

[Cierre de edición 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Docencia universitaria saludable: Una metamorfosis impostergable

Healthy Teaching at the University Level, an Urgent Metamorphosis

*Ileana Castillo-Cedeño*¹Universidad Nacional
Heredia, Costa Ricaileana.castillo.cedeno@una.crorcid: <http://orcid.org/0000-0003-3771-2805>*Luz Emilia Flores-Davis*²Universidad Nacional
luz.flores.davis@una.crorcid: <http://orcid.org/0000-0003-0151-0259>*Giselle Miranda-Cervantes*³Universidad Nacional
Heredia, Costa Ricagiselle.miranda.cervantes@una.crorcid: <http://orcid.org/0000-0001-6471-0990>*Susana Murillo-León*⁴Universidad Nacional
Heredia, Costa Ricasusana.murillo.leon@una.ac<http://orcid.org/0000-0002-9290-4386>

¹ Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Egresada del Doctorado en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, de la Universidad de Valladolid, España. Magíster en Psicopedagogía. Magíster en Educación Preescolar. Especialista en didáctica de la educación del consumidor. Universidad de Valladolid, España. Profesora, bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar, Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente se desempeña como investigadora y ocupa el cargo de decana del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Autora de varias publicaciones sobre educación, pedagogía, diversidad, liderazgo, educación superior en revistas de su especialidad.

² Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Máster en Educación Superior. Catedrática universitaria. Ha ocupado los cargos de directora de Docencia, directora de Desarrollo Profesional y Cooperación Universitaria, presidenta de la Junta de Becas y Coordinadora de la Comisión Técnica de Admisión de la Universidad Nacional. Actualmente, se desempeña como investigadora, extensionista y docente en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica. Entre sus publicaciones más recientes destacan trabajos para la alfabetización de personas adultas, y pedagogía saludable.

³ Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Bachiller, licenciada y máster en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Labora como académica e investigadora en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, unidad académica en la que ocupó los cargos de directora, miembro del Consejo Académico y coordinadora de las carreras de Educación Especial y de Enseñanza del Inglés para I y II ciclos. Su interés en el campo de la investigación destaca las áreas de diversidad, seguimiento a egresadas de la carrera de Educación Especial, relaciones interpersonales, clima social de aula y pedagogía saludable.

⁴ Maestría en Artes en Enseñanza de Idiomas Internacionales de la Universidad de California, Estados Unidos. Obtuvo un certificado de posgrado de TESOL y un bachillerato en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos de la Universidad Nacional. Ha trabajado en el CIDE de la Universidad Nacional como académica de la División de Educación Básica. Ha trabajado en la Maestría en Educación con énfasis en el aprendizaje del inglés de la División de Educología del 2012 al 2014. Ocupó el cargo de investigadora desde el 2010 hasta el 2013 en el Proyecto del CIDE: *Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense*, donde sus intereses en el campo de la investigación destacan las áreas de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, enseñanza de idiomas y aprendizaje mutuo. Fue ganadora de una beca Fulbright otorgada por el gobierno de los Estados Unidos representando a la UNA como académica en Albion College, Michigan, por un año académico del 2014 al 2015.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Recibido 9 de marzo de 2016 • Corregido 26 de marzo de 2016 • Aceptado 12 de abril de 2016

Resumen. Este artículo surge del proceso de investigación del proyecto *Pedagógica saludable* en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), reconocido por la formación de formadores en el país. El CIDE está estructurado en 5 unidades académicas o departamentos, los cuales atienden la formación de pregrado y posgrado en los diferentes niveles del sistema educativo. La investigación recupera el tema de la salud, como elemento crucial de praxis socioeducativa. Apuesta a la pedagogía como ciencia que favorece el bienestar de la vida en una dimensión holística. Es un estudio interdisciplinar que surge de uno de los objetivos del proyecto de investigación: Identificar experiencias pedagógicas saludables en CIDE a partir de un cuestionario semiestructurado aplicado a 19 docentes de las 5 unidades del CIDE. Se utiliza un enfoque integral multimodal, se combinan aspectos cuantitativos y cualitativos, porque ofrecen la oportunidad de explorar, describir y contribuir a la interpretación de lo que significa una docencia universitaria saludable a la luz de las percepciones de las personas participantes. Los resultados permiten concluir que existe diversidad de criterios con respecto a lo que significa saludable y el cómo generar ambientes personales y profesionales apropiados, lo que permite identificar el desafío no solo para el CIDE, sino para la Universidad, de asumir el tema de la salud, articulando políticas promotoras de estilos de vida saludable dentro y fuera de las aulas para atender con responsabilidad social a la comunidad educativa.

Palabras claves. Docencia universitaria, pedagogía saludable, mediación pedagógica.

Abstract. This article arises from the research process of the Healthy Pedagogy project at the Center for Research and Teaching in Education (CIDE, by its acronym in Spanish) of the National University of Costa Rica (UNA, by its acronym in Spanish). The Center is well known as the country's teacher training school. CIDE is structured in 5 academic units or departments, that attend the undergraduate and postgraduate education at different levels of the education system. The research recovers the issue of health, as a crucial element of social and educational praxis. The Center relies on pedagogy as a science that supports the welfare of life in an holistic dimension. This is an interdisciplinary study that emerges from one of the objectives of the research project: identify healthy educational experiences in CIDE by applying a semi-structured questionnaire to 19 teachers from the 5 academic units. An integrated multimodal approach is used, quantitative and qualitative aspects are combined, because they offer an opportunity to explore, describe and contribute to the interpretation of what *healthy* means in light of the participants perceptions. The results suggest that there is a diversity of criteria regarding the meaning of *healthy* and how to generate appropriate personal and professional environments. This allows to identify the challenge, both for CIDE and the University, of approaching the health issue by articulating policies that promote healthy lifestyles inside and outside the classrooms in order to treat the educational community with social responsibility.

Keywords. University level teaching, Healthy pedagogy, Pedagogic mediation.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Antecedentes

Pedagogía saludable en el CIDE (Flores-Davis, Miranda-Cervantes y Castillo-Cedeño, 2013-2017) forma parte de uno de los proyectos de investigación interdisciplinarios, aprobado para ser desarrollado durante los años 2013 al 2016 por la unidad académica de Educación Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Las participantes plantearon la propuesta de investigación a partir de la preocupación y atención que tiene la Universidad de atender la salud como eje del desarrollo integral de la comunidad universitaria, de cara a los grandes desafíos que enfrenta el planeta con respeto a la atención de estilos de vida saludable.

El CIDE es una instancia formadora de formadores de gran prestigio a nivel nacional, de carácter público. En otros contextos geográficos, se puede entender como la Facultad de Educación de la UNA. Se estructura por el decanato, el vicedecanato, y la dirección ejecutiva.

De la figura del decanato se desprenden tres proyectos: Uno de educación continua y permanente para dar atención a las necesidades formativas de nuestros egresados y egresadas, y otras personas profesionales con interés en los componentes pedagógicos. En esta modalidad imparten cursos de 40 horas, según demandas y necesidades de la población.

Otro de los proyectos es la *Revista Electrónica Educare*, la cual durante los últimos 10 años ha repuntado en el país, por la calidad de sus aportes a la educación nacional e internacional. Los índices e indicadores de calidad la posicionan como una de las revistas de más alto impacto en la universidad y el país.

Adscrito al decanato está el proyecto *Perfiles dinámicas y desafíos de la educación costarricense*. Es un proyecto cuyo propósito es atender problemas de carácter nacional, para la realidad socioeducativa de manera positiva. La riqueza de este proyecto de investigación también está en la vinculación de todas las divisiones del CIDE al incorporar investigadores e investigadoras en este mismo.

En el Centro se imparten las carreras de acuerdo con los departamentos, lo que equivale a divisiones o unidades académicas, cinco en total, las cuales se enuncian a continuación:

- a. División Básica: imparte las carreras de Preescolar I y II Ciclos, Enseñanza Especial, Enseñanza del Inglés. Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los Procesos Pedagógicos y en Educación Infantil.
- b. División de Educación Rural: imparte la carrera de Educación Rural en diferentes zonas geográficas del país; atiende también las comunidades indígenas. Cuenta con una maestría en Educación Rural Centroamericana.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- c. División de Educología: forma a profesionales de diversas disciplinas de la enseñanza de toda la universidad ofreciendo el componente pedagógico a 14 carreras que se imparten, por ejemplo, Enseñanza de las Matemáticas, de los Estudios Sociales, entre otras. Imparte una Licenciatura en Didáctica y las maestrías en Enseñanza del Español.
- d. División de Educación para el Trabajo: asume la formación de profesionales en orientación y administración. Cuenta con la Maestría en Gestión Educativa y Adolescencia.
- e. Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (CIDENAF): hace investigación con impacto en el país, atendiendo problemas de niñez y adolescencia.
- f. Biblioteca: especializada en educación y cuenta con servicio y atención a estudiantes con la responsabilidad de una orientadora y una trabajadora social.

