente. El uso de razón no es solo para protagonizar la configuración de una sociedad mejor como sentipensaban los sofistas, ni para entender el mundo natural como postulaba Averroes, sino para conquistarlo y domeñarlo, empezando por nuestra propia naturaleza humana. En esta versión renacentista del humanismo, el ser humano se autoemancipa desde dentro hacia afuera; desde su intimidad más recóndita, para luego avanzar sobre su existencia social, y en último término, sobre la totalidad del mundo natural; esto en un proceso de permanente metamorfosis existencial. El ser humano es doblemente Prometeico y Proteico, amo y señor de su propio ser y de todos los otros seres que pueblan el cosmos circundante:

¿Quién no admirará a este camaleón nuestro? O, más bien, ¿quién admirará más cualquier otra cosa? No se equivoca Asclepio el ateniense -debido al aspecto cambiante y de esta naturaleza que se transforma incluso a si misma- cuando dice que en los misterios el hombre era simbolizado por Proteo. De aquí las metamorfosis celebradas por los hebreos y por los pitagóricos. ([Pico de la Mirandola, 1486/2012, p. 98](#)).

En 1494, al filo del siglo XVI y dos años después de la llegada de Colón al Nuevo Mundo, Giovanni Pico de la Mirandola fallece. Se fue de este mundo al igual como había vivido: avanzando con valor sobre el peligroso filo de la navaja. Hoy sabemos luego de la exhumación de su cuerpo el 2007 y de su análisis científico que murió envenenado con arsénico. Los motivos de su asesinato a temprana edad pudieron ser varios, y podemos especular bastante al respecto sin poder de momento establecer las causas y él o los culpables. Ya sabemos que tenía poderosos enemigos dentro de la Iglesia que antes lo había perseguido e incluso



excomulgado,¹¹ para luego perdonarlo bajo otro papa; sabemos que una figura de tan grande precocidad y con tan elevada estatura moral e intelectual, de seguro estaba rodeado de muchos envidiosos dispuestos a dañarlo o simplemente eliminarlo. Es de este modo como no se descarta la intervención nefasta de una poderosa figura hostil como era la de Pedro II de Medici (Malcolm Moore, 2009). Así fallece, envuelto en turbio misterio, a los 31 años, una de las figuras más señeras del Renacimiento europeo y del humanismo de todos los tiempos.

Conclusiones

La propuesta axial del humanismo que recorre esta visión desde su nacimiento hasta nuestros días, con distintos matices y énfasis según autores y escuelas de pensamiento, se expresa con fuerza contestataria a través de los tres brotes abordados:

1. Que el ser humano, y solo el ser humano, puede ser forjador de su destino, aunque los resultados de su acción racional y consciente no sean casi nunca exactamente los que se perseguían y deseaban.
2. Que el ser humano, y solo el ser humano, puede autoemanciparse constantemente, incluso rompiendo las cadenas de la opresión que él mismo ha creado a lo largo de su historia.
3. Que toda emancipación solo es verdadera cuando las víctimas de una determinada forma o formas de opresión y desigualdad toman consciencia de su situación y se convierten en actores sociales protagónicos de su propia liberación.
4. Que una autoemancipación solo es auténtica liberación, cuando es guiada por profundas y legítimas aspiraciones igualitarias.

11 Antes de su cruel asesinato, Pico había sufrido persecución y ostracismo, pues trece de sus novecientas tesis fueron catalogadas de “sospechosas de herejía”. El Papa y sus más allegados consejeros consideraron que esas trece tesis heréticas eran inaceptables para la teología católica, pues hacían referencia a la cabalística judía (el antisemitismo cristiano ya era en aquel entonces una realidad fuertemente establecida desde la Edad Media), y se prohibió de manera categórica que la difusión de semejantes ideas continuase, dando así ese bochornoso *faux pas* por concluido. Pero el genio de Pico iba acompañado de un inculdicable valor y una voluntad de hierro en la defensa de todo aquello que con razones de peso consideraba ser cierto y justo. Actuando entonces en concordancia con su más profunda naturaleza y temple individual, procedió a cometer uno de sus peores errores políticos. Se sentó y redactó una Apología, mediante la cual hacía una firme defensa de las trece tesis cuestionadas. Los doctos de la teología oficial reaccionaron con máxima dureza: lo juzgaron y condenaron por la muy grave falta de herejía, y fue excomulgado. Sintiendo, con justa razón, que su vida estaba en peligro, escapó a Francia con la ilusión de exiliarse en esas tierras por un tiempo. Pero poco después de su llegada a París, fue aprehendido y llevado sin mayores miramientos a la prisión de Vincennes. Para su buena fortuna, esta vez el mismo heredero al trono de Francia, pidió su liberación. Pico regresó tiempo después a Italia, donde se empleó como filósofo e intelectual al servicio de Lorenzo el Magnífico de Medicis (1449-1492). Luego se incorporó a la Orden de los Dominicos, en la cual permaneció hasta su muerte, en torno a la cual se tejen numerosas conjeturas hasta el día de hoy (Baraona, 2021a, p.172).



