

REVISTA
Número XXX

UMBRAL

ISSN-1409-1534

I SEMESTRE 2012, SAN JOSÉ, COSTA RICA



Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

Artículos:

Las competencias profesionales de la persona docente:

capacidades requeridas para enfrentar las
oportunidades y retos que el contexto le demanda

Estudio sobre el crédito académico

Los retos del educador costarricense en
el contexto de la sociedad actual

Transversalidad de género e interseccionalidad

Hojas, viajes y amor

Reseña bibliográfica:

Las subsistencias en una coyuntura de
crisis: producción, consumo y nivel de
vida, Costa Rica 1905-1925

Sección Documentos (inserto):

Fecha de la Independencia:
¿15 de setiembre o 29 de octubre?





Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

ISSN 1409-1534.

Primer Semestre 2012 – N° XXX

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados/as. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

- Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
- Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com / www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

Índice

1 Presentación • **Juan Rafael Quesada Camacho**

Artículos

2 Las competencias profesionales de la persona docente: capacidades requeridas para enfrentar las oportunidades y retos que el contexto le demanda • **Xinia María Calvo Cruz**

10 Estudio sobre el crédito académico • **Rafael Martínez Alvarado**

17 Los retos del educador costarricense en el contexto de la sociedad actual • **Franklin Ávila Chaves**

23 Transversalidad de género e interseccionalidad • **Rosibel Orozco Vargas**

35 Hojas, viajes y amor • **Heinner Rolando Molina Angulo**

Reseña bibliográfica

43 Las subsistencias en una coyuntura de crisis: producción, consumo y nivel de vida, Costa Rica 1905-1925 • **Julia de la O Murillo**

Sección Documentos (inserto)

Fecha de la Independencia: ¿15 de setiembre o 29 de octubre? • **Academia de Geografía e Historia de Costa Rica**





Colypro

Mejores profesionales, mejor educación

Junta Directiva 2012-2013

M.Sc. Félix Ángel Salas Castro	Presidente
M.Sc. Lidia María Rojas Meléndez	Vicepresidenta
M.Sc. Fernando López Contreras	Tesorero
Lcda. Alejandra Barquero Ruiz	Fiscal
M.Sc. Magda Rojas Saborío	Secretaria
M.Sc. José Pablo Porras Calvo	Prosecretario
M.Sc. Carmen Chaves Fonseca	Vocal I
M.Sc. Nazira Morales Morera	Vocal II
Bach. Rocío Villalobos Madrigal	Vocal III

Consejo Editor 2012 - 2013

Dr. Juan Rafael Quesada Camacho
Doctor en Historia, Catedrático de la Universidad de Costa Rica, Presidente de la Asociación Ciudadanía Activa.

Director

MAE Marco Crisanto Bravo Castro
Máster en Administración Educativa y en Docencia; Licenciado en Educación; Bachiller en Literatura y Lingüística; Profesor en la Enseñanza del Español; Asesor de Capacitación y Desarrollo Educativo, Dirección Regional de Alajuela, Ministerio de Educación Pública.

Secretario

Lcda. Julia de la O Murillo
Licenciada en Estudios Latinoamericanos, Bibliotecóloga, Consultora independiente en Administración Pública y Educación

Vocal I

Depto. de Comunicaciones

MBA Lorena Miranda Quesada
Jefatura
(Periodista ccp n° 957)

Carla Arce Sánchez
Kiban Ulloa Valverde
Marco Cyrus Morales
Asistencia
Promoción Virtual
Promoción Corporativa

Colaboradores

Bach. Óscar Aguilar Sandí
Lcda. Julia María de la O Murillo
Academia de Geografía e Historia de Costa Rica
Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR)

Responsable editorial

MBA Lorena Miranda Quesada

Presentación

Es reiterado motivo de satisfacción el presentar una vez más otro número de la revista Umbral, con el cual se consolidan cambios iniciados hace dos años.

En la sección "Artículos", Xinia María Calvo contribuye con el texto "Las Competencias profesionales de la persona docente: capacidades requeridas para enfrentar las oportunidades y retos que el contexto le demanda". En el marco de las transformaciones que el país ha experimentado en las últimas décadas, destaca cómo las tecnologías de la información y la comunicación han pasado a ocupar un papel esencial, aunque –advierte– no son la panacea de todas las exigencias del sistema educativo. Se requiere, eso sí, que el educador haga gala de una serie de competencias profesionales específicas (pedagógicas, tecnológicas, investigativas y sociales) para cumplir con un efectivo ejercicio docente.

Rafael Martínez en "Estudio sobre el crédito académico" presenta un sugestivo abordaje del crédito como medida de trabajo estudiantil en el sistema universitario costarricense. Esto desde una perspectiva crítica y propositiva, promoviendo de esa manera la reflexión.

"Los retos del educador costarricense en el contexto actual" de Franklin Ávila Chávez da cuenta de los efectos que el cambio tecnológico ha provocado en nuestra sociedad. Sostiene que los estudiantes han sido impactados en el quehacer cotidiano por las nuevas tecnologías de la información, lo que a su vez plantea nuevos desafíos para los docentes y las instituciones formadores de ellos.

Por su parte, Rosibel Orozco Vargas en "Transversalidad de género e interseccionalidad" evidencia los esfuerzos que desde los años 80 del siglo pasado se han realizado para adoptar la transversalidad de género como una de las estrategias prioritarias para alcanzar la igualdad de oportunidades, esto es, la igualdad de género. Enfoca el interés en identificar las acciones efectuadas para operacionalizar la transversalidad en los diferentes niveles del sistema educativo costarricense, o sea su incorporación tanto en el currículum explícito, como en el análisis del currículum oculto.

El Colegio de Licenciados y Profesores dispone del Premio Jorge Volio para honrar anualmente las obras inéditas o publicadas en los campos de las letras, filosofía, ciencias y artes. En concordancia con ese objetivo, Umbral se complace en incorporar en este número el trabajo de Heinner Rolando Molina Angulo, quien en el año 2010 recibió el primer lugar en el área de Letras con "Hojas, Viajes y Amor", donde relata con gran riqueza literaria las vivencias de su labor educativa en la provincia de Guanacaste.

En la sección Reseña Bibliográfica, Julia de la O Murillo comenta la obra "Las subsistencias de la coyuntura de crisis: producción, consumo y nivel de vida, Costa Rica 1905-1925" (Editorial Universidad

de Costa Rica, 2011). Este libro fue galardonado con el Premio Nacional Aquileo Echeverría, en Historia, en el año 2011; y su coautora es, para orgullo del Colypro, la colegiada Olga Marta Ramírez. Este estudio se caracteriza por la utilización de abundantes fuentes primarias y cuyo centro de interés es precisar los factores que incidieron en la crisis de subsistencia del periodo de 1914-1920, particularmente en lo que se refiere a la cuestión agrícola y la importación de bienes de consumo no duradero, lo mismo que la forma en que se manifestó esa crisis en el ámbito del abastecimiento del mercado.

La sección "Documentos" revisa una relevancia particular, pues ahí se incorpora un pronunciamiento de la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica ante un proyecto que se encuentra en la Asamblea Legislativa tendiente a cambiar el 15 de setiembre como fecha de la independencia de Costa Rica y en su lugar establecer el 29 de Octubre. En ese pronunciamiento, hecho a solicitud de la Asamblea Legislativa, la docta Academia se manifiesta por mantener el 15 de setiembre como día de conmemoración de la independencia de nuestro país, aduciendo, entre otros motivos, que en esa fecha se inició el proceso emancipador, el cual dio origen a su vez a una larga tradición festiva, interiorizada como ninguna en toda la comunidad nacional.


¡Que este volumen sea otro "fruto maduro" del Colypro! Es nuestro más ferviente deseo.

Dr. Juan Rafael Quesada Camacho
Director, Consejo Editor
2012-2013

Mag. Xinia María Calvo Cruz
Asesora Curricular,
Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes -
Universidad Estatal a Distancia
xcalvo@uned.ac.cr

Las competencias profesionales de la persona docente:

capacidades requeridas para enfrentar las oportunidades y retos que el contexto le demanda



RESUMEN

El presente artículo da inicio con un breve recuento de los cambios sociales que ha experimentado la sociedad costarricense en las últimas décadas y cómo estos se reflejan en las demandas y retos que enfrenta quien se dedica al ejercicio de la docencia. Más adelante, expone la necesidad de que los educadores(as) incorporen las TIC a la mediación de la labor docente. En este aspecto se hace énfasis en la pertinencia de la mediación pedagógica con las aplicaciones informáticas, puesto que estas deben sobrepasar la simple innovación y tender hacia el máximo aprovechamiento académico en aras de lograr procesos de aprendizaje significativos y de calidad.

El escrito también se ocupa de proponer la investigación como actividad académica elemental para dar respuesta a la reflexión sobre la práctica de aula y, con ello, la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el fin de visualizar más claramente los retos que tiene el educador(a) de nuestros tiempos, se sintetizan en un cuadro las competencias profesionales que la autora propone como básicas para el ejercicio docente.

Finalmente, se indica la necesidad de formación continua que tienen los docentes, en aras de lograr el desarrollo de las competencias que el contexto les demanda.

Palabras clave:

Demandas • retos • educador(a) • TIC • investigación • capacidades • competencias • formación continua.



Un breve recuento de las últimas décadas de la sociedad costarricense y sus implicaciones en el aula

La educación atraviesa un momento de oportunidades y retos para la persona profesional en el campo de la educación, por cuanto la sociedad está experimentando día tras día cambios en todos los sentidos. Lo anterior ha generado que el ambiente educativo, sin distinción de nivel, resienta sus embates y le exija dar batalla para sacar el máximo provecho. Al respecto, Díaz (2008:5) indica que “en el mundo cambiante y complejo que vivimos, donde el conocimiento y, por ende, los modelos educativos caducan constantemente, representa un enorme reto armonizar la cultura de la innovación con una visión a largo plazo, o por lo menos a uno razonable”. En consecuencia, la educación debe aprovechar día tras día las oportunidades que se le presenten para dar respuesta al reto que la sociedad le impone.

Ciertamente, el ser humano de estos tiempos está más atendido que en el pasado, puesto que la tecnología se ha

encargado de facilitarle las cosas y ahorrarle tiempo; sin embargo, muchos coinciden en que estos cambios positivos acarrearán sus contras.

Si el docente hace un recuento de su experiencia de vida acerca de las transformaciones que se han dado en las últimas décadas, sería indudable lo que se aprecia en la familia, la escuela y la sociedad costarricense. Con este recuento en mano, se puede poner en balanza lo que ya no se percibe por considerarse cotidiano; lo que a su vez impide tener conciencia de los profundos cambios generados en las raíces de la sociedad.

Sobre este particular, Corrales (2009: 3, citado por Rodríguez, Espinosa y Mora, 2002), anota:

.... la Costa Rica de los años setenta era una sociedad que venía cambiando de un modelo agrario de desarrollo a uno industrial, a pasos lentos pero seguros: una disminución sustancial del trabajador del agro no calificado; una fuerte tendencia a aumentar los cuadros profesio-

ABSTRACT

This article begins with a brief review of the social changes that society in Costa Rica has experienced in the last decades and how they are reflected in the demands and challenges that faces the person who teaches nowadays. In addition, explains the teachers' need to incorporate the use of ICT (information and communications technology) as a means of teaching practice. About this matter, the article emphasizes the importance of carrying pedagogical mediation with the aid of information technology which should be more than an innovation practice and become an academic achievement in the process of meaningful quality learning.

The paper also proposes research as an elemental academic activity in a way to reflect upon innovation in the teaching-and-learning-process. With the aim to visualize the challenges of today's teachers, a table synthesizes the professional competences that the author proposes as basic for teacher's work. Finally, the article remarks the need of teachers to have continuous education in order to develop those competences demanded by every context.

Keywords:

Demands • challenges • teacher • ICT • research • capabilities • competences • continuous education.

nales y técnicos, administrativos, comerciantes y vendedores, artesanales y similares; una cobertura amplia de la educación primaria gratuita que también empezaba a gozar de una importante conclusión de estudios a ese nivel (alrededor de 35% en zonas urbanas); y una creciente concentración de los mejores servicios de desarrollo social en la región metropolitana ampliada del país.

En consecuencia con lo anterior; si se revisa la familia de los años 70, se encuentra que generalmente los matrimonios solían tener 4 o más hijos, y un buen porcentaje de mujeres madres de familia eran amas de casa y no sentían la necesidad de salir en búsqueda de un trabajo remunerado con el fin de ayudar económicamente al hogar. Se tenía la idea de que el hombre, padre de familia, era el responsable de aportar al hogar los requerimientos materiales para subsistir. Por otro lado, se contaba con pocos artefactos eléctricos para el hogar y para apoyar labores de oficina. Lo anterior también se reflejaba en la educación, ya que el estudiantado contaba con espacios reducidos para el autoaprendizaje; lo que repercutía en que la persona profesional en docencia era considerada modelo, proveedora de conocimiento y líder; y no sólo en el aula, sino en la comunidad. Así entonces, se llegó al convencimiento de que su rol era enseñar y el del estudiantado aprender. Se destaca el derecho inapelable de respeto, admiración, aprecio y agradecimiento que se le tributaba a la persona profesional en educación.

Por aquellos tiempos, el Ministerio de Educación ponía a disposición del docente de Educación Primaria materiales de apoyo para su labor de mediación pedagógica, beneficios de los que gozó la autora del presente escrito, en sus tiempos de educación primaria. El ciclo lectivo era más corto, se contaba con tres meses de vacaciones (se concluía en noviembre y se iniciaba nuevo ciclo en marzo); parte de las justificaciones era que se requería mano de obra para recolectar el grano de café.

Finalmente, la sociedad era más "sana". En aquellas épocas se podía vivir sin rejas, ni portones que intentaran proteger a las personas hasta del mejor vecino. Quizás se pueda afirmar que era una sociedad con mayor cúmulo de valores espirituales, morales, sociales, éticos y otros.

Aunado a lo anterior, la niñez difícilmente sufría por estar encerrada, consumiendo hora tras hora programas televisivos con el fin de protegerlos de la calle, la violencia y el dolor humano que se siente en el ambiente cotidiano.

Ante esta diferente realidad de antaño, se tiene otra un tanto diferente, que acarrea ventajas y desventajas para todos, pero que alerta a la educación y que reta a diario a la persona profesional en este campo.

Importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la investigación en el ejercicio de la docencia

El tema de las tecnologías de la información y la comunicación ha ocupado mucho tiempo y espacio entre los escritos de los conocedores en materia de educación. Sin embargo, en los últimos años este ha dado un viraje interesante, ya que el discurso ha dejado de lado su parte romántica y se ha considerado con mayor conocimiento y objetividad sus aciertos y desaciertos. En este sentido, es válido recordar la trillada frase "nada hacemos con querer lograr cosas diferentes haciendo lo mismo".

Durante los primeros años de incursión de las TIC en el ámbito educativo, se les visualizó como el recurso perfecto para lograr los cambios estructurales requeridos por el sistema educativo, de forma tal que se pudiera hablar de educación de calidad, por lo que se llegó a

pensar que cuanto mayor tecnología hubiera mejor sería el sistema educativo. Desde el contexto anterior, se habló de instituciones líderes, de planes piloto; en fin, modelos que reflejaran al resto cómo hacer las cosas mejor, en beneficio, por supuesto, de la formación del estudiantado.

A la fecha, después de haber tenido la experiencia de las aplicaciones tecnológicas en los diversos niveles educativos, la realidad es otra. Se pasó de pensar que las TIC son garantía de calidad por sí mismas y se ha optado por analizar en detalle su utilidad, las demandas, los beneficios y demás aspectos que giran en torno a estas. Son vistas con mayor objetividad, lo que no significa que sean menospreciadas como soporte y apoyo del acto educativo. Al respecto se detalla:

En todos los casos, y a pesar de la diversidad de miradas, la pregunta de fondo es si realmente las tecnologías han permitido innovar los procesos educativos o al menos tienen la potencialidad de hacerlo. En términos generales, podemos decir que se plantea una gran potencialidad en los usos educativos de las TIC, pero que ésta no se ha visto reflejada, por lo menos de manera generalizada, en la situación presente. Así, hay importantes retos que enfrentar en el camino que conduce innovar las prácticas educativas soportadas por TIC (Díaz, 2007: 1).

Así las cosas, la tecnología es un arma para oportunidades y retos para el educador(a) de hoy. Ciertamente, por sí misma no va a lograr gestar innovaciones educativas; pero es indudable que la persona encargada del proceso de mediación pedagógica no sólo tiene el deber sino la responsabilidad de lograr entablar escenarios que provoquen y promuevan el logro de procesos de aprendizaje oportunos y pertinentes. Ahora bien, las aplicaciones informáticas en contextos educativos requieren de diseño, de planificación, que les reste el simple papel de promotores de innovación y que se trascienda a la mejora de la mediación, tendiente hacia el aprovechamiento académico con logros significativos y de calidad.

En este sentido, Díaz (2007: párrafo 2) apunta:

Un aspecto que se debe considerar es que las TIC aplicadas en educación no garantizan por sí mismas la inclusión y equidad social, ni tampoco la calidad o innovación. Además, en muchos casos se utiliza la tecnología para reproducir o hacer más eficientes los modelos de enseñanza tradicionales; de ahí que resulte imprescindible crear nuevas teorías de diseño educativo con el uso de tecnologías que vayan de acuerdo con las necesidades actuales,



a fin de lograr un conocimiento útil para la resolución de problemas relevantes y con sentido social.

Por consiguiente, debe prevalecer la necesidad de que los educadores y educadoras se encuentren preparados para asumir con entereza, responsabilidad y preparación los cambios del día a día. Al respecto, Perrenoud (2004, citado por Díaz, 2010: 8), plantea:

en el contexto actual —donde aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana— los profesores se ven obligados a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias docentes sumamente complejas.

A lo anterior, la autora de este escrito agrega que es crucial considerar las diferencias del estudiantado de hoy en virtud de los cambios acelerados que promueve la globalización del conocimiento.

Indiferentemente del nivel académico que se trate, se tiene a disposición terreno fértil para lograr ambientes de aprendizaje para el logro de procesos metacognitivos. El estudiante de hoy tiene mayor acceso a grandes habilidades de pensamiento, lo que exige marcada demanda y urgida oferta.

Hace sólo dos décadas el educador y la educadora eran concebidos con un alto rasgo de autoridad y esto les otorgaba el derecho de dictar cátedra, con un deseo de silencio rotundo y algunas estrategias a las que recurrían si lo consideraban necesario, a saber: apuntar nombres en la pizarra, llamar al director(a) institucional, entre otras en la línea del temor, acciones que en el contexto de hoy no son válidas ni pertinentes. Era parte de la labor docente invertir horas dictando contenido, escribiendo en la pizarra o entregando fotocopias con ejercicios adicionales a la clase magistral. Sumado a lo anterior, se tenía el apego a los textos escritos de las diferentes editoriales que tenían la responsabilidad de actualizarlos año tras año, para que fueran textos oficiales del equipo docente.

Si bien es cierto, las acciones mencionadas a la fecha no son historia en muchas aulas, se rescata con cierto grado de “tolerancia” que el educador(a) se desempeñaba en un ámbito de acción más pasivo y permisivo a esta rutina.