Es relevante señalar que parte del prestigio del CIDE se fundamenta en que es un Centro heredero de la Escuela Normal Costarricense, de sus principios humanistas que inspiraron su conformación hace 101 años. Los fundamentos orientadores de la profesionalización docente siguen vivos por más de un siglo, guiando el norte de la *universidad necesaria* como se conoce a la UNA, dado que fue pensada para atender a las clases populares y poblaciones más vulnerables de nuestro país.

Marco referencial

Es importante destacar que este marco referencial ha sido elaborado por el equipo de investigadoras a partir de sus experiencias y conocimientos, construidos compartidamente a lo largo del proceso investigativo, del cual se han generado tres artículos previos al que actualmente se socializa, fundamentados en aportes de la teoría de la complejidad, en autores y autoras como Humberto Maturana, Dennise Najnamovich, Edgar Morín, Hugo Assman, Donaldo Macedo, Patricio Guerrero, Leonardo Boff, Frei Betto, entre otros, principalmente de Latinoamérica; quienes, a la fecha, se mantienen a la vanguardia en procesos educativos que comprenden la educación como un proceso de aprendizaje de comunidades aprendientes; de que somos parte de una aldea planetaria; que el conocimiento se construye en la vida y para la vida, porque es un proceso de complejidad y simplicidad que comprende la triada entre mente, cuerpo y espíritu o como lo señala [Morin \(2011\)](#), individuo, especie sociedad.

Por otra parte, rescatamos que la investigación surge de diversidad de miradas y la posibilidad de ver con nuevos ojos a partir de la comprensión del cristal de nuestras propias percepciones a la luz de nuestras vivencias.

De acuerdo con lo anteriormente justificado, lo escrito en este artículo no está referenciado en su totalidad, porque desde los escritos anteriores asumimos la construcción de nuestros

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

trabajos a partir de los conocimientos y saberes a partir de nuestras experiencias formativas, profesionales y personales. Eso implica legitimar que tenemos una formación teórica y práctica fundamentada en diferentes áreas del saber que nos permiten elaborar un marco referencial conducente a construir el texto con la confianza de que hemos reconstruido conocimientos y estamos en capacidad de decir, desde nuestra propia realidad y con nuestras propias palabras, sin apego estricto a otros discursos, legitimando nuestros propios saberes. Ello no implica falta de rigurosidad, sino apropiación y dignificación de nuestros conocimientos.

Docencia saludable un proceso complejo, integral, libre y transformador

Para las investigadoras, la docencia universitaria saludable es una actividad compleja, si como ya dijimos partimos del paradigma del pensamiento complejo; en ella confluyen los conocimientos propios de las diversas disciplinas que constituyen el objeto de estudio de la formación profesional que se pretende alcanzar, así como el ámbito pedagógico. Del mismo modo, la formación tiene que ver con la ética y la estética, así como con los rasgos del perfil que se procuran alcanzar para una praxis profesional inmersa en un contexto de complejidad y caos, tal y como lo señala [Lewin \(2002\)](#):

La nueva ciencia de la complejidad combina elementos de ambos: se aplican fuerzas internas y externas, y se espera que se produzca una mayor complejidad como propiedad fundamental de los sistemas complejos adaptativos. Una propiedad fundamental de los sistemas complejos adaptativos es la contraintuitiva cristalización del orden. (p. 176)

Implica una ruptura con respecto a la visión lineal sobre la vida, es ampliar la mirada y abrirse al conocimiento de que somos parte de un macrocosmos y microcosmos, del cual somos corresponsables; esto lleva a procesos de pensamiento integrales que involucran el reconocimiento del caos y adaptación de todos los sistemas vivos.

Desde esta perspectiva, la pedagogía vista como ciencia de la vida está llamada a construir nuevas miradas de cómo se enseña y cómo se aprende desde una visión de integralidad.

La docencia universitaria está abocada a generar procesos formativos que llevan a comprender que, más allá del conocimiento ya construido, es necesario coevolucionar para colaborativamente fundamentar nuevas prácticas y teorías. Las posibilidades de comprendernos como parte de estas interrelaciones dinámicas entre los sistemas provoca cambios a nivel social, económico, político, cultural. Sin duda como lo destaca [Frijof \(1992\)](#) en su libro *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, donde advierte que estamos en un momento apasionante de la historia de la humanidad para cocrear.

Concuerda con lo descrito por [\(Najmanovich, 2011, p. 93\)](#), quien invita a repensarnos desde otras formas de interacción.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Es imperioso buscar formas de acceder a un espacio cognitivo-experiencial caracterizado por las *formaciones de bucles* donde, por un lado, *el sujeto construye al objeto en su interacción con él y, por otro, el propio sujeto es construido en la interacción con el ambiente natural y social.*

De acuerdo con la anterior, es imprescindible considerar que la docencia es un proceso experiencial entre personas, lo que implica convivencia y, por tanto, aprendizaje, como lo señala [Maturana \(1999\)](#) en su libro *Transformación en la convivencia*. Así como también es importante tomar en cuenta la concurrencia en el aula universitaria y fuera de esta, de diversos estilos de aprendizaje, experiencias, valores y marcos de referencia de las personas participantes de acuerdo con sus contextos mentales, sociales, culturales, económicos, geográficos entre otros aspectos que tienen que ser considerados en los procesos de mediación pedagógica, para fortalecer experiencias educativas con sentido de vida, que promuevan ambientes de aprendizaje saludables donde la palabra de uno sea la palabra de todos a partir de la discrepancia, el diálogo, la pregunta creativa y reflexiva. Por eso en uno de nuestros escritos indicamos que:

La pedagogía saludable se caracteriza por ser una pedagogía holística y compleja que favorece la convivencia, la cooperación, la expresión y la creación. Es una pedagogía de la libertad, la democracia, la responsabilidad y el cuidado. Es una experiencia gratificante que se construye en comunidad aprendiente. ([I. Castillo-Cedeño, R. Castillo-Cedeño, Flores-Davis y Miranda-Cervantes, 2014, p. 317](#))

En este sentido, compartimos que para desarrollar una docencia pertinente y coherente en el ámbito universitario con el desarrollo integral de las personas, es indispensable asumir de manera inclusiva las diversas áreas del quehacer académico: docencia, investigación, extensión o acción social y producción. Ellas constituyen espacios interconectados para dar sentido e impacto a los procesos pedagógicos; cada uno de estos aspectos, mirados de forma fragmentada, no provocan grandes cambios o con la rapidez que transcurre la vida, pero en interconexión dinámica y auténtica existe un orden implicado para dar sentido a la acción docente; el vínculo entre la investigación y la docencia debe nutrir la experiencia, y la extensión debe ser un proceso de articulación real con la vida cotidiana de los sujetos que forman parte de nuestras historias y la de nuestros países. Desde esa riqueza interrelacional, podemos provocar y producir nuevos órdenes de sentido desde las universidades, vistas no como casas de enseñanza, sino espacios de interaprendizaje. De ahí que no podamos, como investigadoras, desarticular nuestro proceso investigativo, sin pensar en nuestro proceso formativo, en función de mejorar las comprensiones que se suscitan dentro y fuera del aula, porque reconocemos que la realidad está determinada por el diálogo crítico con la vida, solo así podremos aspirar a cambiarla o transformarla.

Aseveramos, entonces, en este escrito, que la investigación y docencia forman parte de una diada inevitablemente saludable para posicionarnos en el mundo de forma crítica y

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

propositiva. De ahí que consideramos que la función docente tiene como compromiso la reflexión y autorreflexión permanente. Como individuos profesionales reflexivos, como se desprende de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, es necesario que integremos a los procesos investigativos la voz de aquellos colectivos sociales con los que trabajamos. Eso implica la voz del campesinado, la voz del maestro y la maestra que está en el aula, la de las fuerzas vivas de la comunidad, quienes desde su experiencia nutren el saber conocer, actuar, ser, convivir.

Morin (2011) afirma que:

Se podrían formar nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido de misión cívica y ética, de manera que cada alumno y estudiante podría afrontar los problemas de su vida personal, su vida de ciudadano, el devenir de su sociedad, de su civilización y de la humanidad.

Por su parte, las jóvenes generaciones de alumnos y estudiantes podrían encontrar interés y pasión en una enseñanza que respondiera a sus interrogantes, sus curiosidades y sus necesidades. El conocimiento volvería a recuperar su encanto. (p. 153)

Dignificación de la docencia universitaria

Es fundamental, para la entrega de una docencia digna y dignificadora de las diversas realidades socioculturales, vislumbrar que la docente o el docente crece personal y profesionalmente en tanto tenga espacios legítimos para desarrollar procesos de investigación, extensión y producción. Debe esculpir ese deseo también a sus estudiantes, retándoles a construir pensamiento genuino e inédito.