5. Que el ser humano está dotado de razón y voluntad propia e independiente, y es absolutamente lógico e inevitable que luche y se prodigue en procura de su propia felicidad individual y colectiva, autoemancipándose en el proceso de cadenas y obstáculos –muchos de ellos originados por la propia acción humana en etapas previas de su evolución sociocultural- que le impiden o dificultan encontrar su plena realización existencial.
6. Que todos los brotes de praxis humanista (entendiendo por praxis, la unión dialéctica de la teoría con la práctica, siendo esta última guiada por la anterior, pero también corrigiéndola e influyéndola en el proceso) evidencian las enormes dificultades para plasmar a cabalidad el ideal de autoemancipación de la humanidad, como sea que esta última haya sido concebida por los humanistas en esos momentos históricos particulares.
7. Que, a las nociones de autoemancipación política y social de Protágoras, se agregó la noción de la autonomía de la razón humana frente a los poderes sobrenaturales de la divinidad de Averroes.
8. Que esas propuestas se incorporan en el Renacimiento europeo, poniéndose un gran énfasis en los conceptos del poder de autogestión del ser humano y las aspiraciones de respeto a la diversidad y hacia la disensión, como muy bien las supo plasmar Pico de la Mirandola en su *Discurso sobre la dignidad del hombre*.
9. Que cada brote de praxis humanista ha expandido el principio cardinal del protagonismo humano, sumando nuevas dimensiones posibles y deseables en el proceso de autoemancipación, pero tarde o temprano colisionando contra los grandes poderes fácticos y religiosos de cada época. Y es también una constante que se repite en cada brote de praxis humanista, el hecho de que, al final, sus máximos representantes serán estigmatizados, perseguidos e incluso destruidos de una forma u otra por los establecimientos religiosos y políticos centrales de su tiempo.

Bibliografía citada

- Aertsen, J.A. y Endress, G. (1996). “Averroes and the Aristotelian Tradition. Sources. Constitution and Reception of the Philosophy of Ibn Rushd (1126-1198)”. *Proceedings of the Fourth Symposium Averroicum*.
- Al-Khalili, Jim. (2011). *The House of Wisdom: How Arabic Science Saved Ancient Knowledge and Gave Us the Renaissance*. Penguin Press.
- Alonso, E. (2002). “Los límites del saber: Reacción de los intelectuales judíos a la cultura de procedencia islámica”. (M. Fierro editor). *Judíos y musulmanes*