La importancia del intercambio de roles del docente y discente en el desarrollo de procesos de aprendizaje

A la fecha, la situación descrita en párrafos anteriores ha variado en forma considerable. La pedagogía y el contexto mundial demandan que el rol del profesor(a) y estudiante, como elementos curriculares, como actores sociales del proceso de aprendizaje, se inviertan constantemente. Los avances tecnológicos están acelerando las demandas al sector educación. Así las cosas, el conocimiento no requiere estar empaquetado por niveles, puesto que no hay alianza entre nivel escolar e interés por conocimiento. Los buscadores de información son conocidos por la niñez de edad maternal, el teléfono móvil ofrece el acceso a la información in situ, sin necesidad de un ordenador al frente, y así un sinnúmero de acciones que ponen en entredicho la labor docente y que atentan contra el acto de educar como formalmente es concebido.



Sobre esta realidad, Marqués (2000: párrafo 9) cita:

hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a **“aprender a aprender”** de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su **desarrollo cognitivo y personal** mediante **actividades críticas y aplicativas** que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas de las TIC, tengan en cuenta sus características (**formación centrada en el alumno**) y les exijan un procesamiento activo e **interdisciplinario** de la información para que **construyan su propio conocimiento** y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información (ver <http://www.peremarques.net/actodid.htm>. El subrayado es del original).

Así entonces, los docentes del siglo XXI tienen grandes retos frente a la sociedad: profesionalismo, preparación, in-



Fotografía: J. Paxón Reyes

novación, investigación y una serie de competencias que les permitan realizar la muy noble labor de preparar a los seres humanos que tienen endosado el futuro cercano de su país, indistintamente de la labor profesional u oficio que determinen en su vida.

Los retos anteriores son muy importantes; sin embargo se destaca la investigación, puesto que esta es la que debe aportar el material necesario que dé respuesta a la reflexión sobre la práctica del aula y, con ello, la innovación de los procesos; la propuesta de soluciones no solo viables, sino efectivas y eficaces, que promuevan el mejoramiento. La investigación debe ser soporte de identificación de necesidades, oportunidades y aspiraciones del contexto nacional, en aras de revertirlo al sistema educativo.

Al respecto, Cerda (2007) señala que la investigación y la docencia no son procesos separados, sino que la praxis pedagógica e investigativa se conjugan como un proceso

científico inseparable que integra la producción, la comunicación y la aplicación de conocimientos.

La acción más utilizada, en esta temática, ha sido el curso de perfeccionamiento, como estrategia aislada, bajo una determinación genérica, logrando ofrecer respuestas prefabricadas a demandas o problemas antojadizos, o por la buena voluntad de un gremio, programa universitario u otro; en evidente detrimento de la consideración de la realidad o el medio en el que ejerce el docente su labor. Esto obvia los intereses, expectativas y necesidades reales de los educadores(as) en todos y cada uno de los niveles donde ejercen.

Ahora bien, este tipo de cursos que han “parcheado” la situación tienen una escasa incidencia en el mejoramiento de la actividad docente. Al respecto, Nordenflycht (1998) apunta el hecho de que, al ser ofrecidos de manera esporádica, descontextualizada y aislada, no logran modificar las prácticas docentes, ya que sus destinatarios difícilmente adoptan a su repertorio pedagógico esas nuevas estrategias o acciones, aun cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada.

De lo anterior, se desprenden las estrategias de perfeccionamiento docente que deberían estar en estrecha vinculación con los objetivos que se pretende lograr (Nordenflycht, 1998.sp):

- informar o divulgar,
- actualizar conocimientos,
- especializar en un área determinada,
- capacitar para el desarrollo de una acción específica o para la ejecución de un determinado proyecto o programa,
- capacitar para el uso de determinados medios o materiales,
- implementar una innovación,
- y otros.

Competencias profesionales que debe poseer el educador(a) en la sociedad de hoy

Ante una realidad tan compleja como la que se experimenta, el docente de nuestras aulas preescolares, escolares, secundarias y universitarias debe poseer una serie de competencias que le permitan ejercer su labor con indicadores de éxito y aprovechamiento.

Para efectos del presente trabajo, se expone brevemente el concepto que se trabaja de competencia, así como el enfoque, la naturaleza y función de las competencias que se proponen.

Tal como se conoce la conceptualización del término, la “competencia” es sumamente amplia, y abarca múltiples aspectos. Para efectos del presente trabajo se adopta la definición de la OIT, a saber:

La capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, en forma eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrado en determinado contexto de trabajo, y que no resulta solo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional (OIT, 1994:10).

Por la función, se atienden las competencias profesionales, mientras que por su naturaleza se hace referencia a las competencias específicas; pero estas no se desdoblán. Finalmente, se plantea una clasificación elaborada por la autora para los fines del artículo.

Necesidad de formación continua en el ejercicio profesional docente

La formación del profesional en el ámbito educativo se recarga con respecto a los requerimientos de actualización. Esta profesión, más que ninguna otra, requiere de constante cambio e innovación, pues le corresponde un papel protagónico, por ser considerada promotor de trans-

Cuadro 1. Competencias profesionales que requiere en la actualidad la persona profesional en educación.

Tipo por su naturaleza	Clasificación	Delimitación	Algunos ejemplos
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Competencias pedagógicas	Refiere a la organización y desarrollo del currículum en función de las áreas y disciplinas. Refiere a los conocimientos, capacidades, habilidades o destreza que permiten analizar los fundamentos de toda acción educativa, en beneficio del estudiantado.	-Media el proceso de aprendizaje aplicando los principios, métodos, técnicas y estrategias pertinentes. -Analiza los principios teórico-prácticos de la Didáctica. -Interpreta los principios teóricos y prácticos que caracterizan los enfoques (cualitativo y cuantitativo) en la evaluación de los aprendizajes. -Planifica la labor docente tomando en consideración la transversalidad. -Aplica la legislación vigente que compete al quehacer educativo. -Media el proceso de aprendizaje desde un marco inclusivo. -Planifica la labor de aula tomando en consideración las implicaciones metodológicas de las teorías de aprendizaje.
	Competencias tecnológicas	Refiere al manejo de las TIC, como apoyos para la mediación pedagógica. Corresponde a los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas que permiten lograr aplicaciones informáticas en el contexto de aula.	-Identifica las aplicaciones de la tecnología como apoyo a los procesos de aprendizaje. -Diseña materiales didácticos utilizando las TIC. -Utiliza herramientas de comunicación como apoyo a los procesos de aprendizaje.
	Competencias investigativas	Refiere a los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas que tiene el docente para la toma de decisiones científicas, en aras de mejorar la práctica pedagógica desde su propio contexto.	-Identifica problemáticas del proceso de aprendizaje para mejorar la práctica pedagógica. -Busca y sistematiza información. -Diseña instrumentos de recolección de información.
	Competencias sociales	Refiere a los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas que permiten un nivel óptimo de desarrollo y ajuste social.	-Inteligencia emocional -Trabajo en equipos -Comunicación asertiva con los actores sociales del acto educativo -Respeto por la interculturalidad -Manejo de conflictos -Liderazgo

Fuente: Elaboración propia de la autora.

formación. La educación en todos los tiempos es considerada como el motor de la mejoría de la calidad de vida, en tanto es la que proporciona la opción de cambios entre lo tradicional y lo moderno, entre la aspiración y la necesidad y entre lo ideal o lo real, todos partícipes de la sociedad actual.

Es imperativo abordar la necesidad de redefinir los programas de formación profesional en este marco de exigencias, de modo que conduzcan a la formación de competencias requeridas para el ejercicio de la labor docente. En este mismo sentido, se requiere claridad en el plan que se tenga para dar formación continua al educador(a) una vez iniciado el ejercicio profesional.

Se deben tomar como base las necesidades que el contexto esté marcando. Ante esta necesidad, surge una serie de preguntas que propicien más que respuestas reflexivas, acciones que contemplen los requerimientos de los formadores(as) de formadores(as) de nuestros días. Valga reconsiderar que los requerimientos son muy fluctuantes, son variados en función del contexto, del profesional, del nivel académico del educador(a), del nivel de experiencia docente, y de otros tantos aspectos que no se cubren fácilmente con cursos, talleres o capacitaciones aislados.

En consecuencia, se requiere un plan sistemático, estructurado, oportuno y liderado en hora buena por las universidades estatales en coordinación con el Ministerio de Educación Pública, que ofrezca la posibilidad de responder a las exigencias del contexto sin que ello exija estar en las aulas universitarias todo el tiempo de ejercicio docente, puesto que es inadmisibles tal requerimiento.

Ante las demandas y retos de la actualidad, cabe preguntarse: ¿Cómo afrontar el cambio vertiginoso en materia científica, tecnológica, conceptual de nuestros tiempos, de forma tal que la persona que desempeña su labor profesional en educación se mantenga pendiente de este acontecer? ¿Cómo lograr que los docentes se formen como investigadores(as) de su quehacer docente? ¿Qué responsabilidades tienen las universidades con la formación continua de los profesionales en docencia que hoy titulan? ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para que el educador(a) haga frente a la formación a lo largo de la vida? ¿Qué papel juega el Ministerio de Educación Pública respecto a la actualización docente?

Estas y otras interrogantes parecieran ser claves para buscar salida a la necesidad de ofrecer al profesional docente la formación continua, en aras de lograr el desarrollo de las competencias que el contexto le demanda.

Bibliografía

- Cerda, H. (2007) *La investigación formativa en el aula: La pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia: Investigar Magisterio.
- Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior (2003) *La extensión y la acción social en las instituciones de Educación Superior Estatal de Costa Rica*. San José, Costa Rica: CONARE-OPES.
- Consejo Superior de Educación (2008) *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. En: www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/.pdf.
- Corrales, M. (2009) Universidad Estatal a Distancia: "Simiente fecunda que la patria por ti cosechó". *Innovaciones educativas*. 11 (16).
- Díaz, F. (2008) "Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?" *Sinéctica, revista virtual de la educación*. N° 30. En: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/fridadb>.
- (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universidad, 1(1), pp. 37-57. En: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Garnier, L. (sf) *La educación en la Costa Rica de hoy: nuestros retos*. Síntesis de la presentación realizada a los directores de centros educativos en el 2006. En: http://www.mep.go.cr/downloads/articulos_ministro/sintesis_presentacion_estrategica_2006.pdf
- Marqués, P. (2000) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias de formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. En: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.
- Ministerio de Educación Pública. *Administración Chinchilla: 2010-2014. Nuestras diez líneas estratégicas* (sf). En: www.mep.go.cr/downloads/ControlInterno/Otros/Lineasestrategicas2014.pdf.
- Nordenflycht, M. E. (1988) "Formación continua de educadores. Nuevos desafíos". Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. *Educación Técnico-Profesional. Cuaderno de Trabajo 3*. En: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). *Certificación de competencias profesionales: glosario de términos técnicos* [en línea]. En: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf>



M.Sc. Rafael Martínez Alvarado
Coordinador de Licenciatura en Docencia
y Jefe de la Unidad Técnica de Calidad
Universidad en Ciencias Administrativas
San Marcos
martinezgem06@gmail.com

Estudio sobre el Crédito Académico

Introducción

Desde el año 1976, mediante el “Convenio para unificar la definición de crédito en la Educación Superior de Costa Rica”, este se definió de la siguiente manera: “crédito es una unidad valorativa del trabajo del estudiante que equivale a tres horas reloj semanales de trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor”.

La pregunta que guía este estudio es la siguiente:

¿La duración del ciclo lectivo determina el número de horas reloj que, por semana, un estudiante dedica a la realización de trabajo académico con el fin de promover una o más asignaturas o cursos?

Responder a la interrogante anterior requiere de un análisis minucioso de todos sus elementos. Es por esa razón que, la respuesta se presenta en este documento, en los siguientes apartados:



RESUMEN

En este artículo se analiza el concepto de crédito académico como unidad de medida del trabajo que realiza un estudiante, con el fin de promover un curso universitario durante un periodo determinado. Se discute de manera general la validez y confiabilidad de la unidad de medida, su pertinencia contextual, vigencia temporal y cultural, y finalmente, su implementación práctica a la luz de la autonomía universitaria y las múltiples realidades universitarias que coexisten en el medio costarricense.

Palabras clave:

Crédito académico • trabajo académico estudiantil • organización del trabajo académico • medida del trabajo académico.

- El crédito como unidad de medida.
- La organización de las actividades académicas.
- El trabajo académico estudiantil.
- Vinculación con esfuerzo académico y rendimiento académico.

El crédito como unidad de medida

Toda la literatura consultada coincide en conceptualizar al crédito como una unidad de medida del trabajo académico estudiantil (Universidad de Costa Rica, 1975; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009; Universidad Católica de Pereira, 2009).

El trabajo académico estudiantil, a su vez, se conceptualiza en términos del número de horas reloj que, semanalmente, dedica el alumno para la ejecución de actividades académicas, tanto presenciales en el aula como de estudio independiente, propensas a la promoción de un curso o asignatura.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), toda unidad de cálculo, para que sea válida y confiable, debe realmente medir lo que dice que pretende medir, y a la vez, su aplicación constante debe producir resultados consistentes; en este caso, tanto a lo largo del tiempo como entre sujetos, a los cuales se les aplica la medición.

Sin embargo, es posible afirmar que el crédito, como unidad de medida del trabajo académico estudiantil, incumple los dos criterios, por las razones que se desarrollan a continuación.

En términos de validez, la definición operacional de crédito no refiere a una medición del trabajo académico estudiantil, sino a un supuesto número de horas, definidas de manera apriorística, que el educando dedica a la ejecución de actividades académicas, que incluyen: a) asistencia a lecciones presenciales, b) actividades de estudio independiente, tales como lectura de textos, elaboración de fichas, resúmenes, esquemas y c) actividades de práctica: referidas a la aplicación de conocimientos a situaciones en un medio real o bajo condiciones de laboratorio.

La verdadera labor académica estudiantil, para que cumpla con la definición de “trabajo”, debe estar constituida, precisamente, por las actividades académicas ejecutadas a lo largo de un ciclo lectivo, para la promoción de un curso o asignatura; es decir, el tiempo que se destine a la ejecución de tales acciones no puede considerarse como trabajo académico. En realidad, este último criterio solo puede hacer referencia a la eficacia con que el estudiante realiza su compromiso; por lo tanto, sería más apropiado referirse al “esfuerzo” académico y no al “trabajo” académico. Entonces: si un discente requiere destinar un mayor número de horas con respecto a otro, para la ejecución de las mismas labores estudiantiles de un mismo curso o asignatura en un mismo momento y periodo, cabe preguntarse: ¿Tiene más

créditos el curso para el primer alumno que para el segundo? Y si el segundo educando del ejemplo invierte un menor número de horas que las preestablecidas para él y, de igual modo, promueve el curso o asignatura ¿debe asignarse a ese estudiante una menor cantidad de créditos?

¿Qué ocurre con aquellos cursos en los cuales la interacción presencial es poca o nula? ¿Qué sucede con las materias por suficiencia y los cursos por tutoría? ¿Los cursos virtuales no poseen créditos? ¿Qué pasa si el estudiante no puede o decide no asistir a un importante número de lecciones y, aún así, promueve el curso? ¿Tiene este último discente un curso aprobado con menos créditos por no haber cumplido, en su trabajo académico, con la totalidad de horas predefinidas para dicha materia?

Todas las preguntas anteriores conducen a reconocer que el crédito no es una unidad de medida confiable, por cuanto, bajo condiciones iguales de aplicación en dos sujetos, aunque lo pretenda, no puede producir el mismo resultado, precisamente porque no toma en cuenta que los individuos son diferentes, y que esas discrepancias están en los sujetos, no en el curso o asignatura y su organización.

Más aún, si se reconoce que las personas a quienes se les pretende medir su trabajo académico son estudiantes que cursan carreras distintas, es necesario reconocer que el crédito no puede arrojar iguales resultados, pues no controla variables tales como la naturaleza del conocimiento propio de cada carrera. Aquí no se trata ya de un mero asunto de aritmética de horas, sino de una cuestión de carácter epistemológico.

Más adelante se analizará el trabajo académico estudiantil desde una perspectiva epistemológica específica, vinculada con la naturaleza de las carreras.

La organización de actividades académicas

A este concepto se le conoce como el conjunto de procesos que trasciende la duración del ciclo lectivo, expresado en número de semanas. Asumir que organizar actividades académicas se limita a una distribución de estas con ayuda de un cronograma constituye una visión que deja de lado el trabajo, tanto de planificación como de ejecución metodológica que, por un lado, el profesor comunica mediante el programa de curso o guía metodológica y por otro, al hecho áulico en sí mismo que realizan juntos docentes y estudiantes.

Asumir que el trabajo académico del educando debe planificarse y ejecutarse estrictamente en un periodo de quince semanas no solo desconoce que las normativas vigentes afirman la validez de distribuciones equivalentes, sino que, a la vez, asume y legitima un modelo específico como normal, cuando este en realidad es producto de una práctica instaurada y extendida de manera mayoritaria; mas no necesariamente validada empíricamente como norma y ni siquiera normalizada en documento oficial alguno. Adicionalmente, resulta demasiado simple reducir la conceptualización del trabajo académico estudiantil a un mero cálculo de horas distribuidas en actividades de clase presencial, estudio independiente y realización de trabajo práctico, como si fuese una ecuación que, para despejar las incógnitas, requiere ser igualada a resultado cero.

Para expresarlo de otro modo, el cumplimiento de la definición del crédito expresado mediante la aritmética de horas, para un curso, por ejemplo, de tres créditos, establece que este debe cumplir con un total de 135 horas; producto de multiplicar el número total de créditos (3) por el número de horas que, por semana, corresponde a un crédito (3), por

ABSTRACT

This article analyses the concept of academic credit, as a measurement unit of the student's work along an academic period to pass a course. In a comprehensive fashion, it discusses the validity and reliability of the measuring unit, its context pertinence, cultural and temporal permanence, and finally its practice application considering the autonomous university self-regulation and the multiple kinds of university realities that exist in the Costa Rican context.

Keywords:

Academic credit • academic student work • academic work organization • measurement of the academic work.

un total de 15 semanas ($3 \times 3 \times 15 = 135$). Si la asignatura se realiza durante 15 sesiones (1 por semana) y cada una cuenta con una duración de 2 horas, eso daría por resultado que, de las 135 horas totales, 30 horas correspondan a actividades de lección presencial y 105 horas a diligencias de estudio independiente y de trabajo práctico; si ese mismo curso se efectúa durante 16 sesiones (1 por semana) y cada una tiene una duración de 2 horas y 30 minutos, eso produciría que, de las 135 horas totales, 40 horas pertenezcan a actividades de lecciones presenciales y 95 horas a actividades de estudio independiente y de trabajo práctico; finalmente, si ese mismo curso se implementa durante 8 sesiones (1 por semana), y cada sesión tiene una duración de 4 horas, eso generaría que, de las mismas 135 horas totales, 32 horas correspondan a actividades de lecciones presenciales y 103 horas a actividades de estudio independiente y de trabajo práctico.