Como ejemplo de práctica docente saludable, que involucra la complejidad, la inclusividad y la libertad, nos referimos al funcionamiento y organización que se gesta en diversas universidades y que, desde nuestro punto de vista, debe favorecerse: la incorporación de estudiantes en los equipos académicos que llevan a cabo proyectos de investigación o de extensión. Esta usanza puede ser formadora, si el estudiantado se involucra integralmente en el proceso, no en calidad de "asistentes" sino, más bien, de copartícipes en los equipos de trabajo. De esta manera, el estudiantado aprende tanto los temas objeto de estudio, como también experimenta la relevancia de investigar o de realizar acción social. Es parte de los procesos de interaprendizaje, los cuales permiten comprender la esencia de la docencia que no concuerda, desde nuestro constructo teórico, con la trasmisión de conocimientos.

Reconocemos, como investigadoras y seres humanos, que el quehacer docente además de complejo es un espacio creativo, de innovación y fecundación de pensamiento reflexivo y crítico. Requiere incuestionablemente de la libertad en estrecha relación con la primicia de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

autonomía universitaria, concatenada con la importancia trascendente que ha tenido la libertad de cátedra en la historia de las universidades, desde sus orígenes hasta la actualidad. Desde luego, con una visión que permita comprender que la lucha por la autonomía universitaria en sus diferentes acepciones está iniciando.

En verdad, sólo una universidad libre puede cumplir con autenticidad su cometido, hasta el punto que se afirma que el concepto cabal de universidad implica el de su libertad, pues sólo mediante el ejercicio de esa libertad puede llevarse a cabo una labor universitaria valiosa. La autonomía es así, como se ha dicho, condición que define a la universidad auténtica, pues sin ella la universidad no está en posibilidades de cumplir su función social ni de ejercer su función crítica, tan importante para el progreso y mejoramiento de la sociedad. (Tünnermann, 2000, p. 13)

Para el logro de esa autenticidad, libertad y autonomía hay que, permanentemente, replantearse de qué forma la Universidad, es decir, las personas que conviven en un espacio físico, hacen lectura de las multiplicidad de realidades, todas disímiles, para comprender, y atender las demandas presentes y futuras, anticipando desde la certeza de lo incierto, la plasticidad mental para ser parte de la transformación. De ahí que su quehacer jamás puede dejar de mirar la investigación como experiencia de oportunidades de crecimiento personal y profesional.

Metamorfosis: De la enseñanza al aprendizaje placentero y saludable

Como investigadores nos posicionamos en el paradigma de comunidades de aprendizaje. Por lo tanto no pensamos en satanizar la enseñanza, pero sí darle el lugar que le corresponde en términos de que en los procesos educativos hay una realidad cada día más evidente, se aprende siempre, y todos aprendemos, por lo cual el privilegio del conocimiento no está en el personal docente, sino en el colectivo que se une con intereses comunes de aprender y redimensionar el sentido y significado de aprender desde una visión que trasciende la visión tradicional de que la docencia constituye un proceso de cuestionamiento sobre aspectos tales como: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿A quién se enseña? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? Estas preguntas son vigentes desde el aprendizaje también, pero las respuestas apuntan a que para enseñar no solo se deben poseer conocimientos disciplinares, sino que se aprende en colectividad, que el sentido de enseñar es aprender y que el aprendizaje sea significativo y con sentido de utilidad para la vida.

Ya las teorías constructivistas y sociocríticas nos han puesto en el tapete de discusión que se puede pretender enseñar, pero que la enseñanza y el aprendizaje son dos puntos con impacto diferente en la vida de los individuos. Todas las personas aprendemos y también enseñamos, por eso esta es una triada ineludiblemente ética: el reconocer que forma parte de un proceso que conduce a plantear que no hay tiempos y espacios para aprender y enseñar, porque en la vida, siempre estamos aprendiendo y formando y el ideal...transformando.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Las respuestas a las preguntas precisan que hoy hay un desplazamiento de la visión de enseñanza como trasmisión acrítica de conocimiento, para mirar desde una perspectiva más amplia que vincula los sujetos biológicos e históricos, que construyen aprendizajes, La docencia involucra, de manera directa, tanto a quienes promueven y median el proceso de aprendizaje, como a quienes aprenden de manera compartida y colaborativa, dando sentidos. En fin, a la totalidad de participantes de los procesos de formación formal y no formal.

Las ideas anteriores plantean retos necesarios y saludables: es primordial incluir en los procesos de mediación pedagógica la voz de aquellas culturas, personas y grupos que han sido silenciados e invisibilizados; el aprendizaje con sentido surge de otras dimensiones más inclusivas y participativas, por tanto democráticas. Es necesario conocer y reconocer; legitimar los aportes de cada persona participante en los procesos educativos, atendiendo sus voces y sus silencios, sus miradas y cegueras, su oír y escuchar, su sentir y disentir, para generar espacios saludables y actitudes favorables hacia el aprendizaje y la vida, como lo señala [Assmann \(2009\)](#):

El cerebro/mente está hecho para la fruición del pensar. Por eso, el énfasis en el “pensar propio” –no sólo como pensamiento que consigue tomar forma y articularse, sino también como una experiencia humanamente placentera– es un tema pedagógico fundamental. El conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer. (p. 29)

Una visión centrada en el aprendizaje valora los procesos formativos y la mediación pedagógica, pues como bien lo expresa [Freire \(2006\)](#): “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 24).

Si aceptamos que la docente o el docente universitario no solo informan sino que promueven la formación, estaremos dando un viraje importante en las prácticas cotidianas de la universidad.

Las actividades “de clase” pueden ser espacios saludables y lúdicos de aprendizaje, si se comparten principios tales como el respeto, el diálogo, la colaboración, la libertad, el placer de aprender y la creatividad.

El gozo es una capacidad intrínseca de las personas que dinamiza los aprendizajes. La búsqueda de alternativas para una educación que supere la visión del paradigma tradicional, fragmentaria y separatista, machista, autoritaria, consumista, que inquiere la certidumbre y promueve la competencia, nos lleva a la necesidad de promover una auténtica participación gozosa donde se integren los intereses, necesidades y visiones de mundo de todas las personas que forman una comunidad. ([Flores-Davis, 2010, p. 46](#))

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Desde este punto de vista, existe una responsabilidad ética en la docencia, la cual tiene que ver con la coherencia y el compromiso entre el discurso y la vida académica y cotidiana. “No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (Freire, 2006, p. 19).

La pedagogía se transforma a partir de procesos de acción-reflexión-acción y coevoluciona dando cabida a nuevas perspectivas y posturas que afianzan la premisa de que la educación y la vida son parte de un mismo tejido; que la atención a la diversidad de contextos personales, sociales y culturales exige asumir congruentemente una posición ética en la cual se señala que cada docente, necesariamente, debe autopersuadirse de cara al cometido ético que tiene en su función formadora y transformadora de ambientes de justicia y equidad para generar calidad de vida y, por tanto, salud planetaria.

Cualquier forma de discriminación y exclusión son inconcebibles desde una docencia universitaria saludable: ser docente exige crear los espacios mentales para asumir la coaprendencia como parte de un paradigma emergente que aprecia y asume la vida en su complejidad.

La noción de “alumno” que conlleva una relación de subordinación y acato al profesor, cambió al vocablo de “estudiante” en los enfoques participativos, dados los mayores niveles de emancipación que pretenden en la relación educativa; ahora bien, en el marco de la biopedagogía, este concepto evoluciona a “aprendientes”. (Flores-Davis, 2012, p. 87)

De igual manera, han evolucionado las prácticas donde el poder se concentraba en el rol docente hacia procesos de mayor participación y respeto y, por lo tanto, más saludables y emancipadores.

Crecimiento profesional saludable y educación permanente

La educación permanente es fundamental en la docencia universitaria. Actualmente se reconoce que existen cambiantes órdenes de sentido, por lo que el conocimiento se transforma vertiginosamente, lo cual demanda una actitud por parte del personal docente como eterno aprendiz, es decir, de humildad para poder danzar con el cambio y mantener un equilibrio entre su conocimiento y sus sentimientos. Una persona docente con consciencia de la necesidad de actualización continua constituye un educador o educadora que puede irradiar energía y alegría por el aprendizaje, convirtiéndose en modelo inspirador de esperanzas.

En el ámbito pedagógico se puede aprender continuamente, si se realizan procesos metacognitivos a partir de la autorreflexión sobre el propio quehacer; ello, aunado a la formación en esta área del saber.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional* establece que “la docencia universitaria presupone: ... La actualización permanente y el desarrollo profesional continuo como vehículos para promover la calidad académica en todas sus formas” (Universidad Nacional, s. f., p. 7).

La calidad de la docencia está en estrecha relación con la calidad académica del cuerpo docente. Es de esperar que toda universidad realice los mayores esfuerzos porque sus docentes tengan el más alto grado académico, o sea, el nivel de doctorado; no obstante, ello debe estar acompañado por promover la formación en el área pedagógica y la actualización permanente.

La posibilidad de aprendencia o estar en proceso de aprender constituye un elemento dinamizador de la docencia universitaria saludable y, a su vez, permite sentir bienestar en nuestro lugar de trabajo, se torna en componente vital para el aprendizaje.