- en al-Andalus y el Magreb: Contactos intelectuales*. Colección de la Casa Velázquez. (74): 50-84.
- Aristóteles. (2014). *Ética de Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Averroes. (2002). *Middle Commentary on Aristotle's De anima*. Bringham Young University Press.
- Averroes (1998). *Sobre filosofía y religión*. Cuadernos de Anuario Filosófico.
- Averroes. (1987). *Epítome de Física (Filosofía de la naturaleza)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Hispano Árabe de Cultura.
- Averroes. (1986). *Exposición de La República de Platón*. Tecnos.
- Averroes. (1961). *Epitome of Parva Naturalia*. The Mediaeval Academy of America.
- Averroes. (1958). *Averroes on Aristotle's De generatione et corruptione: Middle Commentary and Epitome*. The Mediaeval Academy of America.
- Averroes. (1953). *Commentarium magnum in Aristotelis. De anima libros*. The Mediaeval Academy of America.
- Averroes. (1930). *La destrucción de la destrucción*. The Mediaeval Academy of America.
- Baraona, M. (2011). "Humanismo para la hipermodernidad y sus alternativas". *Diez ensayos críticos*. Editorial Germinal.
- Baraona, M. (2013). "Para un humanismo del siglo XXI: desafíos y propuestas". *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 1 Núm. 1. doi.org/10.15359/rnh.1-1.2
- Baraona, M. (2017c). "El camino humanista de la literatura: una crónica personal". *Revista de Nuevo Humanismo*. Vol. 5 Núm. 2 (2017). DOI: <https://doi.org/10.15359/rnh.5-2.5>
- Baraona, M. (2021a). *La revolución del humanismo*. Editorial Kamuk.
- Baraona, M. (2021b). "El primer brote: origen del humanismo". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. 32 Núm. 1. doi.org/10.15359/rldh.32-1.5
- Baraona, M. y Mata, E. (2017a). *La convivencia: fuentes islámicas del humanismo renacentista*. EUNA.

- Baraona, M. y Mora, J. (2017b). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.
- Bochenski, I. M. (1961). *A History of Formal Logic*. University of Notre Dame Press.
- Bordoy, A. (2002). “Ramón Lull y la crítica al averroísmo cristiano”. *Taula, quaderns de pensament*. (37): 21-35.
- Borrero, M. (2007). “El mundo rural y la crisis del siglo XIV. Un tema historiográfico en proceso de revisión”. *Edad Media. Revista de Historia*. (8): 37-58.
- Braudel, F. (2006). *La dinámica del capitalismo*. FCE.
- Braudel, F. (2019). *Out of Italy. Two Centuries of World Domination and Demise*. Europa Compass.
- Cassirer, E. (1951). *Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento*. Emecé Editorial.
- Chapsal, M. (2013). *Claves para comprender la separación entre razón-fe en el siglo XIII y sus implicaciones posteriores*. USACH.
- Courtenay, W. J., J. Miethke y D.B. Priest. (2000). *Universities and Schooling in Medieval Society*. Brill Academic Publishers.
- Cruz, M. (1977). *El pensamiento de Ramon Llull*. Fundación Juan March.
- Dhunun Taha, A. (2001). “Les universités européennes du Moyen Age et l’averroïsme”. *Actualité d’Averroes, Colloque du Huitieme Centenaire*. Unesco.
- Diógenes, L. (1999). *Vidas de los más ilustres filósofos griegos*. Ediciones Folio, S.A.
- Eco, U. (1994). “El Ars Magna de Raimundo Lulio”. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Crítica.
- Everitt, A. (2003). *Cicero: The Life and Times of Rome's Greatest Politician*. Kindle.
- Ferre, L. (1984). “Traducciones al hebreo de obras médicas en los siglos XIII y XIV”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*. (33): 61-74.
- Ferre, L. (2000). “Los judíos receptores y transmisores de la sabiduría universal”. *Revista Española de Filosofía Medieval*. 7.



- García Gilbert, J. (2010). *Sobre el viejo humanismo: exposición y defensa de una tradición*. Marcial Pons.
- Grossmann, R. (2007). *La existencia del mundo: introducción a la ontología*. Tecnos.
- Hashim Kamali, M. (2015). “El concepto de Umma y de individuo en el Islam”. *Islam y constitucionalismo, un diálogo abierto*. Fundación de Cultura Islámica.
- Hilton, R. (ed.) (1976). *La transición del feudalismo al capitalismo*. Crítica.
- Karmi Bolton, R. (2013). “La potencia de Averroes. Para una genealogía del pensamiento de lo común en la Modernidad”. *Revista Pléyade*. 12.
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales de la Edad Media*. Gedisa.
- León Florido, F. (2007). *La condena de la filosofía: estudio y traducción del Syllabus de Esteban Tempier*. A Parte de Rei.
- López Pérez, R. (2018). *Presentación de los sofistas. Los primeros maestros del pensamiento*. Universidad de Chile: Chile. doi: <http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/Sofistas.pdf>
- Luckács, G. (1968). *El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*. Ediciones Grijalbo.
- Maimónides. (2010). *Guía de Descarriados*. Maxtor.
- Martínez Lorca, A. (2010). *Averroes, el sabio cordobés que iluminó Europa*. Utopía.
- Maurer, A. A. (1962). *Medieval Philosophy*. Random House.
- Mignolo, W. (2009). *El lado más oscuro del Renacimiento*. Universidad de Duke.
- Minecan, A.M.C. (2010). “Introducción al debate historiográfico en torno a la noción de “averroísmo latino””. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Vol. (27): 63-85.
- Moore, M. (2009). “Medici philosopher’s mystery death solved”. *The Daily Telegraph* (London). 7 de febrero.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of Science. A very short introduction*. Oxford University Press.