En realidad las posibilidades de combinación son muchas, que incluyen un número variable de semanas, de sesiones por semana y de horas para la duración de cada sesión. Y en todos los casos se cumple con el concepto de crédito, pues la legislación vigente admite la equivalencia entre plazos para la duración de ciclos lectivos, y la autonomía universitaria es la que fundamenta la libertad para establecer distintas formas de organización para esta equivalencia.

Aquí resulta válido retomar las razones por las cuales se buscó unificar la definición de crédito, que se mantienen vigentes en Europa, según se puede constatar mediante la lectura de la Declaración de Bolonia en referencia al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

El concepto de crédito busca expresar la carga de trabajo académico del estudiante para efectos de movilidad; pero no con fines de organización académica o curricular, pues esto es una competencia exclusiva de las instituciones de educación superior, en virtud de la autonomía universitaria.

Se puede ya argumentar con certeza que no es la duración del ciclo lectivo, expresada en número de semanas, lo que garantiza el cumplimiento del trabajo académico estudiantil en forma de créditos, pues eso no solo NO es equivalente a organización del trabajo académico estudiantil, sino que es una competencia de las instituciones de educación superior, en virtud de la autonomía universitaria que las acoge.

Lo que sí podría interpretarse de manera favorable como organización del trabajo académico estudiantil es lo que se ve materializado en la forma de programa de curso o guía didáctica, en la cual, para unos objetivos y contenidos, se diseñan y programan actividades de aprendizaje, que cuentan con la supervisión por parte del profesor para su ejecución y que, a su vez, son evaluadas para verificar el logro alcanzado. Todo lo anterior, planteado en



UN NÚMERO preestablecido de horas, según el número de créditos de un curso, con las que el estudiante cumple para la realización de trabajo académico, no necesariamente se traduce en un rendimiento igual para todos.

un marco epistemológico y conceptual coherente y acorde no solo con la naturaleza del conocimiento que se pretende abordar, sino con la visión de ser humano que se posee en cuanto a sujeto que aprende.

El trabajo académico estudiantil

El argumento central en este estudio es que el trabajo académico estudiantil no puede equipararse al número de horas por semana que el estudiante dedica precisamente a la realización de dicho trabajo. Es decir, de partida, el crédito como unidad de medida enfrenta una importante debilidad en su definición, tanto conceptual como operacional, debilidad que ya se analizó en la primera parte de este documento y que se enunció en términos de validez y confiabilidad de la unidad de medida.

La definición actual de “crédito académico” enfrenta, además, un estado de obsolescencia importante, no por el simple hecho de haberse redactado hace ya más de 37 años, sino y más importante porque, tal y como lo señalan Mora y Gallardo (2005): “responde a una realidad histórica que ha variado”.

Es necesario reconocer que del año 1975 al año 2012 no solo las características de lo que podría considerarse el estudiante promedio se han modificado; también el medio histórico y social en que este se desenvuelve, y ni qué decir de los cambios conceptuales que se han dado en todos los campos del saber humano.

El estudiante universitario del año 2012 en muy poco se parece al universitario de hace 37 años. Hoy, este educando cuenta con acceso a bases de datos en línea, libros digitales, redes sociales y computadoras portátiles, por solo mencionar una herramienta específica. Hace 37 años el conocimiento se movía en el medio académico por canales que hoy parecen impensables: conferencias en un auditorio luego retransmitidas por radio, reproducción de materiales impresos por medios analógicos, las computadoras personales no existían, el teléfono solo se usaba para hablar mientras que hoy permite acceder a Internet de manera inalámbrica, tomar fotografías y hasta realizar video-llamadas. La forma en que el alumno del presente realiza su trabajo académico requiere de otro tipo de inversión de tiempo; es decir, el esfuerzo en la ejecución de actividades académicas es distinto, pese a que su unidad de medida no ha variado. La aldea global que a inicios de los ochenta empezó a vislumbrar McLuhan hace mucho es una realidad.

También es necesario reconocer que las actividades académicas que hoy se diseñan han variado con respecto al último cuarto de siglo. La presentación de fichas de resumen actualmente casi carece de sentido, mientras que el análisis crítico de artículos publicados en revistas electrónicas y la participación en foros virtuales de discusión cada vez se posicionan más en el medio académico como actividades de aprendizaje indispensables. Con lo anterior, se debe reconocer que el trabajo académico que desarrolla

el estudiante también ha variado sustancialmente; no obstante, su unidad de medida permanece inalterable y se sigue confinando a un supuesto número de horas por semana, a lo largo de un cierto número de semanas.

Finalmente, y no menos importante en este apartado, es necesario señalar que se ha venido insistiendo en que quien realiza el trabajo académico estudiantil es, aunque resulte una verdad de Perogrullo, el alumno, no la institución de educación superior en la cual estudia. Consecuentemente, argüir que el cumplimiento de trabajo académico es función directa de la duración del ciclo lectivo que implemente la universidad también carece de solidez.



Vinculación con esfuerzo y rendimiento académico

De conformidad con lo expuesto, mediante la implementación de la actual definición de crédito, se incurre en crear una identidad errónea entre trabajo académico estudiantil y esfuerzo académico estudiantil, por cuanto el número de horas que destina un educando para la ejecución de sus labores académicas, con el propósito de promover un curso o asignatura, solo puede interpretarse en realidad como el supuesto empeño que realiza para lograr su propósito.

Por lo tanto, se torna necesario señalar al menos algunos elementos que –la observación empírica ha indicado– ejercen algún grado de influencia sobre la cantidad de tiempo que el estudiante dedica a un curso con el propósito de promoverlo:

1. Naturaleza de la carrera y del tipo de conocimientos o saberes que, a modo de contenidos, constituyen el curso.
2. Características psicológicas e intelectuales, así como hábitos o técnicas de estudio empleadas por los estudiantes.
3. Metodologías utilizadas por los profesores y el desarrollo de trabajo académico extraclase asignado al discente.
4. Uso de recursos tecnológicos, bibliográficos y audiovisuales.
5. Sistema de evaluación utilizado.

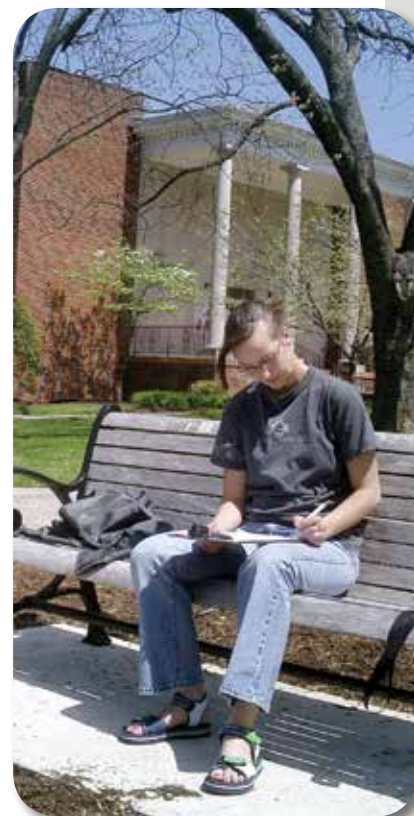
Todos estos elementos están ausentes en la implementación actual de la definición de “crédito” en el medio académico universitario costarricense.

Aunado a lo anterior, la preocupación actual por alcanzar los más altos grados de excelencia y calidad académica, interés que se comparte, pareciera estar ejerciendo una importante influencia para interpretar el cumplimiento del concepto de crédito como indicador de excelencia académica traducida, a su vez, cuantitativamente en la forma de rendimiento académico y notas de aprobación.

Aunque resulte obvio, es necesario afirmar que el esfuerzo académico que realiza un estudiante no puede medirse o igualarse a su rendimiento académico y mucho menos con las calificaciones que obtenga en sus cursos. Un alumno puede esforzarse mucho y aún así obtener bajas notas y hasta reprobado un curso o asignatura; también, un educando puede esforzarse muy poco y obtener altas calificaciones y promover con excelencia todos sus cursos.

Más aún, dos estudiantes en carreras distintas pueden realizar la misma calidad y cantidad de esfuerzo académico y aún así obtener un rendimiento cuantitativo diferente, expresado a modo de calificaciones diversas, y no necesariamente esto obedece a características psicológicas o intelectuales inherentes a ellos, sino que puede explicarse en la naturaleza del conocimiento que constituye a sus respectivas disciplinas académicas.

Aquí puede concluirse que un número preestablecido de horas, según el número de créditos de un curso, con las que el estudiante cumple para la realización de trabajo académico (es decir, consumir un tipo de esfuerzo predefinido), no necesariamente se traduce en un rendimiento igual para todos, en la variedad de cursos y áreas del saber humano.



EL ESTUDIANTE universitario del año 2012 en muy poco se parece al universitario de hace 37 años. Hoy, este educando cuenta con acceso a bases de datos en línea, libros digitales, redes sociales y computadoras portátiles, por solo mencionar una herramienta específica.

Conclusiones

1. La argumentación desarrollada en este documento sostiene que el crédito, entendido como unidad de medida del trabajo académico estudiantil, expresado este último en términos de un número fijo de horas reloj semanales durante un número preestablecido de semanas, es en realidad un mecanismo de medida que no puede evaluar lo que pretende, ni es posible que arroje resultados consistentes mediante su aplicación sistemática en diferentes escenarios. Es, por lo tanto, una unidad de medida no válida ni confiable.
2. El concepto de crédito carece de validez de constructo por cuanto hace referencia a la labor académica estudiantil, cuando en realidad su operacionalización más parece acercarse al esfuerzo académico que realiza un estudiante con el fin de promover un curso o asignatura. Y según se ha explicado, “trabajo” y “esfuerzo” no son lo mismo.
3. Quien realiza el trabajo académico estudiantil es el estudiante, no la universidad. Esto, aunque es una verdad obvia, debe enunciarse así, pues no es la organización de la oferta académica, en términos de duración del ciclo lectivo, lo que determina el cumplimiento del trabajo académico estudiantil, según la definición misma de “crédito”.
4. Una revisión más detallada del concepto de esfuerzo académico conduce a reconocer que, en el marco actual de exigencia de altos estándares de calidad y excelencia académica, se podría estar incurriendo en un segundo error de definición, al pretender que el cumplimiento de la enunciación de crédito, concepto erróneo por cierto, puede interpretarse como logro de excelencia académica, según rendimiento académico y calificaciones obtenidas mediante el cálculo de promedio ponderado.
5. El trabajo académico que realizará el estudiante durante un ciclo lectivo se propone y se planifica con ayuda del programa de curso o guía didáctica; no obstante, la organización y ejecución del mismo es responsabilidad exclusiva del alumno bajo la supervisión y evaluación del profesor a cargo del curso o asignatura. Se está en presencia, ni más ni menos, que del proceso básico de administración.
6. La reglamentación vigente y la autonomía universitaria permiten que toda entidad de educación superior pueda organizar su oferta académica en ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente. Las prácticas o modalidades generalizadas e instauradas tradicionalmente no pueden asumirse como modelos ideales o normales de implementación.
7. La búsqueda y el logro de la excelencia académica van más allá de una mera reducción aritmética de sumatoria de horas y semanas, o también, del cálculo de índices de aprobación y promedios ponderados.
8. Planes y programas actualizados, correspondencia con el contexto socio-histórico del cual se forma parte, profesores competentes, medios y métodos de enseñanza coherentes con la disciplina del conocimiento que se pretende enseñar y –no menos importante– formas evaluativas integradas y coherentes con todo lo anterior, es lo que produce en su sinergia la excelencia y la calidad académica.



Bibliografía

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Imberón, F. & Medina, J. (2008) *Metodología participativa en el aula universitaria: La participación del alumnado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mora, A. & Gallardo, I. (2005) “Hacia la redefinición del crédito académico en la Universidad de Costa Rica”. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-30. San José: Universidad de Costa Rica.
- Quesada, M., Cedeño, M. & Zamora, J. (2001) *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. San José: EUNA.
- Universidad Católica de Pereira. (2009) *Lineamientos para la asignación de créditos académicos*. Bogotá: Universidad Católica de Pereira.
- Universidad de Costa Rica. (1975) *Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior en Costa Rica*. Acuerdo del Consejo Universitario. San José: Universidad de Costa Rica.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009) *El sistema de créditos académicos*. Documento preparado por el Comité Institucional de Currículo-Vicerrectoría Académica. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

M.Sc. Franklin Ávila Chaves

Asesor Pedagógico de Estudios Sociales
 Dirección Regional de Alajuela
 frankavila08@gmail.com

RESUMEN

Los cambios en la sociedad producidos por múltiples factores, incluido el desarrollo de la tecnología, han generado profundas interrogantes y cuestionamientos en el quehacer de las instituciones públicas y privadas, así como en la preparación y satisfacción de las personas.

El sector educación no escapa de estos efectos y, hoy en día, se están valorando ciertas reformas que la orientan a revisar el currículo actual, a saber: la incorporación de la tecnología para el desarrollo de las lecciones, los procesos de formación y capacitación del personal docente en todas las áreas y la inversión en la infraestructura actual.

Tales reformas se han vuelto algo imperativo, ya que se valora el papel de la educación para el desarrollo de una sociedad y, a la vez, el motor de la movilidad social que la misma tiene sobre las personas. Esto plantea que el cambio comience en la valoración que deben de hacer los docentes sobre la tecnología aplicada en el aula y del conocimiento que los jóvenes hacen del uso de la misma, como un elemento que forma parte de su cotidianidad y que influye cada vez más en su formación como ser humano.

Palabras clave:

Tecnologías de Información y Comunicación • educación • centros educativos • paradigma • Internet • programas de estudio • calidad de la educación • políticas educativas.

Los retos del educador costarricense en el contexto de la sociedad actual

Para nadie es un secreto que la actual sociedad fomenta el consumo, el apego al materialismo y el individualismo; así como el uso de la tecnología en casi toda actividad que desempeñamos. Estos aspectos, unidos a las transformaciones que se llevan a cabo en el seno de la familia, en el Estado, en la iglesia, entre otras, hacen que los niños y jóvenes formen sus identidades de una manera muy diferente a lo que, hasta ahora, generaciones enteras habíamos

hecho a lo largo de la historia. Cada progenie está marcada por un hecho histórico relevante; en nuestro caso, el ascenso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado cambios drásticos en un tiempo relativamente corto.



ABSTRACT

The changes in the society due to many factors, the technological development being one of them, has raised deep questions in the public and private institutions' day-to-day work, as well as in the preparation and satisfaction of people.

The educational sector does not escape from those effects and, nowadays, some reforms to revise the current curriculum are being considered; v. g.: the incorporation of technology to develop the lessons, the formation and training processes for teachers in all areas and the investment in infrastructure.

The above has become a must since it values the role of education to develop society and as a means to promote social mobility among people. This requires that the change begin with teachers taking into consideration the use of technology in the class and the knowledge it generates on the students, as a daily element that influences their education as human beings.

Keywords:

Information and Communication Technology
• education • schools • paradigm • Internet • syllabi
• quality of education • educational policies.

Lo anterior se relaciona con el proceso de la globalización, donde el incremento del intercambio comercial y cultural, así como la creciente comunicación e interdependencia entre los países, aceleran los procesos sociales de una manera nunca antes alcanzada. Y esto plantea retos en todas y cada una de las actividades sociales.

Impacto en la educación

Una de estas actividades es, sin duda alguna, la educación. En ella, los estudiantes cada vez más se identifican con el uso y construcción de nuevas amistades, por medio de las redes sociales, y la transmisión de la información que se edifica en ella se considera, la mayoría de las veces, como cierta, irrefutable y hasta formadora de valores. De este modo se plantea el reto de que los jóvenes no requieren hoy en día de la presencia "in situ" de un adulto, o de un igual, para intercambiar opiniones o discutir puntos de vista, sino que la interconexión mediada por tecnología se convierte en un fenómeno de transmisión cultural.

Dentro de los retos actuales es conveniente considerar que los docentes mantienen una comunicación con los estudiantes, lo cual puede y debe ser aprovechado por ambos para enriquecer el proceso educativo; pero esto, a la vez, debe verse fortalecido por el uso de herramientas tecnológicas que puedan causar un impacto significativo en los estudiantes. Lejos estamos aún de contar con centros educativos que dispongan de los recursos económicos y tecnológicos para solventar esta situación, por lo que se convierte en el primer escollo por resolver.

Ahora bien, los docentes necesitan considerar que los estudiantes actuales se han visto favorecidos por el uso y desarrollo de las TIC, lo cual a su vez, influye en el cambio de percepción de la realidad entre los miembros de esta generación. Lo anterior plantea como reto el aceptar, por parte de los adultos, que los "nativos interactivos", como los nombra Fernando García Fernández, tienen las siguientes características:

- Una poderosa capacidad para procesar grandes cantidades de información que, a la postre, les llega por muchos y diversos canales, si bien, todavía hacen poca gala de sentido crítico a la hora de su tratamiento, dada precisamente la velocidad del mismo.
- Serias dificultades para reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas, dado que consideran que es mucho más importante "hacer" que "hacer bien". Así, no es difícil imaginarlos en acción constante.
- La imperiosa necesidad de recibir recompensas frecuentes e inmediatas en detrimento de gratificaciones que se materializan en el corto o mediano plazos. Les urge saber para qué sirve lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen hacerlo.
- Una atención más diversificada que les confiere la potestad de llevar a cabo, simultánea y eficazmente, varios cometidos (escuchar música, chatear por el "messenger", leer, estudiar, etc.). De ahí que pueda resultarnos un tanto paradójico comprobar cómo se concentran más y mejor a medida que aumenta el número de tareas por realizar paralelamente. Son la generación del multiprocesado.
- Movilidad en un contexto en el cual la información se estructura de una forma totalmente distinta a la convencional. Para ellos, un libro puede resultar casi tan extraño como el hipermedia para los adultos.
- La conciencia de haber crecido en un mundo interconectado, tanto sincrónica como anacrónicamente, lo que les ha generado la necesidad casi vital de permanecer conti-

nuamente conectados y, sobre todo, la capacidad de afrontar cada etapa y problema de la vida desde una perspectiva mucho más social e intercultural, al estar relacionándose constantemente con personas de todas las partes del globo y compartiendo con ellas sus vivencias, impresiones e inquietudes.

- Un denodado interés por vivir en mundos de fantasía y virtualidad que, a veces, difícilmente pueden diferenciar de la realidad. Este tipo de vida tiene tal importancia para ellos que el hecho de asumir una identidad digital y mantenerla conforme a las exigencias de estos entornos les resulta, en no pocas ocasiones, más importante que el cuidado de su perfil real.
- Gran potencial para la aceleración de su desarrollo personal. Su crecimiento es diferente y queman etapas vitales muy rápidamente, pues las TIC les permiten el acceso al mundo adulto, lo que hace que interioricen sus reglas y su funcionamiento antes de lo que deberían, dada su madurez fisiológica y psicológica. Se hacen mayores, que no adultos, a pasos agigantados, y esto les está afectando, sin duda, a nivel evolutivo y psicosocial (García Fernández: 2009, 2-3).