Denominamos educación permanente y continua a ese proceso de trabajo compartido que deja encendida la llama del aprendizaje holístico y emancipador. Ese es parte del éxito alcanzado. Otra de las grandes riquezas y aportes de la experiencia es que es inclusiva, atiende las demandas de diferentes actores y colectivos sociales: comunidades, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas entre otros. Además, ha legitimado la relevancia de mantener el diálogo vivo con la vida, apoyándose en la legitimidad adquirida por el proyecto del CIDE y la UNA (I. Castillo-Cedeño, R. Castillo-Cedeño y Viquez-Vargas, 2016).

Metodología de la investigación

Para efectos de la investigación se utilizó en enfoque mixto, denominado también integral multimodal, el cual surge de la combinación de aspectos de orden cuantitativo y cualitativo, por las posibilidades de generar marcos de referencia generales y básicos, así como por favorecer la descripción a partir de la exploración de las percepciones de los sujetos de la investigación, permitiendo construir e interpretar a la luz de las vivencias y sentires de sus participantes.

Para recopilar la información se aplicó como instrumento el cuestionario, el cual fue previamente validado por juicio de personal experto. Se seleccionaron las preguntas semiestructuradas para ser coherentes con el enfoque de investigación seleccionado. Las preguntas tenían la intención de identificar la percepción del personal docente del Centro con respecto a la docencia saludable, principalmente las preguntas se enfocaron al binomio pedagogía y salud.

Se utilizó la muestra por conveniencia, en el sentido de que se pidió el apoyo a los directores y directoras de las cinco divisiones académicas. Participación 19 personas de diversas carreras vinculadas a la pedagogía, lo cual permitió como logro, obtener una visión interdisciplinaria que le otorga credibilidad y legitimidad al proceso de recolección e interpretación de resultados, los que se han categorizado en tablas y presentado también en figuras para favorecer la comprensión de la información recopilada y su respectiva descripción.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Es importante, como hallazgo de la investigación, que la pedagogía saludable estuvo asociada, por las personas participantes, con matices diversos, al bienestar integral, aspecto relevante para la investigadoras y la investigación, porque enriquece los resultados posteriores.

Resultados y análisis de la información

La [tabla 1](#) presenta las percepciones docentes sobre bienestar ligado a la salud.

Tabla 1

Algunas percepciones sobre bienestar ligado a la salud, según respuestas ofrecidas por docentes

Categorías de análisis	Respuestas obtenidas de carácter cualitativo
Bienestar integral	<p>Satisfacción o plenitud que siente una persona al autoanalizar su salud física, socio-afectiva, espiritual y mental. Esta categoría, a su vez, se divide en varias subcategorías, puesto que hay participantes que consideran que su concepto de salud tiene relación con algún tipo de bienestar específico:</p> <p>A. Bienestar físico: Constituye aquella satisfacción que expresa una persona con respecto a su valoración y percepción positiva de su cuerpo, la cantidad de actividad física o deportiva, sus hábitos alimenticios o nutrición y su apariencia.</p> <p>B. Bienestar socio-afectivo: Satisfacción que expresa una persona al interactuar y construir lazos emocionales con otras personas, los cuales, generan un sentido de pertenencia.</p> <p>C. Bienestar físico y socio-afectivo: Incluye la conexión entre el bienestar físico y socio-afectivo expresada como sinónimo de salud.</p> <p>D. Bienestar físico, emocional y mental: En esta triada de bienestar, visualizan una salud más centrada en el cuidado de sí mismos(as) con respecto a su salud física, conciencia de sus emociones y humor y su autoconcepto para lograr una mejor relación con las otras personas o con su ambiente.</p> <p>E. Bienestar profesional: Constituye toda aquella satisfacción que tenga una persona con sus logros con respecto a sus habilidades, desempeño académico y social-laboral, además su progreso de sentido de pertenencia en el ambiente donde se desempeña laboralmente.</p>
Búsqueda de la felicidad	Satisfacción interna que una persona expresa sobre un proceso que enriquece el ser interno al permitirle decirse a sí misma: "Bien, lo logré" o "me siento satisfecho" y refiere a algo que deseaba alcanzar independientemente de los resultados.
Proyecto de vida	Consiste en aquellas metas, objetivos o sueños que una persona se propone a medio o largo plazo para beneficio propio o de otros(as), dando sentido a su propia vida y alimentando su ser.
Reconocimiento de la diversidad	Constituye aquel reconocimiento a conciencia que un grupo de individuos o una persona realiza con respecto a su rol o papel social dentro de un grupo: esa aceptación por el otro individuo como un ser diferente pero principalmente único.

A partir de las respuestas obtenidas, este estudio revela que la mayoría del personal docente participante del CIDE (63%) considera expresamente que su labor en la UNA es saludable y los argumentos que comparte refieren fundamentalmente a la satisfacción que obtiene de su trabajo, las oportunidades de crecimiento profesional, las relaciones interpersonales, el clima laboral y el ambiente físico donde se realiza la actividad académica. No obstante, más de una tercera parte de docentes (37%) niega lo anterior, y las razones que ofrece aluden a la falta de relaciones satisfactorias, recargo de trabajo y condiciones físicas inadecuadas.

A partir de esta evidente diferencia en la argumentación y en las vivencias ofrecida por el personal académico participante, procedemos a exponer los siguientes aspectos indagados por las investigadoras.

Cuando indagamos acerca del **concepto de salud**, podemos apreciar, como se muestra en la [figura 1](#), que el personal docente del CIDE describe una amplia gama de aspectos vinculados con su experiencia personal respecto al bienestar que describe.

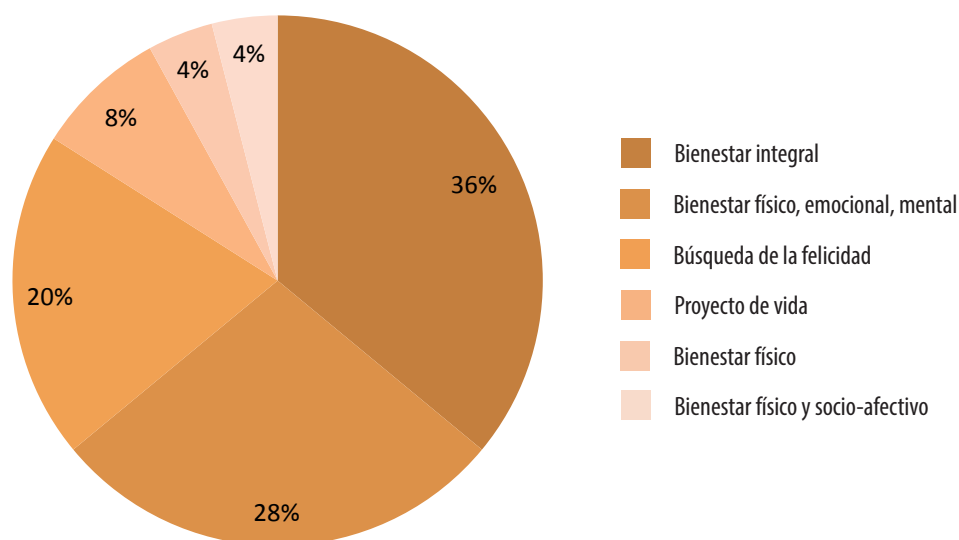


Figura 1. Concepto de salud, según opinión del personal docente.

Podemos identificar que la mayoría de docentes (84%) se caracteriza por ofrecer respuestas en las cuales asocia la salud con bienestar integral, destacando un 36% para el que salud es aquella vivencia que abarca su integralidad humana y que, por tanto, cobra sentido por la conexión espiritual, relacional y laboral. Le sigue a este grupo un 28% que se enfoca en aquello que le produce bienestar físico, emocional y mental y un 20% que incluye respuestas asociadas a la búsqueda de la felicidad como parámetro de salud.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El personal docente restante (16%) identifica la salud con la realización de su proyecto de vida (8%) y, en menor porcentaje, vinculada con el bienestar físico por sí mismo (4%) o el bienestar físico vinculado con aspectos socio-afectivos (4%).

De acuerdo con lo anterior, se procedió a indagar cuán saludable se auto-percibe. Se obtuvo que el 77% se percibe como una persona saludable y un 23% como no saludable. Las razones que justifican su respuesta, se agruparon según el tipo de bienestar al que hace referencia su respuesta y se muestran en la [figura 2](#).