- Pérez Carrasco, M. (2012). “¿Cuál es el objeto de nuestro conocimiento? Tomás de Aquino intérprete de Averroes”. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Vol. 29 Núm. 1.
- Perreiah, A. R. (1967). "A Biographical Introduction to Paul of Venice". *Augustiniana* 17.
- Pico de la Mirandola, G. (2003). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. UNAM.
- Pico de la Mirandola, G. (2012). *900 tesis*. UNAM.
- Platón. (2009). *La República*. Akal.
- Puig, J. (2002). “El proyecto vital de Averroes: Explicar e interpretar a Aristóteles”. *Al-Qantara*. XXIII. (1): 11-52.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1971), *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Siglo XXI.
- Santoyo, J. C. (2009). *La traducción medieval en la Península Ibérica, Siglos XIII-XV*. Universidad de León.
- Tuchman, B. (2000). *Un espejo distante: el calamitoso siglo XIV*. Península.
- Verger, J. (2001). *Gentes del saber en la Europa de finales de Edad Media*. Editorial Complutense.
- Viguera, M. J. (2007). *Los reinos de Taifas y las invasiones magrebíes: Al-Andalus del XI al XIII*. RBA.



Humanistas en esta edición



Vladimir Rocha Godoy

Vladimir_rocha@yahoo.es

Graduado de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional. Actualmente se dedica a la docencia en diferentes instituciones, en la Universidad de Costa Rica sede occidental como profesor de Psicomotricidad en la educación inicial, profesor de danza en el colegio Artístico y profesor -administrador de la Academia de Ballet “Danza Piazzola”, ubicada en la ciudad de Liberia. Bailarín profesional de danza contemporánea, coreógrafo, gestor cultural y productor. También imparte clases de folclor, baile popular, acondicionamiento físico y yoguilates y es académico en diversas Instituciones educativas.

Como parte de sus aficiones, está la fotografía la cual ha estado trabajando desde que se trasladó a Liberia, la poesía como una forma de expresión muy personal que expresa como percibe las situaciones e incógnitas de la vida y muy importante, la bicicleta de montaña como la mejor manera de desconectarse de las situaciones de estrés y encontrar inspiración fuera del concreto.



Carlos Luis Chanto-Espinoza

carlos.chanto.espinoza@una.cr

Phd en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Msc. Gerencia en Administración de Proyectos de Desarrollo del Instituto Centroamérica en Administración Pública. Maestría en Dirección Estratégica. Especialidad en Tecnologías de la Información de Universidad Internacional Iberoamericana UNINI – Puerto Rico, Master en Dirección Estratégica en Tecnologías de la información. Universidad Europea Miguel de Cervantes. España – México. Licenciado en Informática con énfasis en Sistemas de Información, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega.

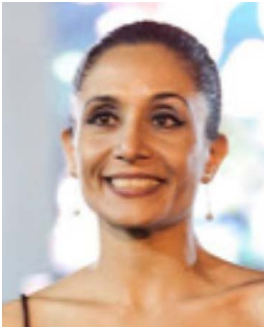




Marcela Mora-Peralta

marcela.mora.peralta@una.cr

De nacionalidad franco-costarricense. Licenciada en Economía de la Universidad de Paris I- Sorbona, Francia. Magister en Administración de Negocios con énfasis en Recursos Humanos, Universidad de Costa Rica. Académica en la Universidad Nacional desde el año 2003. Actualmente profesora en las carreras de Administración de Empresas y la carrera de Comercio y Negocios en el Campus Liberia. Adicionalmente Empresaria independiente desde el año 2000.