Estos aspectos son fundamentales para que sean analizados y comprendidos por parte de los docentes, quienes, como generación, fueron formados bajo un paradigma distinto al de sus estudiantes. Es imprescindible que esto sea objeto de análisis, para que el proceso educativo tome en cuenta el verdadero potencial y, a la vez, las limitaciones de un creciente número de estudiantes que se aproximan al perfil anteriormente descrito.

En este sentido, como lo señala Arias:

“Se impone la necesidad de analizar en el aula los elementos valorativos que subyacen en los comportamientos y significados de la juventud y que tienen estrecha conexión con las prácticas culturales que incorporan en su cotidianidad. Entonces, es necesario no sólo observar o caracterizar dichos cambios, sino, también, reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el maestro para practicar una educación inclusiva, vivencial y respetuosa de la diversidad. En este sentido, uno de los conceptos actuales de “aula” es el referido a aquel espacio donde se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural” (Arias: 2009, 10).

Es decir, se constituye en otro de los retos considerados fundamentales para la realización de una docencia contex-

tualizada por y para el estudiante. Desde este punto de vista, se debe tomar en cuenta que la relación entre educación y tecnología está ayudando a formar lo que se conoce como una “nueva ecología de aprendizaje y de oportunidades sociales” (Cobo & Moravec: 2011, 15).

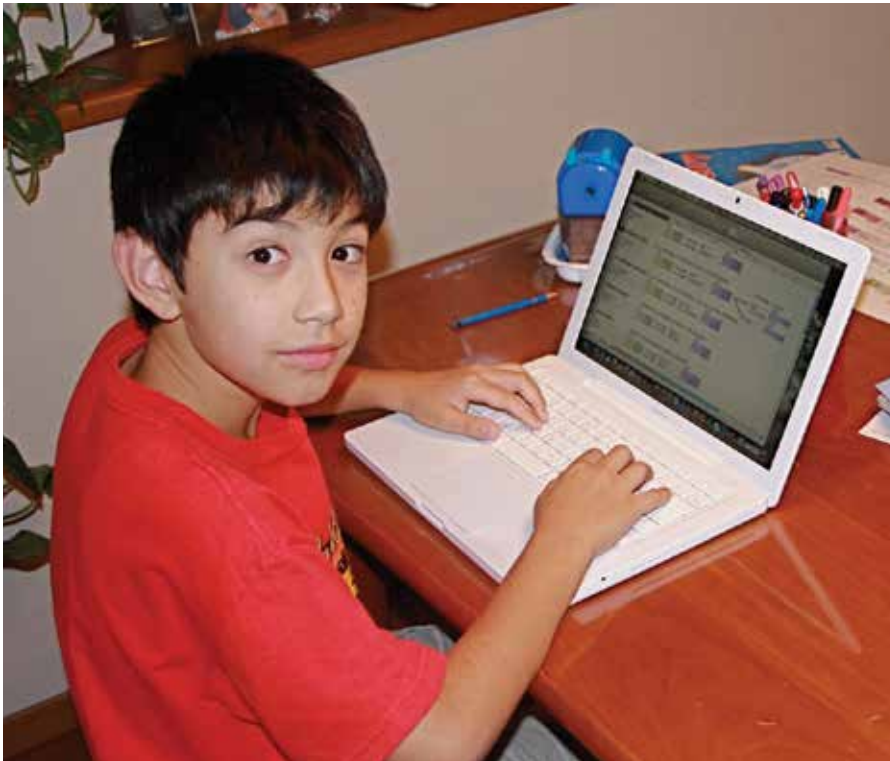
En esta nueva forma de aprendizaje:

“Quienes tienen acceso a Internet acuden a la red para hacer de todo, desde buscar la definición de una palabra hasta investigar en torno a la información sobre el desarrollo local o global, o bien sobre salud y medicina, ciencia, cultura popular o productos comerciales. Y aún más, a menudo es este el primer recurso al que se acude para obtener información. Las redes están congregando a las personas para jugar, discutir y compartir información. Tal es el caso de los sitios de redes sociales. Con frecuencia, estas redes refuerzan las amistades y las relaciones sociales existentes; pero también se emplean para presentar a nuevas personas, sobre la base de intereses y valores comunes” (Cobo & Moravec: 2011, 15).

Al ser las tecnologías de la información y la comunicación interactivas, visuales, auditivas y, en general, contar con múltiples aplicaciones, los miembros de esta generación son predominantemente activos, visuales y son emprendedores mediante el empleo de estas.

A los educandos se les facilita utilizar los elementos tecnológicos y disfrutan al hacerlo como medios no tradicionales, tanto para esparcimiento como para realizar actividades curriculares. Esto plantea otro reto para los docentes, en





cuanto a que deben implementar dentro de la clase, así como promover fuera de ella, la utilización de tales recursos. Es imperativo que estas características se tomen en cuenta porque los procesos de atención de los estudiantes son distintos: ellos tienen la capacidad de realizar la tarea y escuchar música, usar varias aplicaciones a la vez, atender el teléfono, o responder a una pregunta que se les hace en ese momento. Sin duda, poseen una capacidad de atención distinta a la de generaciones anteriores.

Lo anterior tiene una peculiar implicación pedagógica: hoy en día es casi imposible mantener la atención de los estudiantes, sobre todo cuando se cuenta con un maestro sentado exponiendo un contenido, usando un libro de texto desactualizado, elaborando guías o cuestionarios con preguntas que casi siempre hacen referencia al mismo material. Lo contrario a esto, y que sin duda aparece como un reto pedagógico, es

promover el uso de internet, el trabajo colaborativo, el intercambio de opiniones, localizar y discriminar aquellas fuentes que tengan valor informativo, elaborar mapas o esquemas mentales, presentaciones visuales; es decir, participar de manera activa en la construcción de su conocimiento.

No cabe duda de que los actuales programas de estudio de las materias académicas carecen del desarrollo de competencias cognitivas y sociales que promuevan el uso de tecnologías de información. Esto plantea para el docente –y el sistema educativo en general– el reto de actualización y de toma de decisiones para hacerlos congruentes con las características de la sociedad del conocimiento, en donde la ciencia y la tecnología conquistan los distintos ámbitos comprendidos en la vida.

No se debe olvidar que el sistema económico requiere de la formación y preparación de especialistas con un contenido técnico dirigido a la implementación de alta tecnología, como: la biotecnología, las telecomunicaciones, la robótica, la microelectrónica y la informática. Como se sabe, las industrias de estas áreas no dependen de los recursos naturales, ni de la mano de obra barata, sino de un nuevo factor de producción que se llama el conocimiento. Por ello, la educación debe replantear sus metas, sus objetivos, sus pedagogías, si quiere cumplir con su misión en el siglo XXI.

Por ejemplo, en el caso de la secundaria, la estructura curricular:

“No cambia desde los años setenta y tiene notables desequilibrios entre contenidos y actividades, poca articulación entre ciclos y materias, y una aplicación homogénea y descontextualizada. Todo esto se constituye en una barrera para el desarrollo de aprendizajes más significativos en los alumnos. Las reformas a los programas de estudio impulsadas en el marco del programa “Ética, Estética y Ciudadanía”, así como la promoción de una enseñanza de las Ciencias basada en la indagación y el establecimiento de estándares

HOY EN DÍA es casi imposible mantener la atención de los estudiantes, sobre todo cuando se cuenta con un maestro sentado exponiendo un contenido, usando un libro de texto desactualizado, elaborando guías o cuestionarios con preguntas que casi siempre hacen referencia al mismo material.

para el uso de las tecnologías de información y comunicación, son esfuerzos positivos en esta dirección” (Estado de la Educación: 2011, 39).

Es por esto que los programas de estudio, desde la primaria hasta la secundaria, deben considerar y potenciar, de parte de los estudiantes, el uso de las TIC, considerando que el conocimiento se construya por medio de actividades donde los individuos puedan interactuar entre ellos y con su ambiente material.

Como complemento a lo anterior, el estudio del Estado de la Educación refleja:

“En materia de formación y desarrollo profesional docente, los estudios más recientes y las mejores prácticas internacionales señalan que la calidad de los maestros y profesores es el factor que más influye en la calidad de la educación. Para avanzar en este ámbito es importante mejorar los procesos de selección de los estudiantes en las carreras de Educación y, en particular, lograr la acreditación de calidad de los programas universitarios de formación docente. Una necesidad urgente es que el MEP cuente con un perfil del educador que desea contratar, y que pida como requisito la acreditación de la carrera universitaria de la que provienen los interesados. Por último, para los docentes en ejercicio, es fundamental que el MEP articule una oferta de desarrollo profesional continuo, orientada por estándares y niveles de calidad esperados, a fin de superar el desorden imperante en esta materia” (Estado de la Educación: 2011, 33).

Sin duda alguna, este factor es crucial para cualquier país que aspire a alcanzar un desarrollo integral e impulsar en sus ciudadanos una mejor inserción en la sociedad. Este aspecto está relacionado con la toma de decisiones políticas, las cuales requieren la revisión de la legislación vigente para exigir calidad en los centros educativos formadores de docentes.

Los retos deben asumirse con responsabilidad y claridad, con miras a que las futuras generaciones puedan beneficiarse de la cultura tecnológica que la llamada sociedad red ha venido promoviendo, por medio de nuevas formas de socialización y de relación virtual: “La Red se ofrece como oportunidad para el aprendizaje y como resorte para una socialización complementaria, en la construcción de lo que podríamos llamar “ciudadanía digital”” (González Pérez: 2011, 7).

En este sentido, los procesos de formación y actualización docente deben promover la capacidad para capacitar en el uso y obtención del máximo provecho de las tecnologías de información en los ambientes educativos. Es por esto que debemos agregar la autonomía de los centros educativos, el tema de la calidad en la enseñanza en todos los aspectos y la elaboración de programas curriculares basados en la transdisciplinariedad. Estos son sólo algunos elementos para la construcción de una sólida educación general que forme para la vida o la educación para “aprender a ser, a hacer, a vivir y a convivir” (Delors: 1996, 34).

Consideraciones finales

Se han enumerado y analizado algunos retos que deben enfrentar el educador y el sistema educativo costarricense, con la intención de tomar conciencia acerca de la considerable agenda que se tiene por delante, para que las decisiones puedan orientarse hacia un proyecto país, donde involucre a todos los sectores.

La articulación de las políticas educativas privadas con las públicas debe poseer concordancia con los planes de desarrollo; de no hacerlo así, significa aislar y fragmentar la educación de las políticas de desarrollo. Los diferentes desafíos que enfrenta la sociedad

Bibliografía

- Arias Sandoval, Leonel (2009) “La identidad nacional en tiempos de globalización”. Revista electrónica *Educare* Vol. XIII, N° 2, [7-16], ISSN: 1409-42-58. Diciembre.
- Braslavski, Cecilia (2004) “Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI”. *XIX Semana Monográfica de la Educación de Calidad para Todos: Iniciativas Iberoamericanas*. Madrid.
- Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.
- García Fernández, Fernando (2009) *Nativos interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: Reflexiones educativas*. Foro Generaciones Interactivas. Madrid.
- González Pérez, Vicent (2011) “Educación cívica en la cultura digital. Una aproximación crítica a la socialización en red”. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 55/2 – 15/03/11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).

actual obligan a que la educación sea un compromiso articulado de todos los sectores. Es por esto que empresas privadas, universidades públicas y privadas y el Ministerio de Educación, entre otros, deben unir esfuerzos para construir una agenda de consenso que facilite la preparación y actualización de los docentes, así como la mejora de la infraestructura actual.

La cantidad de herramientas tecnológicas, tanto libres como con licencia, en las que el docente puede apoyarse para la realización de un curso es muy amplia, en vista del auge y evolución de la tecnología. Esto plantea la necesidad de seleccionar las herramientas que se pueden emplear, tomando en cuenta las especificidades de cada especialidad para potenciar el desarrollo y aprovechamiento de la misma, así como promover en los estudiantes procesos pedagógicos que potencien sus habilidades y destrezas.

Lo anterior plantea la imperiosa necesidad de promover procesos de formación permanente del profesorado y la dotación de la infraestructura necesaria en los centros educativos de primaria y secundaria, para contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo costarricense. En este sentido, como plantea Esmeralda Sánchez, algunas ideas para un plan de acción que optimice el uso de las TIC en espacios educativos son:

- Readecuación de políticas y planes del sistema educativo a nivel nacional, para evitar la pérdida de la identidad de los pueblos con el uso y abuso de las TIC.
- Socializar las experiencias de coordinación interinstitucional existentes, destacando sus resultados positivos, para propiciar el aprendizaje colectivo.
- Promover la reestructuración de los sistemas educativos para ir incorporando las tecnologías de la comunicación y la información, como herramientas para favorecer el desarrollo social integral y equitativo en todos los sectores de la sociedad.
- Generar diagnósticos técnicos de necesidades de capacitación y formación profesional.
- Formar maestros y maestras que reproduzcan y apoyen el uso con sentido y responsabilidad de las TIC, y trabajar a corto plazo en procesos de sensibilización.
- Expandir a nivel nacional, e incluso de la región centroamericana, las experiencias locales.
- Construir un sistema en donde la misma enseñanza brinde herramientas teóricas y metodológicas que contribuyan al acompañamiento y monitoreo de las realidades y necesidades comunitarias.
- Generar un programa de capacitación con temáticas de carácter general en una primera etapa y, posteriormente, brindar la posibilidad de especialización en temáticas específicas, que responda a la demanda de la población.
- Diversificar las propuestas, no limitarse a incluir las de solo una entidad. El objetivo es maximizar las experiencias y los recursos, o sea, propiciar acciones integradoras donde todos los resultados alcanzados se aprovechan y comparten.
- Aprovechar aliados tales como las universidades, ministerios de educación, agencias de cooperación internacional, centros de formación profesional, organizaciones no gubernamentales, empresas privadas, entre otros (Sánchez: 2008, 161).

Morín, Édgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2011). *Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores. 2 Edición. San José.

Sánchez Duarte, Esmeralda (2008) "Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social". *Revista Educare* Vol. XII, N° extraordinario, 155-162, ISSN: 1409-42-58.





Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

Fecha de la Independencia: ¿15 de setiembre o 29 de octubre?

Academia de Geografía e Historia de Costa Rica

RESUMEN

La sección "Documentos" reviste una relevancia particular, pues ahí se incorpora un pronunciamiento de la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica ante un proyecto que se encuentra en la Asamblea Legislativa tendiente a cambiar el 15 de setiembre como fecha de la independencia de Costa Rica y en su lugar establecer el 29 de Octubre. En ese pronunciamiento, hecho a solicitud de la Asamblea Legislativa, la docta Academia se manifiesta por mantener el 15 de setiembre como día de conmemoración de la independencia de nuestro país, aduciendo, entre otros motivos, que en esa fecha se inició el proceso emancipador, el cual dio origen a su vez a una larga tradición festiva, interiorizada como ninguna en toda la comunidad nacional.

Palabras clave:

historia • independencia • identidad • patrimonio intangible.



Sección Documentos de la Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

Primer Semestre 2012 - Nº XXX

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados/as. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

- Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
- Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com / www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Responsable editorial
MBA Lorena Miranda Quesada

Asistencia
Carla Arce Sánchez

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.



02 de julio de 2012

Señor Diputado Edgardo Araya Pineda

Presidente

Comisión Permanente de Gobierno y Administración
Asamblea Legislativa

Estimado señor:

Con fecha 07 de junio de 2012, la Comisión Permanente de Gobierno y Administración de la Asamblea Legislativa –que usted preside– solicita el criterio de la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica acerca del expediente 18.286 “Declaración del 29 de octubre de 1821 como fecha de la Independencia de Costa Rica”. Se nos concede plazo hasta el 4 de julio del presente año para dar respuesta. En cumplimiento de su solicitud y de mandatos pertinentes a este asunto en el Estatuto que nos rige, a partir del mismo 7 de junio enviamos el proyecto de ley al cuerpo de académicos y académicas para recabar su saber y opinión sobre la fecha apropiada para conmemorar la Independencia de nuestro país; sobre el tema se generó un intenso intercambio de lecciones; recordamos los argumentos que en el pasado han dado base para proponer por lo menos doce fechas, todas significativas, en que se conmemoraría el proceso emancipador. En Asamblea General de la Academia, del día 2 de julio de 2012, acordamos remitir a ustedes el pronunciamiento adjunto, propuesto por el Académico de Número, Dr. Chester Zelaya Goodman, y aceptado por la Asamblea.

En la Academia nos hemos manifestado, en ocasiones anteriores y al presente, por mantener el 15 de setiembre como día de conmemoración de la Independencia de Costa Rica; el acontecer de ese día, en 1821, se relaciona con el comienzo del proceso emancipador. Esa fecha es para representar tanto el acontecimiento específico inicial, como los otros eventos significativos que se sucedieron en dicho proceso.

Agrego dos documentos ilustrativos de los utilizados en el debate de esta docta Academia sobre la fecha 29 de octubre de 1821, para el pronunciamiento adjunto: uno suscrito por el Dr. Juan Rafael Quesada Camacho, el otro por la Mag. Clotilde Obregón Quesada.

De usted con la mayor consideración y estima,

María Eugenia Bozzoli Vargas,
Presidenta
Academia de Geografía e Historia de Costa Rica

ACADEMIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE COSTA RICA

PRONUNCIAMIENTO DE LA ACADEMIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA SOBRE EL PROYECTO DE LEY “DECLARACIÓN DEL 29 DE OCTUBRE DE 1821 COMO LA FECHA DE LA INDEPENDENCIA DE COSTA RICA” (Expediente No. 18286, Comisión Permanente de Gobierno y Administración)

La Academia de Geografía e Historia de Costa Rica,

CONSIDERANDO:

- 1) La consulta formulada por la COMISIÓN PERMANENTE DE GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN DE LA ASAMBLEA LEGISLATIVA SOBRE EL PROYECTO DE LEY “DECLARACIÓN DEL 29 DE OCTUBRE DE 1821 COMO LA FECHA DE LA INDEPENDENCIA DE COSTA RICA”.
- 2) Que la propuesta contenida en ese proyecto de ley es un asunto debatido ampliamente por la historiografía costarricense a lo largo de los siglos XIX y XX, predominando en la gran mayoría de los historiadores, entre ellos don Ricardo Fernández Guardia, Prof. Rafael Obregón Loría y Dr. Carlos Meléndez Chaverri, la tesis de que no corresponde a los hechos históricos de 1821 el considerar el ACTA DEL AYUNTAMIENTO DE CARTAGO DEL 29 DE OCTUBRE DE 1821, como el Acta de la Independencia de Costa Rica, como quedará nuevamente ratificado más adelante. Esta posición es compartida por historiadores de muy diferentes generaciones, especialidades, signos ideológicos y políticos.
- 3) Que la Exposición de Motivos del Proyecto de Ley No. 18286 parte de una **base falsa** al cercenar el Acta del Ayuntamiento de Cartago del 29 de octubre 1821. Efectivamente, el Proyecto de Ley se fundamenta ÚNICAMENTE en lo que establece el Artículo 1º del Acta, que establece: “**1º Que se publique, proclame y jure solemnemente el jueves 1º de noviembre la Independencia absoluta del Gobierno Español**”. Así, pretende ignorar lo que la misma Acta establece a renglón seguido en su artículo 2º: “**2º Que absolutamente se observarán la Constitución y leyes que promulgue el Imperio Mexicano; en el firme concepto de que en la adopción de este Plan consiste la felicidad y verdaderos intereses de estas provincias**”.
- 4) Que resulta muy oportuno citar seguidamente lo que el Prof. Rafael Obregón Loría dijo al respecto en su obra sobre *Los primeros días de la Independencia*: “...un documento que proclama a la vez que la independencia de España la anexión al imperio mexicano, no puede nunca considerarse como un acta de independencia” y agrega: “Ya en otra oportunidad dijimos sobre este punto “que la independencia no consistía únicamente en dejar de pertenecer a España. Independencia significa no depender de nadie, ser completamente libre, manejarse con absoluta autonomía, gozar de plena soberanía. Y si Costa Rica dejó de pertenecer a España para pasar de inmediato a depender del imperio mexicano, lógico es que no quedó independiente. Su situación política no había sufrido en realidad enorme cambio, pues depender de España o bien de México significaba siempre formar parte de otro Estado, y no tener por lo tanto independencia...”
- 5) Que desde el 1º de octubre de 1821, Agustín de Iturbide comunicó al Capitán General de Guatemala, Gabino Gaínza, que para mantener su independencia de España, las provincias del Reino de Guatemala debían unirse a México. Para garantizar esa condición, agregaba, él enviaría un “ejército protector” a Guatemala, como efectivamente lo hizo.
- 6) Que el Acta del 29 de octubre de 1821 es el producto del **primer golpe de estado** de la Historia de Costa Rica, realizado mediante la toma del cuartel de la ciudad de Carta-



Francisco Osejo. Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), Colección de Fotografías, signatura 6918.