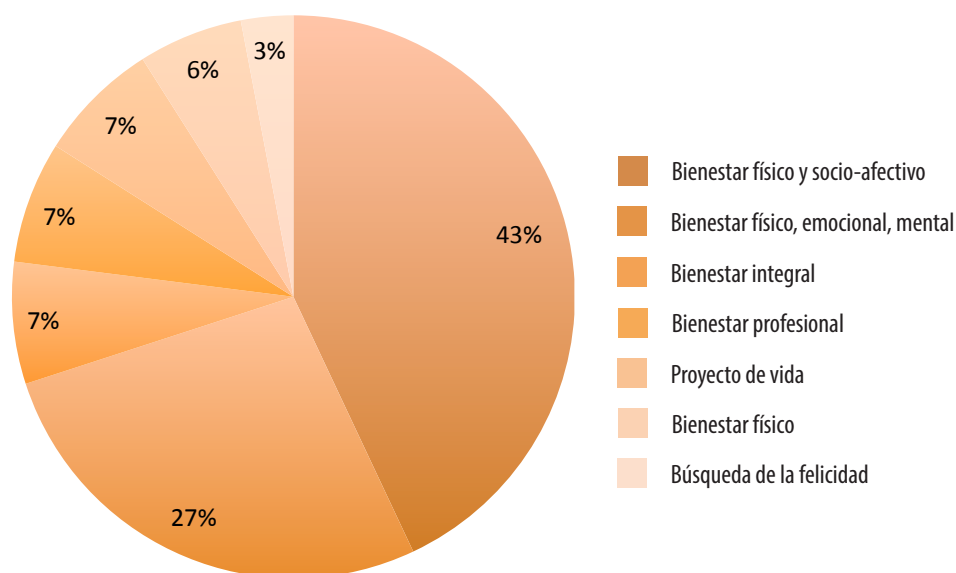


Figura 2. Tipo de bienestar que el personal docente del CIDE asocia con ser una persona saludable.

La mayoría de docentes participantes (76%) determina su condición de persona saludable o no, a partir de factores vinculados con su bienestar físico y socio-afectivo (43%), su bienestar físico, emocional y mental (27%) o su bienestar netamente físico (6%). Estas respuestas que llaman la atención, dado que se denota el área de bienestar físico como un elemento fundamental para la mayoría que respondió con respecto a su condición o no de persona saludable.

El resto de participantes (24%) ofrece respuestas de más trascendencia, ya que concibe a una persona saludable de manera holística, reportando experiencias encaminadas al logro de su proyecto de vida (7%), a su bienestar profesional (7%), a su bienestar integral (7%) y a su búsqueda de felicidad (6%).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Como se ha destacado en el referente teórico, los aspectos laborales son determinantes de la condición y percepción de salud que poseen las personas en su vida. Por este motivo, se procedió a indagar cuán saludable considera este grupo de participantes es la Unidad Académica del CIDE en la que labora. En la [figura 3](#) se describen las respuestas obtenidas.

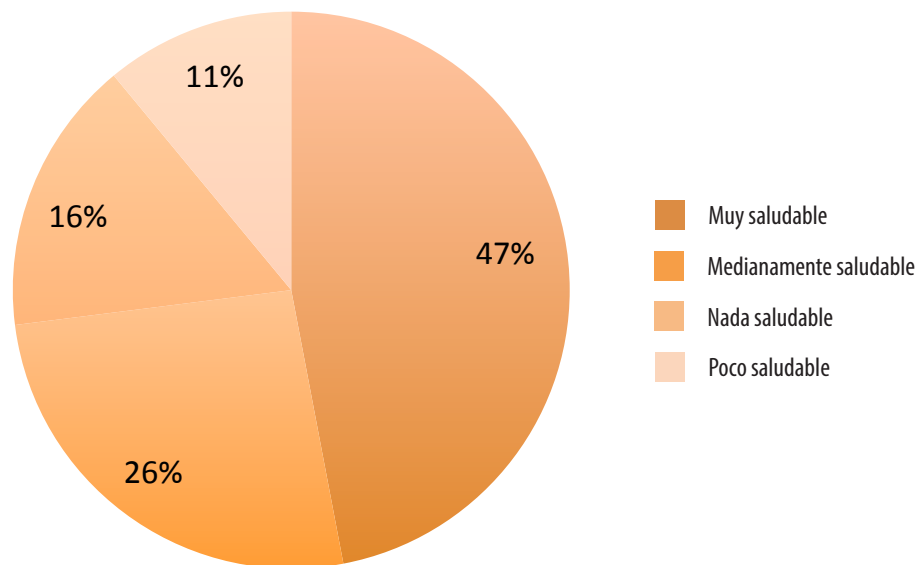


Figura 3. Cuán saludable es la unidad académica, según opinión del personal docente.

Como se puede observar, las unidades académicas del CIDE son consideradas "muy saludables" por el 47% de docentes participantes. No obstante, es necesario llamar la atención en un alto porcentaje (43%) que considera que trabaja en una unidad académica que es "medianamente saludable" (26%), "poco saludable" (11%) y, en el más llamativo de los casos, "nada saludable" (16%). Dicha distribución representa a casi la mitad del personal docente que expresa sentirse inmerso en un contexto laboral que personalmente no le significa mayor satisfacción profesional, a partir de los conceptos de bienestar indicados anteriormente en este documento.

A partir de lo anterior, las razones que ofrecen para determinar el grado de salud otorgado a su unidad académica se describen en la [figura 4](#), según tipo de bienestar que se promueve desde las direcciones correspondientes y se fortalece a partir del vínculo cotidiano con el otro sujeto, desde la perspectiva laboral del personal docente.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

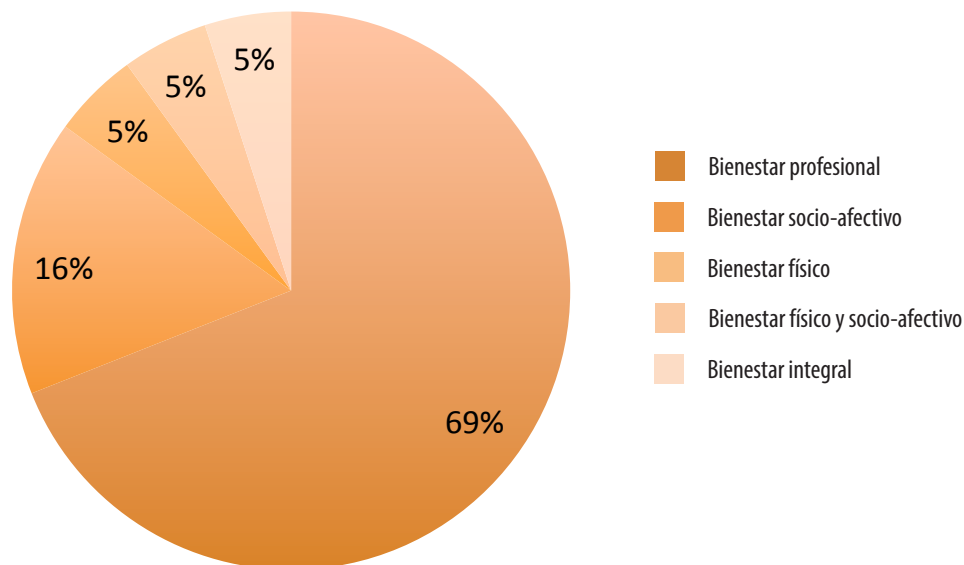


Figura 4. Tipo de bienestar que da la condición de saludable a la unidad académica, según opinión de docentes.

Es evidente que un alto porcentaje del personal docente del CIDE (85%) valora lo saludable de la unidad académica en la que labora a partir del bienestar profesional (69%) y el bienestar socio-afectivo (16%) que percibe en su lugar de trabajo al generarse una satisfacción por sus logros y desempeño académico y socio-laboral, lo que es visualizado como una forma de pertenencia y fortalecimiento de vínculos.

A lo anterior, se suma un grupo menor de docentes (15%) que valora aspectos vinculados con el bienestar físico (5%), físico y socio-afectivo (5%) o integral (5%) como determinantes de la condición saludable o no que percibe en la unidad académica a la que pertenece.

Para profundizar en las vivencias laborales cotidianas, se les solicitó que especificaran experiencias saludables concretas que, a su criterio, se desarrollan en su unidad académica. Por tal motivo, para efectos de este artículo, nos focalizamos en los dos mayores porcentajes de respuesta mencionados anteriormente (figura 4). El total de respuestas así obtenido es de 49, el cual muestra una tendencia a especificar aspectos de interrelación laboral, académica y socio-afectiva. Estas experiencias se resumen en la tabla 2.