Tania Madrigal Huezo

tamahue_danza@yahoo.es

Doctorado en Educación Superior en la Universidad Benito Juárez – México. Máster en Enseñanza de la Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica. Licenciada en Nutrición de la Universidad Nacional de El Salvador. Maestra, bailarina, coreógrafa, Jefe de Cátedra de Ballet y Coordinadora académica de la Escuela Nacional de Danza Morena Celarié del Ministerio de Cultura de El Salvador. Docente del Técnico en Arte Dramático y de la Licenciatura en Música de la Universidad Dr. José Matías Delgado Docente escalonada en Educación Artística.



Diana Betancourt Villa

diana.betancourt@teatromelico.go.cr

Formadora de Danza para una Cultura de Paz, desde el 2017 en el TND-CCPaz de Cartago. Bachiller de La Escuela de Danza de la Universidad Nacional, egresada de la primera generación del “Conservatorio el Barco” del TND. Estudios realizados en nuevas técnicas de danza contemporánea con los maestros David Zambrano, Juan Cruz Díaz de Garaio Esnaola, Fernando Hurtado, Javier Ciria entre otros. Estudios de Ingeniería Civil y Ambiental en la Escuela de Ingeniería de Antioquia (Colombia).

**Jaime Mora Arias**

jaime.mora.arias@una.ac.cr

Doctor en Estudios Latinoamericanos con Mención en Pensamiento Latinoamericano. Máster en Humanidades y Licenciado en Derecho. Académico del Área de Ciencias Sociales del CEG y Vicedecano del Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica.

**Miguel Baraona Cockerell**

baraona_miguel@hotmail.com

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

**Juan Diego Gómez**

jdgomezn@gmail.com

Bachiller en Relaciones Internacionales, Licenciado en Derecho, Notario, Máster en Derecho Registral y Notarial, Doctor en Educación con énfasis en Mediación Pedagógico. Ha ocupado varios cargos académicos y administrativos en la Universidad Nacional. Académico del Centro de Estudios Generales, investigador en la Cátedra Rolando García, participante del proyecto Cultura de Paz y Expresiones Artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real (Liberia) y en el Centro Semi-Institucional (Nicoya). También ha publicado varios trabajos y presentado ponencias sobre sus áreas de especialización en diferentes reuniones profesionales.





Antonio Álvarez Pitaluga

antonio.alvarez.pitaluga@una.cr

Es doctor en Ciencias Históricas, posee un Doctorado académico, también tiene estudios postdoctorales, además es Licenciado en Ciencias Sociales y master en ciencias históricas. Fue vicedecano de Relaciones Internacionales e Investigaciones en la Universidad de La Habana. Autor de cuatro libros, coautor de seis, posee además más de cuarenta publicaciones en revistas (ensayos, reseñas, artículos). Actualmente es profesor de la Sede Chorotega, de la maestría en Humanismo, ambas de la UNA, y del doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la UCR.



Amalia Clausts-Yuly Mandón

tariasluna@gmail.com

Nace el 29 de mayo del año 2.000, en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander-Colombia, bajo el nombre de Yuly Carolay Mandón Arias. Hija menor y oriunda de un humilde hogar conformado por sus padres: Trina Belén Arias y Miguel Ángel Mandón (+). A sus dos años de edad, sus progenitores deciden emigrar a Venezuela en busca de un mejor porvenir. País en el cual cursa todos sus estudios académicos, desde la educación básica hasta la formación profesional actualmente dentro del ámbito socioeconómico de la Contaduría Pública en la Universidad Experimental de Los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Ha publicado algunos de sus trabajos poéticos en la antología “Te amo”, por Editorial Hispana en los Estados Unidos. Actualmente es miembro y embajadora del movimiento internacional “Chile país de poetas” y “Poesía de la esperanza”, así como también se pueden hallar algunos de sus poemas en la revista digital argentina “Al borde de la caverna” publicada por una de sus colaboradoras; la escritora y poeta argentina Mirta Venezia, del mismo modo también en el conocido blog “Mis poetas contemporáneos” publicado por el poeta Argentino Gustavo Tissoco.



Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en el 2024, consta de un tiraje de 55 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.