ABSTRACT

The section “Documents” is marked by a particular importance, since it incorporates a pronouncement by the Costa Rican Academy of Geography and History faced with a project that is at the Legislative Assembly, aimed to change the date of the Independence Day from September 15 and to establish October 29 instead. In such a pronouncement, requested by the Legislative Assembly, the knowledgeable Academy stands for keeping September 15 as the Independence Day of our country, claiming among other reasons that the emancipating movement started that very day; and this originated a long festive tradition which is internalized like no one else in all the national community.

Keywords:

History • Independence
• identity • Intangible Heritage.

go, a las tres de la mañana del propio día 29 de octubre de 1821 y encabezado por don José Santos Lombardo, “monárquico liberal” partidario de la anexión al Imperio Mexicano de Iturbide. Efectivamente Lombardo, al tener noticias de lo ocurrido en San José, en la noche del 28 de octubre, a favor de la independencia de España, decidió adelantarse a los acontecimientos, y junto con un grupo de vecinos de Cartago, tomó el cuartel y de seguido logró que se convocara al Ayuntamiento de la ciudad y se acordara proclamar la independencia de España, pero de inmediato (y era lo que más le interesaba), la Anexión al Imperio Mexicano.

- 7) Que el Acta del 29 de octubre de 1821 es un acta del **Ayuntamiento de Cartago** y, por lo tanto, no es un documento que involucre legalmente a toda la Provincia de Costa Rica. La presencia casual de legados de otros ayuntamientos no legitima el acta, porque esos legados no estaban investidos de poderes suficientes para decidir sobre esas materias, como quedó plenamente demostrado con los hechos ocurridos en los días siguientes, en que las ciudades de San José y Alajuela, se manifestaron totalmente en contra del contenido de dicha acta.
- 8) Que esa disparidad de ideas dio origen a la división de imperialistas y republicanos, confrontación que se dilucidó con la Batalla de Ochomogo, primera guerra civil entre los costarricenses, el 5 de abril de 1823. Batalla totalmente extemporánea e innecesaria, en razón de que Agustín Iturbide había abdicado al trono del Imperio, casi tres semanas antes.

POR TANTO:

- 1) El acta suscrita en la ciudad de Guatemala el 15 de setiembre de 1821, aun cuando podría discutirse **jurídicamente** su validez para considerarla como el acta de la independencia de toda Centroamérica, lo cierto es que **históricamente** fue aceptada como tal por **todos los centroamericanos** desde hace casi 200 años. Tanto es así, que lamentablemente es tal vez la única fecha, entre varias efemérides relacionadas con el proceso emancipador, que los costarricenses retienen en su memoria.
- 2) En toda forma, la Independencia fue y sigue siendo un proceso, que se inicia el 15 de setiembre de 1821, cierra un primer ciclo en 1848, con la **Proclamación de la República**, pero también mantiene un ciclo más amplio hasta nuestros días, que nos obliga a reflexionar permanentemente **QUÉ SIGNIFICA SER INDEPENDIENTES**. Por lo que escoger una fecha dentro de ese proceso para celebrarla es un acto que podría simbolizar el conjunto de procesos.

- 3) El 15 de setiembre se conmemora desde 1824. La significación social y cultural de la celebración ha variado a lo largo del tiempo, como lo muestra el estudio del Dr. David Díaz Arias, actual Director de Posgrado en Historia de la Universidad de Costa Rica. No obstante, algunas de las tradiciones para festejar han permanecido como para constituirse en patrimonio intangible: actos en que participan las otras naciones centroamericanas; el desfile de faroles, música, y formas de creación literaria (poesía, ensayo, teatro), arreglos típicos, entre otros. Esto manifiesta el profundo simbolismo de la actual fecha conmemorativa, interiorizada por la población nacional en la construcción de su identidad.
- 4) Por otra parte, el fenómeno de la globalización que se viene dando a nivel mundial desde hace tres décadas, que nos conduce en forma inexorable a formar parte de una cultura global, debe llevarnos a estar más alertas que nunca en proteger y defender nuestra identidad y nuestros valores.
- 5) Con base en todo lo anterior, la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica, en forma respetuosa, pero vehemente, se permite recomendar a la Comisión Permanente de Gobierno y Administración de la Asamblea Legislativa,

RECHAZAR el proyecto Expediente No. 18286 “Declaración del 29 de octubre de 1821 como la fecha de la Independencia de Costa Rica”.

Sede de la Academia

San José, 2 de julio de 2012

ACTA DEL 29 DE OCTUBRE E ITURBIDE

Juan Rafael Quesada Camacho

Historiador

Poco antes de conocerse en Costa Rica los sucesos acaecidos en setiembre de 1821 en Guatemala, Juan Manuel de Cañas, el último gobernador de la provincia de Costa Rica, y enemigo acérrimo de la independencia, expresaba la certeza de que “tarde o temprano se levantaría el grito de independencia”. Por eso se hacía partícipe del criterio del Capitán General de Guatemala, Gabino Gaínza, de que ponerse “a la sombra del general [Agustín] Iturbide era el último recurso que quedaba para mantener la integridad de la monarquía española”, para lo cual, él, Cañas, estaba dispuesto hasta “derramar la última gota de sangre”.

“Ponerse a la sombra de Iturbide” significaba, en esa coyuntura, aceptar los términos del Plan de Iguala, pro-

clamado el 24 de febrero de 1821 por el mismo Iturbide, el cual decretaba la independencia de la “Nueva España” pero a la vez establecía un imperio, cuyo trono se ofrecería a Fernando VII –el mejor de los reyes, según decían los cartagineses a mediados de 1821– o, en su defecto, a un príncipe español (en el ínterin Iturbide se declaró emperador en mayo de 1822).

Por su parte, en León de Nicaragua se preocupaban más por distanciarse (¿protegerse?) de Guatemala que por emitir “gritos de independencia”. Ejemplo de ello es el conocido Bando de León o Acta de los Nublados del 28 de setiembre de 1821, el cual era radical al declarar “la absoluta y total independencia de Guatemala, que se ha erigido en soberana”. Y a renglón seguido acordaba “la independencia del Gobierno Español hasta tanto se aclaren los nublados del día”. ¿Quería decir hasta que fuese restaurado Fernando VII?

No es de extrañar, entonces, que en Costa Rica los españoles o enemigos de la independencia propiciaran la adhesión a León (sede de la Diputación Provincial), o al imperio mexicano. Mientras tanto se perfilaba un grupo de personas con ideas liberales. Esta disparidad de ideas dio origen, como es sabido, a la división entre imperialistas y republicanos.

Se debe tener presente que el 1º de octubre de 1821 Iturbide comunicó a Gaínza que, para que pudiesen mantener su independencia de España, las provincias del Reino de Guatemala debían unirse a México. Para garantizar esa condición, agregaba, él enviaría un “ejército protector” a Guatemala, lo que hizo efectivo el 12 de junio de 1822 (ejército del general Vicente Filísola).

Es a la luz de ese contexto que debe analizarse el Acta del 29 de octubre de 1821. En esa fecha, se realizó en Cartago un cabildo, presidido por el mismo gobernador Juan Manuel de Cañas, con la presencia, casual, de legados de otros ayuntamientos, convocados para otro propósito. De esa reunión surgió un documento, el cual contiene entre otros puntos los siguientes: El artículo 1º manda “que se publique, proclame y jure solemnemente la independencia absoluta del Gobierno español”. Pero el siguiente afirmaba: “Que absolutamente se observará la Constitución y las leyes que promulgue el Imperio Mexicano, en el firme concepto de que en la adopción de este plan consiste la felicidad y verdaderos intereses de estas Provincias”.

Es incuestionable que esta Acta no determina, de ninguna manera, la independencia de la provincia de Costa Rica. Es de carácter local, producto de una reunión del

Ayuntamiento de Cartago. Además, los miembros de otros ayuntamientos ahí presentes no tenían la debida legitimidad para decidir sobre la materia de la que versaba esa Acta. Tanto es así que las poblaciones de San José y Alajuela –republicanas– no le dieron ninguna validez a lo acordado en Cartago. El caso de Heredia es aparte, pues era más imperialista que Iturbide, como enfatizaba el gran historiador Rafael Obregón Loría.

Lo fundamental, sin embargo, es que el Acta del 29 de octubre de 1821 de ninguna manera enarbolaba la independencia, ya que, si bien decretaba la independencia de España, a la vez con un gran entusiasmo decidía la anexión al imperio mexicano. Es decir, esa medida debe interpretarse como el fiel cumplimiento de la estrategia sugerida por Gaínza a Cañas: ponerse “a la sombra de Iturbide” como último recurso para mantener el despotismo teocrático. ¿Es esa una declaración de independencia?

Mientras eso ocurría en la bucólica y soñolienta provincia de Costa Rica, Fernando VII seguía conspirando en España para volver al trono en los términos anteriores a la Constitución de Cádiz. Finalmente lo logró cuando, el 7 de abril de 1823, los “cien mil hijos de San Luis” cruzaron la frontera de los Pirineos. Así, paradójicamente, producto de la tercera invasión francesa de España en treinta años, Fernando VII fue restaurado como gobernante absoluto. Poco tiempo antes, Agustín de Iturbide era vencido por los que enarbolaban el “grito de la independencia” que tanto asustaba a Juan Manuel de Cañas. Y sin que esa noticia se conociera en Costa Rica, aquí tenía lugar la Guerra de Ochoмого –primera guerra civil–, la cual puso punto final a los deseos de los imperialistas, nostálgicos del antiguo régimen.

Desafortunadamente no eliminó ni el localismo ni el espíritu de campanario de aquellos que en 1813 recibieron el título de “muy noble y leal ciudad”. O sea, un premio al vasallaje. Definitivamente, el Acta del 29 de octubre de 1821 no es ninguna acta de independencia, ni de Cartago, menos aún de Costa Rica. Aunque formalmente el Acta del 15 de setiembre de 1821 no es una declaración de independencia, no hay ninguna duda de que desencadenó un proceso liberador, de que inflamó las ansias de libertad, lo que finalmente acabaría con “la sombra de Iturbide”.

LA FECHA DE INDEPENDENCIA

Clotilde Obregón Quesada, 2 de julio de 2012

Cuando hablamos de Independencia generalmente nos referimos a un día determinado, pero casi nunca ocurre así. Suele haber varias fechas que tienen importancia dentro del proceso emancipador. Los habitantes de los reinos

españoles en América se tuvieron que hacer una serie de preguntas e ir comprendiendo que ellos podían ser una entidad política diferente a España, o sea, pasar de formar parte de un imperio a constituir un país más pequeño, como fue el caso de Costa Rica.

Es bueno recordar que cuando Costa Rica era parte de los reinos españoles en América perteneció al virreinato de Nueva España, el cual estaba dividido en capitanías, presidencias y en otras unidades menores de gobierno, como fueron los partidos. Así las cosas, en ese momento Costa Rica fue parte de la Capitanía General de Guatemala, luego fue parte integral de España, desde que aquella les dio el rango de ciudadanos a todos los hombres libres para que pudiesen votar (1809) y, a continuación, cuando la Constitución de Cádiz le dio un régimen constitucional a España y a sus reinos y estructuró una nueva división política (las Diputaciones Provinciales), Costa Rica formó parte de una de ellas.

La Capitanía de Guatemala se dividió en dos Diputaciones Provinciales: la de Guatemala, formada por Chiapas, Guatemala, San Salvador (El Salvador) y Comayagua (Honduras); y la Diputación Provincial de Nicaragua y Costa Rica, creada por las Cortes de Cádiz el 23 de mayo de 1812, gracias a las gestiones que hizo el diputado por Costa Rica, el presbítero Florencio Castillo.¹

Las Diputaciones tenían independencia entre sí y funcionaron durante el tiempo en que estuvo vigente la constitución de Cádiz, es decir, de 1812 a 1814 y, después, a partir de 1820. Cada una de ellas estaba constituida por siete diputados (uno por cada partido que la formaba²), y era presidida por el Jefe Político Superior, como se llamó en ese entonces a la máxima autoridad española que vino a reemplazar el título de virrey, capitán general o gobernador.

Es preciso recordar que la independencia en el Virreinato de Nueva España fue un proceso legal, en el que cada institución tuvo que proceder de acuerdo con sus potestades y poderes jurídicos y no fue producto de grandes hazañas militares. El hecho de que el jefe del ejército español en México, Agustín de Iturbide, se plegara a las ideas de independencia y proclamara el 24 de febrero de 1821 el Plan de Iguala o de las Tres Garantías aceleró el proceso, y dio inicio a la consulta a las diputaciones para mantener un México unido y para lograr que las Diputaciones de Centroamérica se le anexaran.

Ya desde el año anterior, o sea desde 1820, los criollos de las provincias más lejanas de cada una de las diputaciones centroamericanas solicitaron su propia Diputación. Ese fue el caso de Chiapas, Comayagua y Costa Rica.

El problema que suscitaba la lejanía lo podemos ver en la queja que el ayuntamiento de Comayagua remitió a las Cortes de Cádiz el 31 de octubre de 1812.³ En ésta indicaban que, como los diputados debían pasar dos años en la sede de la Diputación Provincial que era la ciudad de Guatemala, sin sueldo ni gratificación alguna, esto tenía un impacto enorme en su fortuna. Por esa razón, Chiapas y Comayagua iniciaron sus propias gestiones.

Es por la misma razón de lejanía que ninguno de los diputados de Costa Rica y Nicoya se apersonó en León, sede de la Diputación, con excepción de aquellos que residían en Nicaragua por motivos de comercio, de pertenencia a la curia o al ejército. Tal es el caso de Anselmo Jiménez Robledo, en la primera diputación, y del presbítero Pedro Portocarrero y del teniente José María Ramírez, en la segunda diputación.

Así, en la reunión del 15 de setiembre en ciudad de Guatemala, los miembros de la Diputación Provincial de



Guatemala (guatemaltecos y salvadoreños) y del ayuntamiento escogieron la independencia. En esta ocasión, las personas que la firmaron fueron únicamente las que legalmente lo podían hacer, aunque en el punto 8° ellos mismos se concedieron derechos que no tenían, en su deseo de lograr una Centroamérica dirigida por ellos. El 28 de setiembre en Comayagua –una Diputación recién inaugurada– los hondureños escogieron la anexión a México, y ese mismo día en la Diputación Provincial de Nicaragua y Costa Rica decidieron esperar a que se aclarasen los nubladados del día. O sea, esperar a que la situación en el norte de Centroamérica no fuese a cambiar, pues todavía se recordaba la llegada del ejército que envió contra Granada el entonces capitán general Bustamante y Guerra y el horror que tuvieron que pasar los granadinos por solo pretender hacer una Junta en 1811.⁴ Por lo tanto, es lógico que el Acta de los Nublados proclame “La absoluta y total independencia de Guatemala, que parece se ha erigido en soberana”. Sobre todo el criollaje debía estar muy preocupado ante la posibilidad de que los guatemaltecos-salvadoreños recuperaran su enorme poder económico.

Para la segunda reunión de la Diputación la situación no había cambiado; la mayoría de los miembros de la Diputación eran pro España; solo don Agustín Gutiérrez Lizaurzábal era partidario de la independencia, como él lo declaró públicamente el 9 de octubre de 1821. Pero dos días después la situación cambió, y el 11 de octubre de 1821 la Diputación Provincial de Nicaragua y Costa Rica, como cuerpo jurídico calificado, decidió declarar la independencia y comunicarlo a los pueblos que la constituían.

Para Costa Rica la declaración de la Diputación Provincial de Nicaragua y Costa Rica, efectuada en León el 11 de octubre de 1821, es muy importante, pues de acuerdo con

el sistema político gaditano, los electores de Nicaragua y Costa Rica otorgan poderes populares representativos a los diputados provinciales para que tomen decisiones políticas, económicas y gubernativas en nombre de ellos, para toda la Diputación, con autonomía de Guatemala. Es por eso que el acta del 11 de octubre es la fecha real de la independencia de España, y de la anexión a México. En León, Costa Rica y Nicoya estuvieron representadas por el teniente José María Ramírez, el presbítero Pedro Portocarrero y Arlegui y el coronel Joaquín de Arechavala y Vélchez. O sea, Costa Rica estuvo representada por los tres diputados que le correspondían, quienes actuaron con los cuatro de Nicaragua. Hay que recordar que el de Nicoya era el tercer diputado de Costa Rica, pues desde 1808 votaba con ella.

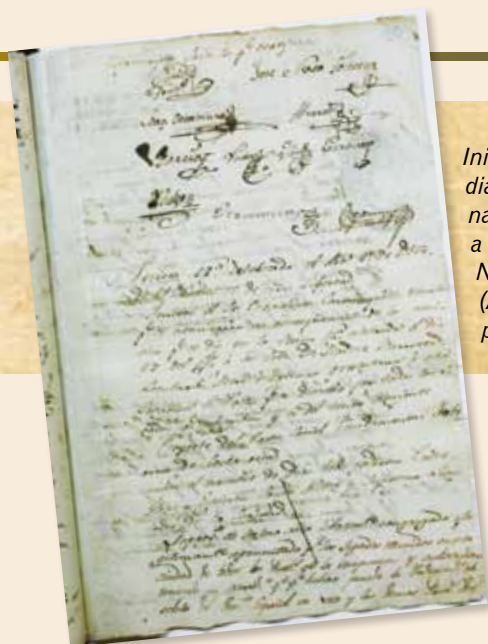
Esta declaración pasó por Nicoya el 27 de octubre; el 28 en la noche llega a San José, donde se celebró con júbilo esa misma noche como había ocurrido el día antes en Nicoya. En San José los festejos terminaron a las 11 de la noche:

...desde la noche de ayer [escriben en el acta capitular del 29 de octubre] con motivo de haber traído el correo ordinario la noticia de haberse proclamado (...) la absoluta independencia del gobierno español (...), un pueblo numeroso de toda clase y ambos sexos la proclamó de hecho con demostraciones de júbilo y entusiasmo en las calles de esta ciudad (...) y acordó que se publique en esta ciudad la absoluta independencia del Gobierno de España...