Tabla 2

Experiencias saludables concretas que se llevan a cabo en las unidades académicas del CIDE, según opinión de docentes

Tipo de experiencia saludable concreta	Porcentaje
En la interrelación laboral con jefaturas y personal administrativo <ul style="list-style-type: none"> • Apertura a escuchar por parte de la jefatura • Trato humano especial desde lo administrativo, las autoridades, personal docente • Estimulación frecuente de la cordialidad y el respeto entre compañeros y compañeras • Comprensión de las particularidades de cada quien • Promoción del diálogo, de la tolerancia ante las opiniones y criterios diferentes al propio 	
En la interrelación académica con docentes <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de experiencias entre profesores y profesoras • Trabajo por nivel • Aporte al crecimiento académico que se ofrece, experiencias de crecimiento personal (talleres) • Planificación de actividades de autoevaluación y reflexión (la última fue en el Centro de Recreo) • Grupos de estudio • Reconocimiento por ascenso en carrera profesional • Reconocimiento por el trabajo realizado • Promoción de la producción intelectual • Reuniones en un ambiente armonioso • Espacios lúdicos en las asambleas y reuniones • Actividades académicas, seminarios, conferencias • Experiencias de formación en el ámbito internacional • Trabajo edificador con colegas de América Central 	20
En la interrelación socio-afectiva con colegas <ul style="list-style-type: none"> • Paseos colectivos • Fiestas durante el año • Inicio del curso con un almuerzo para personal académico • Actividades sociales, reuniones para celebrar: cumpleaños, té de canastilla, casamientos recientes, entre otros • Talleres, actividades lúdicas, cursos, momentos de compartir (como almuerzos, cafés, etc.), paseos, entre otros • Cafés pedagógicos • Acompañamiento genuino en momentos de tristeza, enfermedad o duelo • Amistad y solidaridad ante situaciones personales o laborales difíciles • Preocupación por crear espacio adicional menos académico en cada asamblea de docentes 	80
Total	100

El 20% de las respuestas que se muestran en la [tabla 2](#) se concentra en aquellas experiencias saludables derivadas de interrelaciones laborales con jefaturas y personal administrativo e interrelaciones académicas con docentes. Contrastando lo anterior, hay un porcentaje significativo (80%) de las respuestas que representan experiencias saludables concretas que involucran las interrelaciones socio-afectivas que se construyen entre colegas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Luego de indagar respecto a las experiencias que, a criterio del personal docente participante, se desarrollan en cada unidad académica y que, en gran medida, están determinadas por las estrategias que desarrolle la persona que tiene a su cargo la gestión académico-administrativa y los vínculos socio-afectivos construidos entre colegas, se procedió a indagar respecto a las experiencias saludables que ellas y ellos mismos desarrollan en su labor de aula y que dependen enteramente de sí.

En la [figura 5](#) se muestran las respuestas obtenidas, según tipo de bienestar al que hacen referencia las experiencias de aula mencionadas.

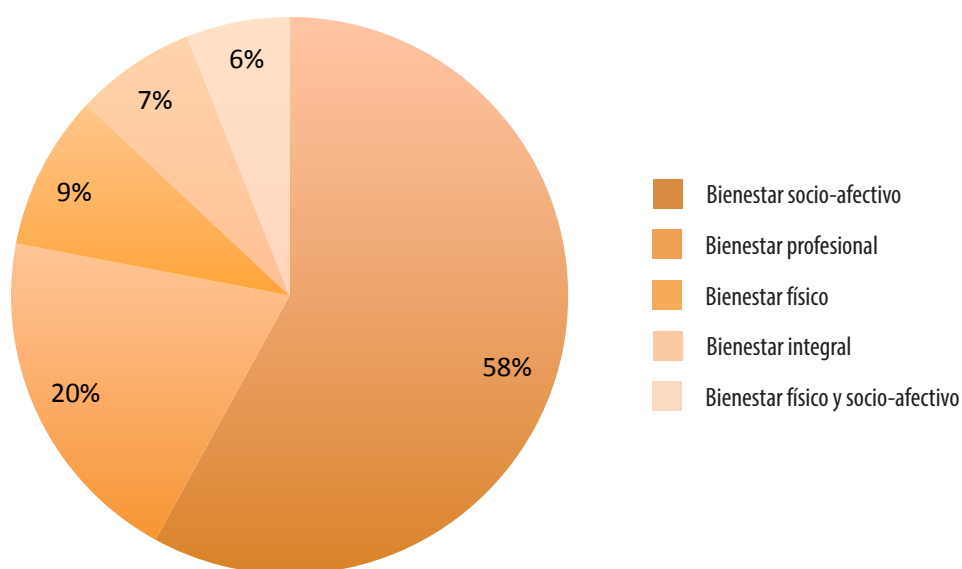


Figura 5. Experiencias saludables concretas que desarrollan en el aula universitaria, según opinión de docentes.

En la [figura 5](#) se identifica, claramente, que la mayoría del personal docente del CIDE (78%) desarrolla en su labor de aula estrategias que considera saludables y que están vinculadas con bienestar socio-afectivo (58%) y con el bienestar profesional (20%). Es necesario destacar la coherencia total que existe entre las experiencias saludables de aula reportadas por el personal académico participante ([tabla 2](#)) y las experiencias que valoran y viven en sus unidades académicas ([figura 4](#)).

Hay un grupo de docentes (13%) cuyas respuestas referidas a experiencias saludables que desarrolla en el aula incluyen otros tipos de bienestar más holísticos, al mencionar estrategias o acciones que se vinculan con bienestar integral (7%) y bienestar físico y socio-afectivo (6%). Solamente el 9% de las respuestas obtenidas se vinculan con el bienestar físico.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

 URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

 CORREO: educare@una.cr

De igual manera, reportan experiencias saludables en su labor de aula, sin embargo, por la riqueza de la información brindada, se categorizaron de la siguiente manera: una tabla que enfatiza el espacio donde se desarrollaron las actividades (tabla 3) y otra que presenta la relación entre docente-estudiantes (tabla 4).

De acuerdo al espacio en el que se realizan las experiencias reportadas por el personal docente, se obtuvo un total de 45 respuestas, las cuales permiten identificar que la mayoría de estas experiencias se desarrollan dentro del aula (61%), otras fuera del aula (30%), y la minoría en la modalidad de trabajo a distancia o virtual (9%). Este detalle se expone en la tabla 3.

Tabla 3

Experiencias saludables concretas que realizan en su labor de aula, según opinión de docentes

Espacio en que se realizan	Porcentaje
Fuera del aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades fuera del aula que estimulen la parte física • Hemos dado clase en otros espacios • Giras educativas • Visitas a centros que pueden promover el apoyo a estudiantes y docente 	30
Dentro del aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias de vida • Invitación de personas ajenas al grupo • Reflexiones-diálogos sobre educación para la vida, análisis de la realidad y sociedad en general según las noticias nacionales e internacionales • Conversaciones individuales de diversos temas no solo académicos sino incluso personales, cuando así se solicita o cuando hay una necesidad del estudiantado • Charlas de concienciación que buscan reflexión y análisis de sus vidas para encaminarse a un equilibrio personal y profesional • Reflexiones del buen vivir, buen sentir en el aula • Juegos cooperativos con el estudiantado, en los cursos de primer nivel • Talleres-juegos-actividades lúdicas • Espacios de alimentación compartidos • Creación de ambiente agradable con la distribución de los pupitres • Balance de la cantidad de tareas que se distribuyen a lo largo del curso para no acumular trabajo • Actividades lúdicas: Espacios lúdicos de trabajo en clase tales como juegos, canciones, creación de collage, obras de teatro, entre otros 	61
Trabajo a distancia o en línea	
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comunicación y acompañamiento continuo (en línea) • Foro social para compartir canciones, experiencias y materiales en el aula virtual 	9
Total	100

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Con respecto a las experiencias saludables desarrolladas a partir de la relación que existe entre docente y estudiantes, se denotan tres tipos de relaciones: a) comunicación, b) vínculos socio-afectivos y c) organización de la dinámica de aula (tabla 4).

Tabla 4

Experiencias saludables a nivel de aula, según la relación entre docente y estudiantes

Tipo de relación
<p>Comunicación entre docente y estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente tranquilo y relajado, se conoce y reconoce a cada estudiante • Concordancia con lo que se PIENSA, se DICE y se HACE • Espacio inicial para relajar y bajar el nivel de ansiedad y estrés en todas las sesiones • Escucha activa y espacios de socialización • Comunicación asertiva, siempre un trato humano cálido y disponibilidad para ayudar al estudiantado • Incentivación del diálogo y la discusión de ideas: libertad de expresar molestias y dar sugerencias • Constitución en comunidades aprendientes, donde aprendemos a colaborar, compartir, dialogar, reflexionar, escribir . . . juntos o juntas • Dinámica del aula positiva, que el estudiantado disfrute, que no se sienta estresado, que adquiera información y la aplique a situaciones reales de aula y, a veces por la temática del curso hasta en ellas(os) mismas(os)
<p>Vinculación socio-afectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logro de crecer como personas a partir del análisis de sí y la incorporación de sus experiencias a su propia vida • Proceso educativo riguroso y con amor, en el cual la educación es un proceso de relaciones dialógicas armoniosa • Logro de una relación horizontal posible con estudiantes y en el rol facilitador de procesos de aprendizaje • Construcción de aprendizajes valiosos para la vida personal-familiar y comunitaria • Tejer afecto • Cada estudiante tiene que sentirse acogida(o), ya que cada persona vale mucho y tiene mucho que aportar • Gozar mucho, reír mucho • Creación de conciencia de que quienes nos dedicamos a la educación requerimos tener espacios donde riamos, disfrutemos, hagamos ejercicio, etc. • Moverse para estar bien (hacer actividad) • Generar experiencias de opinión personal que no necesariamente son académicas • Libertad de que salgan y entren según sus necesidades: agua, baño e incluso despabilarse • Actividades de integración para conocer el grupo y que se conozcan entre sí • Procurar y promover su desarrollo cognitivo y emocional • Abrir espacios para el análisis de sus aprendizajes
<p>Organización de la dinámica del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en la metodología de atención a necesidades educativas • Orden-estructura y seguimiento del programa y las temáticas estudiadas para evitar estrés de docente y en especial de estudiantado • Una actividad positiva-esperanzadora • Curso formativo y no solo de trasmisión del conocimiento • Cierre de la sesión con un ejercicio de integración de saberes y haceres, favoreciendo acercamiento entre estudiantes • Facilitar experiencias de aprendizaje donde el estudiantado se aparte de la teoría • Preparación de clases y contextualización de los contenidos, donde el estudiantado visualice la importancia de la promoción de la salud, tanto en el aula como en su futuro profesional • Experiencias formativas, donde se articula la docencia, investigación, extensión y producción

Finalmente, se les solicitó indicar cómo visualizan una pedagogía saludable en el CIDE, a lo cual ofrecieron 40 respuestas que pudieron ser categorizadas en estrategias (5%); acciones (92%) y conceptualizaciones (3%). En la tabla 5 se muestran las respuestas más significativas.