Según el Acta Capitular de San José, el Acta del 11 de octubre se remitió a Cartago y a las tres de la mañana, según las declaraciones de José Santos Lombardo, proclamó la independencia cuando convocó a un grupo de patriotas para ir a tomar el cuartel, adelantándose a la resistencia del

Oficio del Ayuntamiento de Guatemala –firmado por sus miembros- donde se avisa a las demás provincias y alcaldías de Centroamérica que Guatemala proclamó su independencia y copia impresa del Acta de Independencia. Este material llegó por correo a Cartago, en octubre de 1821. Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), Provincial Independiente, signatura 121.





Inicio del Pacto de Concordia, primer texto constitucional de Costa Rica, posterior a la Independencia. Archivo Nacional de Costa Rica (ANCR), Provincial Independiente, signatura 106.

Jefe Político Subalterno Juan Manuel de Cañas. Por lo tanto, cuando se reunió la Junta de Legados que estaba en Cartago, ya San José se había posesionado de la

situación y así ratificaron lo hecho en León. A continuación la proclamaron los otros ayuntamientos del país.

Si alguna ciudad luchó por las ideas de independencia fue San José. Ella la proclamó el 30 de noviembre, y a partir del 1° de diciembre formó parte de la Junta de Legados de los Pueblos, que elaboró el Pacto Social Interino de la Provincia de Costa Rica. El Pacto fue un estatuto interno que de hecho le quitó a Cartago la capitalidad, al establecer que esta estaría tres meses en cada una de las principales ciudades: San José, Heredia, Alajuela y Cartago. Al terminar las funciones de la Junta de Legados de los Pueblos, se formó una Junta Electoral que eligió a los miembros que formarían la Junta Gubernativa, la que empezó a funcionar el 5 de enero de 1822. Esta Junta consultó a todos los pueblos y, al votarse favorablemente la anexión a México, se reformó el Pacto para adecuarlo a la nueva situación, o sea la de la Provincia anexada a México.

Durante todo 1822 San José dirigió los destinos del país; se garantizó que los presidentes de la Junta Gubernativa fueran josefinos cuando la Junta estaba fuera de San José. Al final la Junta nunca fue a Heredia, porque esta no aceptó el Pacto y permaneció fiel a León. La Junta Gubernativa de 1823 terminó con una serie de cambios que culminaron con la formación de un Congreso que, el 8 de marzo, reconoció que la Anexión a México había fracasado, y la elaboración del Primer Estatuto Político para adecuarlo a la nueva realidad política de una Provincia independiente. Por último, el 5 de abril tuvo lugar la primera guerra civil de Costa Rica, Ochomogo, en que los imperialistas que estaban a favor de seguir unidos a México lucharon contra las fuerzas de San José y Alajuela, dirigidas por el josefino Gregorio José Ramírez. El triunfo de Ramírez significó la toma de Heredia y la orden de nombrar los diputados que le correspondían para reincorporarse a Costa Rica. Se emitió el Segundo Estatuto Político el 19 de marzo de 1823 y se formó una nueva

Junta Gubernativa, que propiciaría la definitiva anexión del Partido de Nicoya a Costa Rica y que guiaría a la provincia a formar parte de un gobierno federal.

Ahora nos debemos preguntar ¿por qué se celebra el 15 de setiembre como el día de nuestra independencia? La respuesta es que simplemente la Asamblea Nacional Constituyente que creó la República Federal de Centroamérica y que estaba formada por un 75% de diputados guatemaltecos-salvadoreños y un 25% de hondureños, nicaragüenses y costarricenses, emitió un decreto, el 8 de setiembre de 1824, uniformando la fecha del 15 de setiembre para todo el istmo.

Después de tantos años, lo primero que debemos hacer es:

1. Lograr que los costarricenses conozcan el proceso de independencia y se sientan orgullosos de las decisiones que tuvieron que tomar. Deben estar conscientes de que la independencia no nos la regalaron, sino que la conseguimos a través de votaciones y decisiones.
2. Celebrar el 15 de setiembre como lo que es: un hecho conmemorativo donde arranca el momento de tomar decisiones en Centroamérica.
3. Destacar a quienes tomaron parte el 11 de octubre de 1821 en León.
4. Comprender que no podemos celebrar el 29 de octubre porque cada ayuntamiento del país tiene un día diferente. Y el mismo Cartago la había celebrado antes de que la Junta de Legados decidiera refrendar lo hecho en León.
5. Establecer un día, no feriado, en que las escuelas, colegios y universidades estudien a fondo el proceso de independencia y en el cual las autoridades de los supremos poderes hagan presencia ante el Monumento Nacional o ante la Estatua de don Juan Mora Fernández para colocar una ofrenda floral.

Notas

- ¹ Benavides Barquero, Manuel. *Presbítero Florencio Castillo. Diputado de Costa Rica en las Cortes de Cádiz.*
- ² Eran cuatro (Nueva Segovia, León, Granada y Rivas) por Nicaragua y Nicoya; y dos por las Tierras Altas de Costa Rica.
- ³ Archivo de Indias, Guatemala 531.
- ⁴ Los principales granadinos fueron tomados prisioneros y se les quitaron sus bienes; además, fueron llevados a pie a las prisiones de El Salvador y Guatemala, de donde algunos fueron enviados a las cárceles españolas. Recuperaron su libertad en 1817.

M.Ed. Rosibel Orozco Vargas

Magíster en Currículum, Magíster en Educación Física,
Docente, Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica
rosiorozcovargas@yahoo.com

Transversalidad de género e interseccionalidad

Marco teórico

En los albores mismos del Siglo XXI se presenta una serie de cuestionamientos que giran alrededor del logro de la equidad en las relaciones de género, y del papel de las diferentes instituciones del Estado, en el logro de tan buscado equilibrio. Estos cuestionamientos surgen después de más de dos décadas de implementación de políticas públicas, destinadas a mejorar las condiciones de vida de las mujeres y a alcanzar el posicionamiento político (Inchaustegui, 2006).

En el contexto de la diversificación y fragmentación de espacios para la participación productiva, social y política, la incorporación de la perspectiva de género facilitaría la contribución equitativa de hombres y mujeres de forma ética y práctica al desarrollo, desde el ángulo socio-político; si se considera que todas las políticas deben ser de igualdad y deben incorporar la perspectiva de género (Pazos, 2007).

A continuación se establece un marco conceptual referente, que contribuye a clarificar la temática relacionada con la equidad y la transversalización de género:

RESUMEN

La incorporación de la transversalidad de género en las políticas públicas ha acompañado los hitos de los movimientos de mujeres en la década de los años 90 y se ha alimentado de sus conquistas en distintas conferencias en el nivel mundial. El principio de igualdad constituye uno de los pilares básicos de los estados democráticos modernos, y se concreta en la prohibición de la discriminación por raza, sexo, nacionalidad, origen étnico o procedencia, edad, discapacidad, orientación sexual, o cualquier otra condición personal y social. Durante las últimas décadas, los estudios de género han experimentado una clara intensificación hacia la atención de otro tipo de desigualdades como la clase, la etnia o la orientación sexual, lo que se dirige hacia el concepto de interseccionalidad, el cual recoge la presencia de desigualdades múltiples y orienta hacia el modo con el cual pueden responder las políticas públicas ante su existencia, de manera que logren implementar acciones más justas para aquellas personas que son afectadas por más de un tipo de discriminación. Desde las políticas educativas en los diferentes países, se ha venido defendiendo la necesidad de tratar estos temas de relevancia social, mediante su incorporación tanto en el currículum explícito de las diferentes instituciones educativas, como en el análisis del currículum oculto, mediante la incorporación de "ejes transversales del currículum".

Palabras clave:

Género • transversalidad de género • interseccionalidad • política educativa.

ABSTRACT

The gender mainstreaming in public policies has accompanied the landmarks of women's movements since the 90's and has grown from the achievements in various conferences worldwide.

The principle of equality is one of the pillars of modern democratic states and it is based on the prohibition of discrimination based on race, gender, nationality, ethnicity or national origin, age, disability, sexual orientation, or any other personal and social condition. During recent decades, gender studies have experienced a clear intensification towards the attention of other inequalities such as class, ethnicity or sexual orientation.

The concept of *intersectionality* reflects the presence of multiple inequalities and highlights how public policy can respond to their existence, so to implement actions to achieve fairer actions for those who are affected by more than one type of discrimination. Educational policies in different countries have been advocating the needs to address these issues of social relevance, by incorporating both the explicit curriculum of different educational institutions and the analysis of the hidden curriculum, by incorporating cross-curriculum axes.

Keywords:

Gender • mainstreaming • gender mainstreaming • intersectionality • educational policy.

1. El *género*, como construcción social, es un conjunto complejo de determinaciones y características económicas, sociales, legales, políticas, psicológicas y culturales, que conforman lo que en cada período histórico se observa como lo femenino y lo masculino.

Es construido sobre la diferencia sexual y está sujeto a transformaciones, o sea que puede ser alterado (Valdés, 2005,12). El género es una categoría descriptiva, porque da visibilidad a las desigualdades entre mujeres y hombres; es analítica porque permite identificar diferentes roles y actividades que llevan a cabo los hombres y las mujeres en una sociedad (P.N.U.D. Chile, 2006).

2. El *enfoque de género* es una herramienta de trabajo, una categoría que permite ver y reconocer las relaciones de jerarquía y desigualdad entre mujeres y hombres, y que se expresan en formas de violencia, opresión, injusticia, subordinación y discriminación hacia las mujeres, en la organización de la vida social. "También es una opción política... y nos compromete con la transformación de las inequidades" (P.N.U.D. El Salvador, 2004,16).

3. La *igualdad de género* implica que todos y todas somos iguales. Se deben establecer acciones contra todo tipo de discriminación, y proporcionar a hombres y mujeres, por igual, las oportunidades de acuerdo con sus necesidades, intereses e inquietudes (Paau, 2002).

El principio de igualdad constituye uno de los pilares básicos de los estados democráticos modernos, y se concreta en la prohibición de la discriminación por raza, sexo, nacionalidad, origen étnico o procedencia, edad, discapacidad, orientación sexual, o cualquier otra condición personal y social.

En relación con el principio de igualdad, es importante distinguir: la igualdad "de jure" o sea la igualdad formal, la igualdad "de facto" y la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, que garanticen la igualdad de participación en los ámbitos económico, político, social y de toma de decisiones (P.N.U.D. Chile, 2006).

Así, la igualdad "de jure" sería el primer paso para la igualdad "de facto". Sin embargo, en el nivel jurídico, la mayoría de los países ha tratado de garantizar la igualdad "de jure", pero no la "de facto"; esto se da porque la generalidad de los hombres y las mujeres no tiene conciencia de los derechos que corresponden por ley a la mujer.

Por lo tanto, se debe hacer énfasis en que la transversalización de género se logra a partir de la evaluación y el debate, en torno a estrategias previas, para promover la equidad de género. El objetivo de la transversalización como enfoque es prestar atención al género desde las etapas iniciales del proceso de toma de decisiones, hasta la etapa de implementación y evaluación. Mediante la transversalización de género como estrategia, se trata de tener un impacto en las metas, planeamiento y distribución de recursos, permitiendo un cambio sustantivo en políticas y programas.

Se procede a analizar el proceso de la transversalidad de género y la propuesta de la interseccionalidad, como estrategia para llevar a cabo la articulación planteada anteriormente entre varios ejes (género, clase social y etnia), la vinculación con las políticas de Estado, las propuestas de operacionalización y, finalmente, su incorporación al ámbito educativo.

La transversalidad de género y su articulación con otros ejes de desigualdad, como la clase social y la etnia

En 1975 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) comienza a posicionarse para abordar la condición excluida de las mujeres, desde el encuentro en "Cumbres sobre la

Mujer”. La primera se realizó en México y visibiliza la fuerza del movimiento global del feminismo. Estas cumbres se sucederán hasta la de Beijing, 1995, donde se logra establecer una “Plataforma de Acción Mundial” sobre once ejes temáticos de trabajo de políticas de género. Al respecto Incháustegui (2006) informa que, aunque la idea de la transversalidad del género fue acuñada en la tercera conferencia de la mujer celebrada en Nairobi en 1985, su divulgación y asimilación, como un enfoque de planeación pública, no se dieron sino hasta la “IV Conferencia Mundial de la Mujer” celebrada en Beijing en 1995.

De esta manera, el camino de las cumbres de N.N.U.U. posibilitará que, en Latinoamérica, políticas que de otro modo no habrían ingresado a las agendas públicas de los estados lo hagan, con el apoyo de la cooperación internacional, que estableció la incorporación de la perspectiva de género para la financiación de proyectos. Es importante recordar que en la década de los 80 comienza la teorización sobre la relación entre raza, etnia y clase social, dentro de provisionalidades múltiples estudiadas como “zonas de contacto”, en los abordajes de las geopolíticas del género (Colazo, 2009).

El “Plan de Acción” logrado en Beijing permitió desarrollar la base programática que los gobiernos de los países debían cumplir, lo que desencadenó la inclusión de temáticas de género dentro de las agendas públicas, en sus políticas legislativas y ejecutivas, en niveles centrales o descentralizados. Sin embargo, la incapacidad de permear las líneas estratégicas de los gobiernos en el nivel central, y las distintas políticas sectoriales, dificultan la implementación del enfoque de la transversalidad de género, dentro de las políticas públicas en el nivel internacional.

Lo anterior da como resultado el surgimiento de la estrategia del *gender mainstreaming*, en la década de los 90, en todos los procesos de toma de decisiones y en la ejecución de políticas; aunado a ello, la estrategia del empoderamiento de las mujeres (América Latina Genera, 2006-2007), entendida como la autoafirmación de las capacidades para su participación, en condiciones de igualdad, en los procesos de toma de decisiones y en el acceso al poder, en términos de relación social, que pone el acento en el grado en que se posee o ejerce.

El concepto de transversalidad de género es definido por parte del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas como:

El proceso de valoración de las implicaciones de hombres y mujeres en cualquier acción planeada, incluyendo

la legislación, políticas y programas en todas las áreas y niveles. Es una estrategia (...), una dimensión integral del diseño de políticas y programas en todas las esferas, política, económica y social, de modo que ambos géneros se beneficien igualitariamente. El objetivo es alcanzar la equidad de género (América Latina Genera, 2006-2007).

Por su parte, la Comisión Europea de 1997 lo define así:

La reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos de decisión, con el objetivo de incorporar la perspectiva de las relaciones existentes entre los sexos, en todas las áreas políticas y de trabajo de una organización, haciendo que todos los procesos de decisión sean útiles a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Consejo de Europa, 1997).

De esta manera, y mediante el análisis de estas definiciones, se puede determinar que son fuente de un constante aprendizaje teórico y práctico, que ha favorecido una mayor comprensión de los alcances teóricos y metodológicos, que implica el proceso mismo de anclar este enfoque en el ejercicio habitual de las instituciones.

Operacionalizar la transversalidad de género

De acuerdo con Oré (2006), el proceso de operacionalizar (transformar la retórica en objetivos concretos o susceptibles de ser medidos) se reconoce en el sistema de desarrollo internacional como “transversalización de género”.

Desde el análisis de los autores y autoras mencionados, se puede observar que las políticas de igualdad han significado un avance significativo frente a políticas públicas, que eran neutrales o indiferentes al género. A raíz del desarrollo y la evidencia de la necesidad de su incorporación, surgen las políticas de igualdad de oportunidades, y luego las políticas de igualdad de género inclusivas, y las tendientes al desarrollo de la transversalidad de género.

García (2008) y la U.N.D.P. (2002) coinciden en que la implementación de la perspectiva de género en las políticas públicas se debe dar en todas sus fases: diseño, formulación, adopción y ejecución.

Para el Instituto Andaluz de la Mujer (2005), se debe actuar sobre estructuras intermedias (infraestructuras, empresas, instituciones), para identificar dónde están las desigualdades y desequilibrios entre hombres y mujeres. Asimismo, algunas acciones deben recaer sobre las personas directamente y con ello asegurar un efecto directo; en estos casos porque hay circunstancias sociales (normas, reglas, formas

de organizarse y funcionar) que no toman en cuenta las limitaciones que pueden enfrentar las mujeres.

Se hace evidente que se debe hacer visibles a las personas, identificar las desigualdades y en qué posición se encuentran, e identificar las medidas o acciones que pueden tener un impacto diferencial, como consecuencia del desequilibrio de partida. Al respecto, Paussini (2008) manifiesta que si el rasgo constitutivo en América Latina es la distribución desigual de los recursos y capacidades, queda claro que son numerosos los sectores o individuos que se encuentran en desventaja para exigir sus derechos.

Por lo tanto, el punto de partida para el inicio de una política, programa o proyecto es la identificación de problemas, agentes sociales involucrados, intereses, visiones, expectativas y potencialidades (P.N.U.D., 2004). Así, a partir de esta información, se logran conocer los grupos que serán beneficiados y las actividades pertinentes para la solución de los problemas.

Por su parte, García (2008) considera que para operacionalizar la transversalidad de género se necesita, en primera instancia, que el principio de igualdad esté claramente expresado al más alto nivel (Art. 2 de la Convención del C.E.D.A.W.), en las constituciones nacionales y en cualquier legislación apropiada.

En América Latina y El Caribe se les denomina “leyes de igualdad de oportunidades” o “leyes de igualdad y equidad”, de manera que en su cuerpo jurídico se puedan mapear los derechos de las mujeres.

Después de mucho tiempo se ha llegado a un consenso en los organismos internacionales (ONU, OIT, UE): que, dentro de las acciones para implementar la transversalidad de género, se requiere llevar la perspectiva de género a la corriente principal de las estadísticas oficiales, lo que se traduce en tres condiciones: toda la información estadística referida a personas se debe recoger por sexo; todas las variables deben analizarse y presentarse desagregadas por sexo (clasificación primaria y transversal), y deben incorporar la perspectiva de género, es decir, deben hacerse esfuerzos específicos para identificar los temas relevantes en este terreno, y asegurar que se hacen públicos los datos que se obtienen.

Lo anterior es indispensable para que, desde los aportes de los datos estadísticos, se visibilice la discriminación hacia las mujeres, en los diferentes ámbitos públicos. La

invisibilidad de que han sido sujetas las mujeres impide dimensionar la gravedad de los efectos de la discriminación por sexo. En ello coinciden los siguientes autores: Acker (1995), Subirats (1999), Fioretti (2002), Grana (2008), y Romero (2008).

Para ello se debe pasar del concepto de “estadísticas de género” a la inclusión de la perspectiva de género en todas las estadísticas (Pazos, 2007). Nada más adecuado cuando se está haciendo una revisión histórica, con particularidades estructurales, de contexto político y de actores diferenciados en cada momento.

Ahondar en cada contexto permite encontrar las fuerzas que operan en la producción de desigualdades, focalizar sobre las interacciones y, a la par, desestabilizar las categorías identitarias (Ferree, 2009). Se considera que, sin embargo, existe poca evidencia de que la UE esté aplicando el empoderamiento de la igualdad a otras desigualdades, o la transversalidad de género a todas las demás desigualdades. Shaw (2005) considera que esto se debe no solo a que la transversalidad no se aplica a la religión o la creencia y la orientación sexual, sino que raramente se contempla en relación con la raza, la discapacidad y la edad.

Entre los principales obstáculos identificados por Daeren (2001), a partir de una evaluación de la experiencia de las oficinas de adelanto de la mujer en América Latina y El Caribe, se encuentran la falta de compromiso de funcionarios gubernamentales y legisladores, ya que el género se considera como “no relevante” en áreas como macroeconomía, gasto público, empleo, seguridad social, presupuesto y defensa.

Si se analizan tres de los conceptos fundamentales de la transversalidad de género, aportados por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (1997), la definición del P.N.U.D. y la definición del Consejo de Europa (1998), se puede afirmar que esta estrategia no consiste en una acción o programa singular, sino de “una presencia integrada e integral en todas las decisiones y acciones de las organizaciones” (García, 2008,7). Por ello mismo, la autora recomienda para su implementación:

- a) Tomar en cuenta tanto las dimensiones sociales globales, como las dimensiones institucionales de la organización que la pone en marcha, y las implicaciones que en otros órdenes sociales (raza, edad, etnia, clase, entre otros) deberían ser considerados conjuntamente.
- b) Se deben asumir las necesarias factibilidades políticas, o sea la presencia, en el discurso político explícito e implí-

cito de las instituciones. Además, la factibilidad financiera, administrativa, jurídica y sociocultural.

- c) Traspasar los límites internos de las instituciones, trabajando en los niveles del contexto interno y externo de la estructura. Al respecto, se establece la necesidad de trabajar con propuestas de empoderamiento y sensibilización, fuera de los entes organizacionales.
- d) Considerar el proceso mismo de la transversalidad de género, con sus exigencias, recursos, resistencias, restricciones, como el producto de la igualdad que se persigue. Se debe responder al contexto y sus características específicas, considerando que cada uno requiere condiciones o acciones dirigidas, de acuerdo con sus propias exigencias. No toda estrategia funciona de la misma manera en los diferentes países; inclusive, ni siquiera en las mismas regiones, por sus características socioculturales y económicas tan diversas.

Aunado a estas observaciones, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos para considerar un proceso participativo e integrar la perspectiva de género en los procesos de planificación y el diseño de los proyectos y presupuestos: Se requiere de una información estadística desagregada por sexos, de la creación de espacios de interacción y comunicación entre los diferentes entes del proceso organizacional, con una sensibilización hacia la equidad para incrementar la presencia femenina en la toma de decisiones, e incorporar la dimensión del empoderamiento, que considere el poder en términos de relación social y no de dominación de unos sobre otros.

Interseccionalidad: una opción para articular diferentes formas de discriminación

Durante las últimas décadas, los estudios de género han experimentado un interés hacia la atención de otro tipo de desigualdades como la clase, la etnia o la orientación sexual. El objetivo ha sido tratar de entender sus intersecciones con el género, y hacer palpable que todas ellas son relevantes para la vida de las mujeres.

El término “interseccionalidad” recoge la presencia de desigualdades múltiples, y enfatiza que no solo representan una mera suma de categorías, sino que dan cabida a una situación única y singular. Así lo expone Alonso (2009), quien manifiesta que la importancia radica en su objetivo, que se dirige a detectar los efectos de las desigualdades múltiples y a explorar cómo pueden las políticas públicas responder a su existencia, de manera que logren implementar acciones más justas para aquellas personas que son afectadas por más de un tipo de discriminación.

Desde el nivel del Estado, que se expresa en las políticas públicas, se observa que quizá el mayor problema de la incorporación de las reflexiones sobre interseccionalidad radica en que no se entienden las diferencias de la misma manera. En el caso de que se incorporen algunas ideas de este modelo, las reflexiones sobre relaciones de poder y desigualdades son convertidas en identidades que se cruzan, que se suman y que se intersectan. Aunque en la vida social casi siempre la diferencia es jerárquica, la lógica dominante del gobierno hacia las diferencias, en una empresa de reproducción de esa jerarquía, es una cuestión que invisibiliza las relaciones de poder y, por tanto, reduce la posibilidad de que el orden sexual sea puesto en cuestión y, por esa vía, se cambie (Gil, 2009).

Por fortuna, el contexto institucional está evolucionando de un enfoque unitario a un enfoque múltiple, con respecto a las desigualdades, aunque esto no garantiza un viraje hacia la interseccionalidad política. Sin embargo, no existen





procedimientos oficiales para tratar la interseccionalidad en las “Unidades de la Comisión” que trabajan con el género y otras desigualdades, y los grupos o reuniones ad hoc ocasionales, quienes no promueven la formulación de propuestas políticas interseccionales, ya que adoptan un enfoque de consulta bilateral, en las reuniones de las diversas partes interesadas (Lombardo y Verloo, 2009).

Los análisis acerca de las exclusiones, que tanto el movimiento feminista como las políticas de igualdad de género pueden generar hacia las mujeres, que se encuentran en la intersección de diferentes desigualdades (raza, orientación sexual, diversidad funcional, entre otras), empezaron ya en la década de los ochenta (Hooks 1981; Hill Collins 1991; Anthias y Yuval-Davis 1992), pero han retomado nueva vitalidad a partir del análisis de Crenshaw (1991), acerca de cómo las estrategias que se dirigen a una desigualdad, por lo general, no son neutrales hacia las demás desigualdades. Esto se traduce en la inhabilidad de valorar a aquellos individuos que se encuentran entre ambas intersecciones. Es precisamente aquí donde radica el problema, porque la percepción y conceptualización que se tengan de esas interrelaciones entre desigualdades es lo que promueve o no su eliminación.

Teóricas de la interseccionalidad como Verloo (2008) y Ferree (2009) argumentan que la adopción de un enfoque más interseccional hacia las desigualdades puede promover el desarrollo de políticas públicas más inclusivas y atentas a la diversidad, y por lo tanto más democráticas.

Si la teoría de la igualdad avanza en la dirección necesaria de una mayor interseccionalidad en los enfoques políticos, entonces las instituciones experimentan también cambios hacia una mayor consideración de las múltiples desigualdades. Desde la introducción del artículo 13 en el “Tratado de Ámsterdam” de 1997, la Unión Europea ha ampliado sus competencias para combatir las discriminaciones, no solamente por razón de sexo, sino también de raza y origen étnico, discapacidad (o diversidad funcional), edad, religión o creencia, y orientación sexual (Lombardo, 2009). Sin embargo, todavía hay mucho camino por recorrer.

Principios de la interseccionalidad:

- a) Los grupos sociales **no son homogéneos**;
- b) Las personas pueden estar localizadas en términos de estructuras sociales que capturan **relaciones de poder** implicadas por esas estructuras (patriarcado, racismo, clasismo, heterosexismo...);
- c) Hay efectos únicos **no aditivos** en estas intersecciones e interacciones (Mahalingam, et al., 2008, 326).

De fondo, la interseccionalidad se acerca a una noción de desigualdad social, como constitutiva de las diversas formas de inequidades, entre las que se engloban las de clase, las étnico-raciales, y las de género. La interseccionalidad se erige así como un marco de análisis que pretende explicar y modificar esas desigualdades sociales (Guzmán Ordaz, 2009).

Por su parte Gil (2009), al citar, en el caso colombiano, el trabajo de Mara Viveros (2002, 2006), presenta al menos tres pistas fundamentales que sirven de punto de partida para entender las relaciones entre formas de desigualdad social: 1) que el sexismo, el racismo y el clasismo tienen algunos dispositivos comunes de funcionamiento: la naturalización, la racionalización del otro, el uso de la dupla naturaleza-cultura; 2) que estas estructuras sociales se reconstruyen y afectan mutuamente, y 3) que no es posible comprender género y sexualidad en Colombia sin la dimensión étnico-racial.

• SI LA TEORÍA de la igualdad avanza en la dirección necesaria de una mayor interseccionalidad en los enfoques políticos, entonces las instituciones experimentan también cambios hacia una mayor consideración de las múltiples desigualdades.

Lo anterior conduce a un abordaje metodológico de la problemática que se plantea, desde varios niveles: en un primer nivel, interesa saber la manera en que se expresa cada una de estas categorías en un problema, y eso no se puede responder de manera separada. En un segundo nivel, se pueden explorar las relaciones entre categorías y el modo en que interactúan unas con otras. En ese sentido, no es suficiente anunciar que se va a hacer una lectura de género, raza, clase, sexualidad u otros, sino que es necesario plantear un marco comprensivo que indague sobre las modalidades de relación, y no necesariamente proponer, de antemano, el tipo de relación antes de estudiar el problema, o suponer que hay relación siempre de la misma manera.

Si se reflexiona acerca de la relación de la clase social con la equidad de género, se observa que apunta a un pensamiento androcentrista de la clase trabajadora masculina, sobre el trabajo remunerado de las mujeres; por un lado, consideran el hecho de que el trabajo femenino contribuye a reducir el tiempo que la mujer puede dedicar al hogar y, por otro, la competencia que supone la mano de obra femenina para la masculina refuerza la división sexual del trabajo y establece el salario familiar, y el de las mujeres, como complemento.

Al respecto, Oré (2006, 341) propone el análisis de la situación económica, social y cultural de las mujeres en América Latina, pero apuntando hacia un enfoque intersectorial, al considerar que los derechos culturales son los “parientes pobres” de los derechos económicos y sociales, y no sólo en lo debido a normativa, sino también en la atención que han merecido en la agenda de implementación de los derechos en América Latina.

Ante la preocupación acerca de cómo dar el paso de una política centrada en un único eje de desigualdades, a otras que tengan en cuenta la interseccionalidad, la propuesta de Hancock (2007) permite comprender los tres enfoques bajo los cuales giran los procesos de equidad: el unitario (políticas centradas en una sola desigualdad); el múltiple (tiene en consideración más de una categoría al mismo tiempo, pero con una relación estática); y el interseccional (se consideran los ejes como mutuamente constitutivos y las políticas públicas tendrían en consideración todas las posibles acciones).

De lo anterior se desprende la necesidad de establecer procedimientos para coordinar acciones, de manera sistemática entre los distintos organismos de igualdad de la Unión Europea y las ONG, para asegurarse de que las inter-

Bibliografía

- Abramovich, V. (2006) “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile: 88.
- Acker, S. (1995) *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, 9-155.
- Adelantado, J. (Coord). (2000) *Cambios en el Estado del Bienestar*. España: Icaria.
- Alonso, A. (2009) “La institucionalización de la interseccionalidad en Portugal: entre el enfoque múltiple y el unitario”. En *Proyecto QUIING (Quality in gender Equality Policies)*. IV Programa Marco de la Comisión Europea.
- América Latina Genera (2006-2007) *Gender mainstreaming y empoderamiento. PNUD. Gestión del conocimiento para la equidad de género*. Recuperado de www.americaingenera.org/temática7genderleemas.php?Titulo=tema1m2
- Chavarría, S., et al. (1998) *La política educativa hacia el siglo XXI: propuestas y realizaciones*. San José: MEP.
- Consejo de Europa (1997) *Integrar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias. Informe de la Comisión sobre el seguimiento de la comunicación*. Recuperado de <http://www.coe.int>
- Colazo, C. (2009) “Feminismos en la América Latina globalizada/localizada. Nuevas democracias, nuevas izquierdas, en deuda con la equidad de género. ¿Un espacio amigable para una utopía posible?” *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14 (33).
- Crenshaw, K. W. (1994) “Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. En F. Albertson y R. Mykitiuk (Eds.), *The public nature of private violence*. Nueva York: Routledge, 93-118.
- Crenshaw, K. W. (2002) “Documento para el encuentro de especialistas en espacios de discriminación racial relativos al género”. *Revista de Estudios Feministas*, (3), 171-188.
- Daeren, L. (2001) *Enfoque de Género en la política económica y laboral*. Serie Mujer y Desarrollo, CEPAL, (29).
- Estado Mundial de la Infancia (2007) UNICEF.
- Estado de la educación costarricense (2004) San José: CONARE.



secciones del género con otras desigualdades se tengan en cuenta en la elaboración de políticas.

Operacionalización de la transversalidad en el contexto educativo

Educación primaria y secundaria

El contexto educativo debería ser un espacio en el que se actúe con equidad e igualdad de oportunidades para niñas y niños. Sin embargo, el contexto social no refleja tales situaciones, por lo que se puede deducir que la educación, como política de Estado, no responde a la demanda social actual.

Los estudios de género parten del examen de que las actitudes de las personas y las relaciones entre géneros son aprendidas en un medio social y cultural, y no obedecen a causas biológicas o naturales; al respecto se pueden consultar los estudios de diversas autoras como: Moreno, 1986; Scott, 1996; Bonder, 1997; Subirats y Brullet, 2008.

Los estudios realizados en América Latina, desde hace un par de décadas, hacen patente la implementación de políticas en el ámbito educativo predispuestas a responder a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; sin embargo, esos esfuerzos no se traducen en una igualdad real. Los estudios de la UNESCO (2006) evidencian que la autonomía de la mujer dentro del hogar aumenta la posibilidad de que los niños y las niñas asistan a la escuela.

En la misma línea y de acuerdo con el “Estado Mundial de la Infancia 2007”, una tercera parte de los encuestados masculinos en México indica que la educación de los varones es prioritaria a la de las mujeres; sus estudios muestran también que las mujeres pueden ser discriminatorias hacia las de su propio sexo; asimismo, que en muchos países de

América Latina las familias con escasos recursos sacrifican la educación de las niñas, al asignarles el cuidado de sus parientes.

Se hace mención al trabajo desarrollado en Argentina, en el nivel de primaria, por Bazzano (2009), que muestra la vulnerabilidad de los derechos de la niñez a partir de los estereotipos de género, siendo las más afectadas las estudiantes. Las investigaciones de Llach (2006), en el mismo país, deja en descubierto que a zonas de menor condición económica, les corresponden directores y docentes con menor experiencia, lo que refleja que la segregación social, con sus graves problemas de inequidad, se genera desde la gestión estatal.

En la misma línea del género y educación, ya es posible observar en la investigación de Binimelis (1993), realizada en el contexto chileno, importantes aportes que hacen referencia a los textos escolares, que, por su amplia cobertura y contenido, transmiten un currículum oculto relacionado con estereotipos sexuales. La investigación de Romero (2008), en la comuna mapuche de Galvarino, en Chile, señala que, ante la ausencia del enfoque de género en los procesos educativos, se frena la igualdad de oportunidades para las mujeres, en un contexto colmado de estereotipos y roles de género. Camacho (2008), por su parte, critica la cobertura y permanencia de las mujeres ecuatorianas en la escuela; hace referencia a que, a pesar de que las estadísticas dan cuenta de importantes avances en cuanto a la matrícula, la permanencia y la promoción de las mujeres en el sistema educativo, todavía subsisten diferencias de género, problemas étnicos y pobreza.

Ante esta problemática, Argueta (2009) hace referencia a las ideas vertidas en el Primer Foro Nacional “Juntos por la Paz Social” realizado en El Salvador en el año 2000, en el marco de los Acuerdos de Paz. Al analizar la problemática social que se vive en la región centroamericana, se manifestó la existencia de situaciones que limitan el desarrollo de la sociedad, donde la escuela asume un papel preponderante para el desarrollo de la formación en valores.

En este marco se debe cuestionar sobre cuál es la importancia que debería tener la educación, considerando que el ser humano es la principal fuente de riqueza de nuestros pueblos. Este planteamiento es defendido por Antonio Esclarine (2002, en Argueta, 2009), quien manifiesta que la escuela es un derecho fundamental y no una fábrica de exclusión social.

Transversalidad y política educativa

A partir de las políticas educativas, en los diferentes países, se ha venido defendiendo la necesidad de tratar estos temas de relevancia social, mediante su incorporación tanto en el currículum explícito de las diferentes instituciones educativas como en el análisis del currículum oculto, mediante la incorporación de ejes transversales del currículum, atendiendo a que son contenidos que no corresponden a un área curricular determinada, sino que implican a todas o más de una de estas áreas. De esta forma, se define la transversalidad como un “enfoque pedagógico que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos” (MEP, 2004).

Es así como, mediante la transversalidad, se pueden abordar los problemas sociales que necesitan de una intervención que permita afrontar cambios profundos en el modelo de sociedad. Estas problemáticas se recogen en los llamados “ejes transversales” (Palos, 2005).

Mediante el carácter interdisciplinario, holístico, axiológico y contextualizador de la transversalidad (MEP, 2004), y de su potencial motivador, de reflexión y de interacción, se pretende alcanzar la formación de un pensamiento crítico por parte del alumnado. Sin embargo, interiorizarlo enfrenta la resistencia al cambio, de constructos sociales ligados a la experiencia y esquemas afectivos del alumnado.

Los fundamentos de la transversalidad se sustentan didácticamente en los principios de integración, recurrencia, gradualidad, coherencia, problematización, apropiación y participación inclusiva (Magendzo, 2002).

Operacionalización de la transversalidad de género

Niveles de primaria y secundaria

Es importante señalar que la transversalidad puede expresarse de dos maneras. La primera como temas transversales o contenidos que se pueden enfocar desde distintas perspectivas disciplinarias y que, por lo tanto, dan posibilidad a una relación entre éstas y a una mayor conexión entre lo tratado en clase, con la realidad del alumnado. El inconveniente radica en que, desde esta perspectiva, si bien se implican cambios metodológicos, no necesariamente alteran o reconstruyen el trasfondo ideológico y axiológico del proceso educativo. Aquí se encuentran temas que cruzan varias asignaturas, pero que no inciden fuertemente en cambios educativos. Esto podría considerarse como un proceso inductivo, “partiendo de la práctica educativa de cada profe-

Ferree, M. (2009). “Inequality, Intersectionality & the Politics of Discourse: How frames matter for feminist alliances”. En Lombardo, E., Meier, P. y Verloo, M., *The Discursive Politics of Gender Equality. Stretching, Bending and Policy-Making*. Routledge.

Fioretti, S. et al. (2002) “El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?” Revista *La Aljaba*. Segunda época, XII. Modelo de investigación. Recuperado de www.uned.ac.cr7bibliotec.

García, R. (2008) *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming: ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual. Proyecto Regional de PNUD “América Latina Genera”*. El Salvador.

Gil, F. (2009) *Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad*. Recuperado de <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/estado-y-procesos-politicos-sexualidad-e-interseccionalidad-franklin-gil.pdf>

Gil, F. (2008) “Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad”. En Wade, P. et al. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, 485-512.

Grana, F. (2008) “El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género”. *Praxis 12: Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad de Montevideo, 77-86.