Tabla 5

Visualización de una pedagogía saludable, según opinión de docentes participantes

Viviendo una pedagogía saludable en el CIDE	
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con las escuelas del CIDEA para que una Asamblea de Centro sea un concierto, una obra de teatro o danza y por qué no, un taller de baile popular con Querube. Lo que quiero decir es que tenemos recursos e infraestructura, podríamos abrir espacios para socializar y disfrutar del arte y la recreación • Instalación de proyectores en las aulas
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de apertura que cuide el estrés • Creer en que la labor de cada quien es importante y requiere de nuestra colaboración • Promover actividades de expresión individual en grupo que facilite el sentido de pertenencia e identidad profesional y social • ¡Vivirla!, ser solidarios, ser concordantes (piensa, dice, hace), trabajar más en grupo, ... • ... involucra a estudiantes en el quehacer diario, más allá de las clases en el aula • Cambiar mentalidades, sinceramente actuar con más solidaridad y creer que es posible trabajar en una pedagogía saludable • Propiciar el intercambio con grupos de la diversidad que facilite su comprensión y atención para su futuro profesional • Generar procesos colectivos de aprendizaje • Establecer espacios abiertos de lenguaje • Promover encuentros pedagógicos de respeto, tolerancia y armonía • Propiciar mayores espacios de formación (formal e informal) interunidades • Compartir experiencia tanto en lo académico, como en lo personal • Mayores y mejores espacios de ocio • Una soda sin filas y con lugar para sentarse • Cubículos para todos y todas • Espacios o programas de crecimiento, de convivencia, conversatorios, opciones recreativas, formación y actualización académica con temáticas relacionadas con salud integral, estrategias pedagógicas para el adecuado manejo del estrés • Ambiente laboral humano-cálido-fraterno entre la comunidad administrativa y docente • Adecuar ambientes físicos (confortables y agradables) • Que cada unidad o carrera se preocupe por el desarrollo integral de sus estudiantes para que pregunten, exploren y refieran si sus estudiantes requieren ayuda extra • Construcción sólida de ideas, propuestas, argumentos científicos y humanos • Mayor estabilidad laboral • Respeto a la diversidad en su máxima expresión • Dar color y calidez a la vida académica • Promover espacios para el compartir, el recrearse, para aprender de las otras personas. Lo esencial para conocernos y ser una verdadera comunidad aprendiente • Potenciar el pensamiento pedagógico creativo • Construir vida académica desde la realidad y no solo mirando la teoría • Trascender las fronteras disciplinarias y los nichos de poder de las unidades • Desaprender la academia tradicional • Más actividades NO ACADÉMICAS • Iniciar primero por concienciar por divisiones • Concientizar a las personas que trabajan en el CIDE sobre la importancia de vivir sanamente en las aulas, es decir, hacer que la gente disfrute de las clases y de las actividades que se realicen, en un ambiente de armonía, paz y amor • Organizar un evento recreativo a nivel del CIDE rescatando la salud mental y física • Más pedagogía crítica • Primero que el personal académico ame lo que hace • Que sus clases se desarrollen en el marco del respeto y la inclusión • Seleccionar el personal docente que va a impartir un curso y que posea ética para no impartirlo cuando su formación no es consecuente con los contenidos • Seleccionar al estudiantado • Capacitaciones en la temática • Docentes sensibles, con compromiso, con calidad humana, con vocación, que no asuman el curso como una extra, que sepan de la materia, que vean a cada estudiante como ser humano, y que trasciendan la transmisión de conocimiento; que compitan sanamente; que reconozcan en otras personas y en sí sus fortalezas y debilidades; pero para crecer conjuntamente, como equipo y no en detrimento del otro individuo • Que la materia a impartir tenga una relación constante con la comunidad en que viven sus alumnos y alumnas y proyectarse en ella para que se viva la materia
Conceptualizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar, en primer lugar, que somos seres humanos con un cuerpo, alma, corazón y con la capacidad de pensar, reflexionar, racionalizar, pero funcionamos mejor si aprendemos con todos nuestros sentidos y en ambientes de paz y de respeto

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resultados relevantes de la investigación

Las respuestas obtenidas permiten claramente reconocer que las personas participantes identifican la pedagogía saludable desde una percepción que abarca la totalidad del ser humano, rescatando la riqueza de su diversidad, en estado de equilibrio y en la búsqueda compartida del bienestar integral; en claro vínculo y encuentro consigo, con el mundo y en el mundo.

La visión humanista de los docentes y las docentes participantes del CIDE es identificada a partir de estas respuestas y florece en lo que se visualiza como una pedagogía inspirada en la vida, con procesos de aprendizaje integradores que no olvidan el cuidado de sí y de las demás personas.

Esto es coherente con lo que, según mencionaron, están realizando en su aula para generar salud, ya que son múltiples las estrategias de mediación señaladas, la mayoría dirigidas al vínculo saludable entre docentes y estudiantes, donde haya rescate del encuentro, respeto por el ser humano, motivación, disfrute e intercambio asertivo; todo como parte de un proceso de aprendizaje significativo caracterizado por el crecimiento y el reconocimiento mutuos.

Estas respuestas vienen a confirmar que la labor docente universitaria, como hemos destacado, no es la transmisión y evaluación de contenidos, privilegiando con ello los aspectos cognitivos y favoreciendo las destrezas memorísticas de estudiantes. Por el contrario, las emociones y los aspectos afectivos de cada participante, sus historias de vida, sus temores, sus alegrías, sus individualidades, sus frustraciones y sus sueños son hebras del tejido relacional que nutre e identifica el vínculo que se construye a partir una docencia universitaria saludable.

De esta manera, las personas participantes de una docencia saludable nutrirán y se nutrirán, construirán y se construirán a partir de la interacción misma con el medio físico y social; pero, ante todo, se transformarán en el encuentro, siempre y cuando se descubran las vías para acceder a ese espacio cognitivo y experiencial señalado por [Najmanovich \(2011\)](#).

Otro aspecto que aporta la investigación está vinculado a que las relaciones que se establecen en el aula universitaria, lejos de ser una transmisión de información y una comprobación de aprendizajes, según mencionan, debe ser una experiencia vívida y gozosa para quienes participan de ella; sustentada en los conocimientos tanto individuales como colectivos y entrelazada en la cotidianidad y en la incertidumbre del encuentro genuino.

Como lo ha señalado [Assmann \(2002\)](#), al pasar *de enseñar a aprender*; abandonamos los conceptos que definen una relación pedagógica tradicional, para adentrarnos en el vínculo construido a partir de "una inmersión colectiva en una [serie] de *procesos autoorganizativos* de la vida de las personas que están aprendiendo, según el principio de que existe una coincidencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos" (p. 166).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Mediar, desde esta perspectiva los procesos cognitivos que conllevan al aprendizaje del estudiantado, no solo aleja las prácticas de la instrucción tradicional, sino que recupera al ser humano como ser integral, complejo y en permanente construcción dialógica consigo mismo y sus entornos. En este sentido, como lo indica [Najmanovich \(2011\)](#), "...la complejidad no debe limitarse a los productos del conocimiento sino avanzar hacia los procesos de producción de sentido y experiencia" (p. 96).

Vivir la relación pedagógica universitaria desde esta perspectiva entrelaza a todas las personas participantes y las convierte, como ya se mencionó, en *aprendientes*, pero con más recursos de los que disponen individualmente porque, como lo afirma [Senge \(2012\)](#), "el cociente intelectual del equipo es potencialmente superior al de los individuos" (p. 299). En este sentido, es posible afirmar que el desarrollo individual se facilita en el contexto de las relaciones que se establecen consigo y con las otras personas a partir de la experiencia propia y la compartida; donde el contexto universitario deviene en un espacio para ofrecer las condiciones propicias para estos encuentros.

Todas las experiencias y vivencias en que se enmarca la relación pedagógica universitaria van a estar interconectadas por esos encuentros permanentes que dan sentido al quehacer docente. Es así como se construyen los espacios saludables y en donde se origina "efectivamente la transformación de la persona, siempre y cuando visualicemos los procesos vitales y los procesos de aprendizaje como partes integrales dentro del propio proceso" ([Miranda-Cervantes, 2014, p. 265](#)).

Por lo indicado, la relación pedagógica saludable debe ser, en todo momento, un nicho de convivencia; un espacio en el que la legitimación, el respeto mutuo, el gozo, la autonomía y el cuidado sean los ingredientes fundamentales a partir de los cuales se nutran todas las personas aprendientes.

Conclusiones y aportes del proceso de investigación

Como aporte de la investigación denominada *Pedagogía saludable* y cuya categoría de análisis en este artículo fue, principalmente, la docencia universitaria saludable, se realizan los siguientes aportes:

Para que exista una docencia universitaria saludable, se requiere transformar las percepciones, valores, actitudes y modos de liderar los procesos educativos, aspecto que revela la necesidad de pensar en una visión holística y ecológica del proceso de profesionalización docente. Este cambio exige reflexión permanente y replanteamiento de las funciones que cumplen, no solo los docentes y las docentes de instituciones universitarias para que las personas que forman, paulatinamente, mediante procesos de mediación pedagógica apropiados, puedan hacer una lectura crítica de la realidad y asumir de manera responsable y coherente una cultura pedagógica saludable. Según [I. Castillo-Cedeño y R. Castillo-Cedeño \(2013, p. 114\)](#):

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Es necesario que la mediación se convierta en ese acercamiento provocador que interpela al diálogo y posibilita la construcción de las bases de sistemas educativos incluyentes; que destierre el lenguaje jerárquico, verticalista, fundado en el par dominador-dominado correspondiente al mundo mecanicista, por uno de cooperación y amor.

Hay un campo fértil para que la docencia universitaria se convierta en un espacio beneficioso para la vida, lo cual requiere una innovación profunda, cimentada en la existencia misma y en las interdependencia que tiene con procesos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, éticos, estéticos. Es fundamental ampliar la perspectiva docente al ámbito de su constante auto-reflexión y formación continua y permanente.

Se requiere, en primera instancia, un cambio paradigmático que pasa de la visión de enseñar a la de aprender, dado que todo proceso de docencia universitaria saludable tiene que ver con la cosmovisión pedagógica que haya asumido el docente o la docente y otros actores de la comunidad educativa. Aprender, aprender, aprender, siempre tiene que ser el estímulo e ingrediente primordial para atender las demandas de una sociedad dinámica, exigiendo un papel profesional y personal que contemple el humanismo como esencia formativa y transformadora.

Para que se gesten una docencia universitaria saludable y los cambios o metamorfosis que ello demanda, es necesario dejar de ver la docencia de forma fragmentada de otros quehaceres universitarios y de otros actores que entran en juego de manera colaborativa. Eso exige compromiso para mantener una genuina convivencia humana. Demanda una ética del cuidado de la salud, que asume que cada persona, familia o institución, para vivir una vida digna y dignificante, requiere ser atendida desde la comprensión de las diferencias e inusitadas realizaciones y sentidos que atañen a la diversidad.

Una docencia universitaria saludable apela a la dignificación del papel docente, al reconocimiento de su complejidad y de las diversas realidades socioculturales en las que se encuentra, para asistirle con políticas universitarias claras que más que una suma de cursos de capacitación, sirvan para que se reconozcan como seres humanos que impactan desde la docencia la realidad personal y social. Esto exige, por tanto, no solo una excelente formación disciplinar y pedagógica, sino una visión que integre la docencia con la investigación, la extensión y la producción, como parte de un mismo proceso de crecimiento personal y profesional.

Es necesario que la Universidad cuente con políticas claras para legitimar espacios de desarrollo profesional que integren las áreas del quehacer universitario y permitan compartir experiencias que nutran el quehacer docente

El docente que presume de ser buen docente debe anticiparse al futuro para asegurar el éxito de su encomiable labor. Hacer lectura de la realidad presente e imaginar las necesidades que van a tener que asumir las personas, le lleva a reflexionar y actuar en función de servir a la resolución de los problemas actuales y futuros desde la formación crítica –elemento que

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

genera satisfacción, motivación, emoción, placer y, ante todo, salud— de saber que ha cumplido, con excelencia, su misión docente, lo que indica permanencia de investigación y reflexión sobre sus formas de mediar los aprendizajes.

Si bien es cierto que no toda la responsabilidad educativa se concentra en la docencia universitaria, las docentes y los docentes con buena información y formación colaboran innegablemente en la construcción de sociedades más justas, equitativas y, por lo tanto, saludables; fin primordial de la educación: formar personas felices, para quienes la vida tenga sentido más allá de su propio bienestar.

Para llegar a un proceso de metamorfosis, se requiere tiempo; se pasa por diferentes etapas, desde el autoconocimiento, reconocimiento y desconocimiento de la diversidad de miradas, hasta una sensibilización de que aprendemos siempre y es necesario construir, reconstruir nuevos sentidos y destruir viejos patrones. Ello requiere un acto de compromiso y autoconocimiento que pone en equilibrio razón y emoción.

Desde la metáfora de la metamorfosis que requiere la docencia universitaria para transitar de oruga a mariposa, es fundamental comprender que la esencia de esa transmutación está en aportar a polinizar y hacer germinar nuevos conocimientos, saberes, emociones en función de vivir una vida feliz, más allá de lo que dictan las normas mercantilistas que olvidan el ser.

La docencia universitaria saludable es esa que nutre y alimenta, contribuye a la vida de cada ser y permite abrir camino, salir, hacer rupturas, romper fronteras, llegar a lo que se pensaba inalcanzable desde la comprensión de que la complejidad es simplicidad.

Un pensamiento complejo impulsa la capacidad de poder interrelacionar, no fragmentar la realidad. Amerita plasticidad mental para recrear y repensar en las múltiples esencias de la realidad.

La docencia universitaria saludable implica escribir historia... provocar deseo, llegar al reencuentro de lo auténtico, ir por la propia senda, recobrar la esencia amorosa que es parte inherente en nuestro ser biológico. Recordando que nuestra esencia genética, tal y como lo afirma [Maturana \(1999\)](#), está enraizada en el amor... para volver lo utópico realidad, compromiso que asume el proyectarse y volar para ejercer esa influencia sutil transformadora y transgresora de los límites que nos han sido impuestos.

Indudablemente, como lo señala [Castillo-Cedeño \(2015, p. 476\)](#):

La transformación es una aventura que exige a las instituciones de educación superior educar para la convivencia dentro de un sistema global que exige formar para una ciudadanía que es compleja, incierta, diversa y, por ende, requiere la preparación como profesionales con espíritu crítico, con disposición a involucrarse y comprometerse no con discursos, sino con acciones intelectuales transformadoras.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esto involucra premisas mínimas comunes que favorezcan un posicionamiento conceptual y práctico que trascienda la visión de salud como aspectos meramente físicos o ausencia de enfermedad.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea.
- Castillo-Cedeño, I. (Mayo-agosto, 2015). Educar en la justicia social por ella y para esta: Una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 467-478. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.24>
- Castillo-Cedeño, I. y Castillo-Cedeño, R. (Mayo-agosto, 2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 111-121. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5023/4806>
- Castillo-Cedeño, I., Castillo-Cedeño, R., Flores-Davis, L. E. y Miranda-Cervantes, G. (Mayo-agosto, 2014). Pedagogía saludable: Despertar de un nuevo nodo. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 311-320. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.16>
- Castillo-Cedeño, I. Castillo-Cedeño, R. y Viquez-Vargas, G. (15-19 de febrero, 2016). *Educación permanente y continua: Experiencia exitosa en el contexto universitario costarricense*. Ponencia presentada en el 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2015". La Habana, Cuba.
- Flores-Davis, L. E. (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, 14(Extraordinario). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1526/1446>
- Flores-Davis, L. E. (Mayo-agosto, 2012). Aprendiciencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 85-93. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3932>
- Flores-Davis, L. E., Miranda-Cervantes, G. y Castillo-Cedeño, I. (2013-2017). *Proyecto Pedagogía saludable en el CIDE*. Universidad Nacional. División de Educación Básica.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fritjof, C. (1992). *El punto crucial, ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Editorial troquel.
- Lewin, R. (2002). *Complejidad. El caos como generador de orden*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Miranda-Cervantes, G. (Setiembre-diciembre, 2014). Reflexiones en torno al sentido de la vida en los espacios áulicos. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 263-271. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.16>

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Najmanovich, D. (2011). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Senge, P.M. (2012). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Tünnermann, C. (2000). *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*. República Dominicana: Editora Búho. Recuperado de <http://www.enriquebolanos.org/CarlosTunnermannBernheim/2975.pdf>

Universidad Nacional (UNA). (s. f.). *Modelo pedagógico*. Heredia, Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3

Cómo citar este artículo en APA:

Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. E., Miranda-Cervantes, G. y Murillo-León, S. (Mayo-agosto, 2016). Docencia universitaria saludable: Una metamorfosis impostergable. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.18>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>