Hancock, A. (2007) “When multiplication doesn’t equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm”. *Perspectives on Politics*, 5, (1), 63-79.

Incháustegui, T. (2006) “La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia”. En Barquet, M. (Coord.), *Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*. Comisión de Equidad y Género, LIX Legislatura, Cámara de Diputados. México.

Instituto Andaluz de la Mujer (2005) *Introducción al enfoque integrado o mainstreaming de género. Guía Básica No 1. Unidad de Igualdad y Género*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Consejería de Economía y Hacienda.

Kabeer, N. (1998) “Papeles triples, papeles de género y relaciones sociales: El subtexto político de los sistemas de capacitación sobre el concepto de género”. En *Realidades trastocadas*. México: Paidós.

sor o profesores de ciclo, que se encargan de insertar esos temas en sus programaciones didácticas” (Palos, 2000).

Por otro lado, la transversalidad gira alrededor de los ejes transversales, bajo los cuales debe organizarse la vida educativa. El eje transversal cruza las asignaturas (currículum explícito) y diversas áreas de trabajo, además de que señala un camino por seguir y una meta formativa de interés de la comunidad estudiantil, en su currículum oculto. Esto genera un trabajo interdisciplinario, dentro de una visión de planificación integral y global. Para Palos (2000), esto constituye un proceso deductivo que se da a partir de la definición de los fines educativos en el “Proyecto Educativo de Centro”.

Si se quiere que el proceso de la transversalidad de género produzca reestructuraciones sustantivas en la sociedad, mediante la intervención en el sistema educativo, se debe partir de un proceso deductivo, que permite el desarrollo de un currículum con todas las implicaciones en los diferentes ámbitos, que responda al para qué enseñar en un centro educativo determinado. Posteriormente se trabajará en el planeamiento o programaciones docentes, que tienen como finalidad responder al qué, cuándo, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

Para operacionalizar el proceso de transversalización se debe:

1. En un primer paso (el que podría determinar la evolución de los siguientes), conocer de modo interdisciplinario sobre las desigualdades entre mujeres y hombres y las relaciones de género, lo que hace imprescindible la formación de quienes van a integrar la perspectiva de género en las distintas áreas, así como el conocimiento de las técnicas y herramientas adecuadas para incorporarla.

Así, se hace necesaria la promoción de una capacitación de género (especialista en el área de género) para todo el profesorado, que supere el enfoque puramente técnico y cuestione valores y experiencias personales.

2. Transmitir la dimensión global (desde la interseccionalidad) de la subordinación de las mujeres, atendiendo a sus especificaciones de clase, etnia, cultura, religión, entre otras.

3. Resaltar la función del cuerpo docente, quien debe ser sensibilizado y formado en forma integral. En el nivel de primaria, el agente educativo es habitualmente el docente; no obstante, permanece la polémica de si es conveniente crear temas transversales o si, por el contrario, es mejor integrarlos de una forma globalizada y holística en sus currículos escolares.

4. Desde el “Proyecto de Centro”, realizar un análisis de datos (segregados por sexo), de necesidades y expectativas de todo el colectivo, de manera que, más que un documento administrativo, es un contrato que establece el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar.

5. Concretar y contextualizar a la realidad los objetivos generales y los de las etapas (primaria, secundaria), priorizando, agrupando y reordenándolos, según el nivel y la problemática, similar o complementaria.

6. Contextualizar y adecuar los objetivos generales en cada una de las áreas; para ello se debe disponer de los contenidos más específicos de los diferentes ejes transversales, teniendo en consideración el para qué de la educación, y que sean estas propuestas las que han de cruzar el currículum, de forma que los contenidos sean medios para alcanzar esas finalidades.

7. Concretar la secuenciación, por ciclos, de los objetivos generales y contenidos por cada área. Pazos (2000) considera que es evidente que un objetivo o contenido de cualquier eje transversal se puede tratar desde la etapa infantil hasta el bachillerato, pero para ello se ha de secuenciar en función del nivel de desarrollo del alumnado, así como también con fundamentos en los conocimientos previos que sobre él tengan los alumnos y alumnas.

8. Definir las orientaciones metodológicas básicas, considerando que los conocimientos, actitudes y valores se construyen a partir de los esquemas cognitivos, afectivos y sociales previos.

9. Empezar la revisión y elaboración de nuevos materiales didácticos para el alumnado y el profesorado, desde un modelo coeducativo. Impactar los espacios fuera del aula escolar, con la elaboración de folletos, boletines, publicaciones, campañas, exposiciones y otros materiales que coadyuven en el proceso de sensibilización.

10. Definir los criterios de evaluación, desde sus características básicas: formativa, procesual, cualitativa, global e integral.

11. Trabajar en forma conjunta con la familia, mediante todo un proceso muy bien planeado y con especialistas en el campo de género.

12. Establecer una red de trabajo entre las distintas instituciones.

La implementación de la transversalidad en el caso del sistema educativo Costa Rica

En el sistema educativo costarricense, y para cada uno de los cuatro temas transversales, se han definido las competencias por desarrollar en el estudiantado, a partir de las

cuales cada centro educativo y cada docente pueden priorizar su desarrollo, de acuerdo con las características y necesidades de la comunidad educativa.

Dentro del planeamiento didáctico, la competencia elegida se debe evidenciar en las actividades de mediación, y en la columna de actividades de valores. Para el caso, la equidad de género se aborda en el tema de la “Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz.” Las acciones para el desarrollo de la transversalidad se dan en los diferentes niveles del sistema educativo:

- A. Nivel central: mediante la “Comisión Nacional de Transversalidad”, la cual debe impulsar los procesos de inducción, sensibilización, capacitación y formación, y definir los mecanismos para la coordinación con instituciones de educación superior para fortalecer los procesos.
- B. Nivel regional y circuital: encargados de la mediación pedagógica mediante el asesoramiento, el seguimiento de acciones de supervisión y control, con la finalidad de contextualizarlas de acuerdo con la realidad de cada institución.
- C. Nivel institucional: se aplican directamente las acciones y se concreta en realidades lo propuesto en los niveles nacional y regional. El director o directora debe verificar que los temas transversales estén presentes en el plan institucional, incorporando acciones de trabajo en el nivel del currículo explícito e implícito.
- D. Nivel de aula: es el cuerpo docente quien, mediante su implementación en el aula, debe fortalecer este principio (MEP, 2004).

Por mi experiencia como docente en el nivel de primaria y en el de secundaria, puedo determinar que la implementación de la transversalidad se está llevando a cabo de forma inductiva, porque se le está dando al cuerpo docente la responsabilidad de su aplicación (al menos así se puede observar en los planeamientos); lo que no se puede afirmar es que esto sea real. La supervisión de parte de la asesoría regional y de la persona encargada en cada institución (cuando se da) se limita a revisar el planeamiento. Además, no se cumple lo planteado en apartados anteriores, de que la transversalidad debe permear todo el accionar institucional, desde la base misma.

Educación superior

A manera de síntesis, se presentan las actividades que se pueden implementar para su incorporación:

1. Partir de la sensibilización, en todos los niveles jerárquicos, de manera que haya un compromiso hacia una política de equidad.

Levy, C. (1996) *The institutionalization of gender in policy and planning: The web of institutionalization*. DUP Working Paper (74).

Llach, J. (2006) *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

Lombardo, E. y Verloo, M. (2009) “La institucionalización de la ‘interseccionalidad’ del género con otras desigualdades en la Unión Europea: desarrollos políticos y contestaciones”. IX Congreso: “Repensar la democracia: inclusión y diversidad”. Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA). Recuperado de http://www.ucm.es/info/target/Art%20Chs%20ES/LombardoVerloo_AE-CPA09ES.pdf

Ministerio de Educación Pública (2004) *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. San José.

Moser, C. (1995) *Planificación de género y desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Perú: Entre mujeres.

Nash, M. (1981) *Mujer y movimiento obrero en España*. Madrid: Fontamara.

Nielfa, Gloria (2006) “La regulación del trabajo femenino. Estado y sindicatos”. En Morant, I. (Dir.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, 3, 313 – 351.

Palos, J. (2000) *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales*. Barcelona: Horsori.

Palos, J. (1995) “Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria”. En Fernández, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Madrid: Aljibe.

Paau, R. (2002) *Equidad y complementariedad de género en la educación primaria*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). San José: Obando.

Paussini, L. (2008) *Gender mainstreaming in right frame: The present challenge*. SER Social. Brasilia, 10 (22), 11-40.

Pazos, M. (2007) *Una buena estadística pública como medio para reorientar todas políticas públicas hacia la igualdad*. Instituto de Estudios Fiscales DOC (28). Recuperado de www.ief.es/Publicaciones/Documentos/Doc_28_07.pdf

Periáñez, P. (2001) “La adolescencia y la transversalidad en el educación secundaria y en el bachillerato”. *Revista Campo Abierto* (20).

PNUD. *Guía para la Transversalización de Género en el PNUD*. Santiago, 69 – 104.

PNUD (2004) *Cómo elaborar una estrategia de género para una Oficina de País*. San Salvador.

2. En el ámbito de la docencia universitaria, la transversalidad, como estrategia curricular, debe establecer puentes de unión entre el saber académico (aprender a aprender) y el saber vital (aprender a vivir).
3. Implementar la coordinación entre los diferentes departamentos y profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos.
4. Tomar decisiones en forma colectiva, acerca de las estrategias de la incorporación de la transversalidad de género dentro de las programaciones.
5. Formar redes de comunicación horizontal, en el marco de los respectivos departamentos, comisiones o cátedras.
6. Disponer de estructuras organizativas que hagan viable un proceso de innovación educativa, centrada en las propuestas relativas a la transversalidad, como estrategia docente universitaria.
7. Buscar una mayor flexibilidad en la enseñanza. La transversalidad curricular implica necesariamente una mayor flexibilidad en la forma de impartir los conocimientos. De todos es sabido que la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad son determinantes cruciales de la eficacia de los profesores.
8. Desarrollar investigaciones concernientes a la problemática de género en todos los niveles de formación, y no sólo en el nivel de posgrado universitario.
9. Incorporar la participación de mujeres como agentes de educación para un desarrollo humano y sostenible a través de programas, mesas redondas, debates, talleres, entre otras actividades.
10. Reforzar la alianza con grupos de interés. Lograr una coordinación que respalde los esfuerzos de las organizaciones que luchan por eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres.
11. Evaluar constantemente el proceso, para poder conocer avances o retrocesos.

Conclusión

La transversalización de género es entendida como el proceso de examinar las implicaciones, para mujeres y hombres, de cualquier tipo de acción pública planificada, legislación, políticas y programas, en todas las esferas de gobierno. A partir de allí se busca establecer los principales puntos de contacto entre el enfoque de derechos, en conjunción con la transversalización de género y la ingeniería necesaria para hacer posible la implementación de un andamiaje que haga efectivos los derechos existentes, y que amplíe las oportunidades de vida de mujeres y varones.

La decisión de para qué desarrollar los temas transversales es básicamente ideológica, pero condiciona el qué enseñar, que es una opción científica. De esta manera, se pretende transformar nuestra sociedad, una vez analizados los problemas y contradicciones más relevantes, desde la cotidianidad del alumnado, y no de una forma abstracta; se trata de educar en unos principios éticos y en valores, de forma global, en todo el proceso de enseñanza y, por tanto, implicando todo el currículum del alumnado. Lo que se pretende es el logro de conceptos aplicables e implícitos en su vida diaria.

ONU (1992) *Igualdad: Eliminación de la discriminación de jure y de facto contra la mujer*. Consejo Económico y social. Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. Temas prioritarios. Informe del Secretario General. Documento: E/CN.6/7, 5.

Oré, G. (2006) "Los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres en América Latina". En Yamin, A. *Los derechos económicos, sociales y culturales de América Latina*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. México: Plaza y Valdés.

Romero, L. (2008) "La transversalización de género en la educación: ¿Qué pasa en las escuelas de Galvarino, la capital indígena de la región de La Araucanía?" *Revista La Aljaba*. Segunda época, XII. Modelo de investigación. Recuperado de www.uned.ac.cr7bibliotec.

Ruiz, S. (2008) *¿Cómo ha interseccionado el género con otras desigualdades en el trabajo? Una revisión histórica en España*. Recuperado de www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso...trabajo/.../12.pdf

Shaw, J. (2005) "Mainstreaming Equality and Diversity in the European Union". *Current Legal Problems*, 58, 255-312.

Subirats, M. (1999) "Género y escuela". En Lomas, C. (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós, 19-32.

UNDP (2001) *Guide to develop a UNDP country gender briefing kit*. Recuperado de <http://www.undp.org/women/docs/UNDPGenderAnalysisTrainModule.pdf>

UNDP (2001) *Introductory Gender Analysis & Gender Planning Training Module for UNDP Staff*. Nueva York: UNDP. Recuperado de <http://www.undp.org/women/docs/GenderAnalysisTrainModul.pdf>

Valdés, T. y Fritz, H. (2005). *Equidad de género. Síntesis para oficiales de Programa*. Recuperado de www.pnud.cl/areas/Genero/GuiaTG.pdf

Verloo, M. 2008. "¿Missing opportunities? A Critical Perspective on the European Union's Initiatives to Address Multiple Inequalities". En Waaldijk, B., Peters, M. & Van der Tuin, E. (Eds.), *The Making of Women's Studies*, VIII, 35-51.

Heinner Rolando Molina Angulo

Primer lugar del Premio Jorge Volio 2010, Letras
Modalidad "Vivencias de un docente en su labor educativa"
heinnermolinan_docens@hotmail.com

Hojas, viajes y amor

"Esta es una hoja de aire –me dijo al dármele–: vos la colgás de un hilo donde le dé el viento y verás cómo le nacen hijitos".

Joaquín Gutiérrez, La hoja de aire.

Una ráfaga súbita entró por la ventana de la habitación donde mi esposa y yo dormíamos, nos besó en la mejilla y siguió su camino hasta el cuarto de los niños. El beso nos despertó aquel lunes de febrero y yo contemplé, por la ventana de mi cuarto, una planta trepadora que se aferraba a la vida abrazada al muro del patio. ¿Otro día más sin empleo? ¿Pero acaso no tengo título de profesor? ¿Por qué, Dios...? Sin embargo, aquel lunes sería distinto. Era la hora octava del día. Una llamada telefónica empezó a cambiar mis planes, nuestros planes. "Buenos días –dije–, ¿en qué puedo ayudarle?" La voz al otro lado del teléfono venía más allá del río Lagarto, y ahora me invitaba a la aventura. Yo tenía la mirada fija en el inmenso horizonte que me hacía pensar en la pequeñez de mi universo. La pampa me esperaba con sus brazos abiertos, brazos de Matapalo y Guanacaste dorados por el sol.

Se abría ante mi atónita mirada un mundo indescifrable de múltiples sentimientos y pensamientos. Sí, tenía que trascender mi realidad. Ya no era el joven que quiso ser maestro, ahora era el maestro joven que experimentaba un enorme reto. Hasta ese momento entendí que ser maestro era enseñarse a uno mismo el significado auténtico de la palabra "disciplina". Nací en tierra de poetas, de presidentes y de olor a trapiches y a orquídeas que se enredaban gustosas entre las piedras de los arroyos. Nací en San Ramón. Y ahora, los mapas en mi mente tornaban a cambiar ubicaciones.

Mi vida, nuestra vida, daba un giro enorme, el universo se expandía ante mis ojos. "¿A Guanacaste?" –me dijo mi esposa, algo desconcertada. Me despedí y colgué el teléfono.

La mire a los ojos y respondí: "Sí, a Guanacaste". Algo parecido a la certeza invadió mi corazón. Proseguí: "Me ha llamado la directora del colegio... y dice que me necesita". Silencio. Paz. Quietud. Revuelo.



Un ambiente de tranquilidad monacal reinaba en nuestro hogar. “¿Y los niños? ¿Y la casa?”. No pude decir más; sentí un cosquilleo, un impulso natural de aventura. Mi esposa me tomó de la mano y miró por la ventana. “Iremos con usted a donde quiera” –me dijo. “Nuestro camino es también el suyo. Sus sueños son también nuestros”.

Con maletas llenas de expectativas, un poco de ropa y algunos juguetes, un día cualquiera de febrero viajamos a Liberia.

Nuestra llegada coincidió con la visita de vientos juguetones –los mismos vientos que columpian los rosales en botones en mi pueblo, pensé– que levantaban columnas de polvo blanco y se escondían en las faldas del volcán. Como en los tiempos bíblicos, los nuevos José, María y Jesús, tuvimos que pedir posada a familiares y amigos. Luego, bajo la explosión multicolor de los juegos artificiales que anunciaban las fiestas cívicas, encontramos una vivienda que arrendamos, cerca de la antigua comandancia blanca. No me he sentido atraído por aventuras extremas; sin embargo, estaba involucrado en una de ellas.

Al día siguiente me esperaban en el colegio, en el aquel templo de enseñanza que Dios eligió para mí.

Llegué a la institución con dos libros, una agenda aún en blanco y una mente cuya vorágine de pensamientos me hizo pensar en algún escritor colombiano.

Era una semana diferente para este ánimo, poco aficionado a lo desconocido. Por primera vez me reunía con otros que, como a mí, en lo sucesivo llamarían “maestro”, y sentí súbito un corazón a punto de desbordar como las aguas del Tempisque.

De pie, con mirada profunda y ánimo de acero, pero con dulce guante de seda en la reprensión, la directora, cuya grandeza anímica sobrepasaba su estatura, se dirigió al cuerpo de ilustres maestros: “Quiero presentarles al nuevo docente de español!” –y pronunció mi nombre.

Los ojos de todos estaban fijos en mí, y no sé por qué recordé aquel pasaje cuando Cristo habló públicamente en la sinagoga. Una docente de gran elegancia, firmeza en sus actos y dulzura en su trato, se levantó de su asiento y cruzó el inmenso salón donde nos reuníamos. “Bienvenido” –me dijo, y desde ese momento sentí la solidaridad magisterial, en un abrazo sincero de colegas. Sentí que la hermandad no es utopía y que la sinceridad aún existe. Terminó la semana previa a las lecciones, se izaron las



banderas y los preparativos para la entrada a clases prosiguieron su marcha triunfal.

Ahora llegaba la hora de la verdad, enfrentarse a la experiencia nueva de tomar la batuta y dirigir la orquesta. Llegaba la hora de retomar las teorías enseñadas en la universidad y convertirlas en vida, lo mismo que ocurre con las orugas en su metamorfosis.

La campana del colegio lanzó aquel lunes un silbido amoroso como trinar de aves pasajeras. Antes de las siete de la mañana, jóvenes provenientes de Liberia y sus alrededores se acercaban a esta casa de enseñanza así como el venado cola blanca se acercó tantas veces a los abrevaderos para calmar su sed. “La sed de la ciencia, las artes y las letras es insaciable”, pensé. Los recibí en el aula, que para mí era refugio, pozo de los deseos, mundo maravilloso y una auténtica sala de encuentro de amigos.



Ahí comprendí, al ver sus pequeños ojos y sus mentes lúcidas, que el concepto de familia se ampliaba para mí, el maestro nuevo del colegio.

Frente a mí, la ventana de mi aula se me figuraba una puerta a la imaginación. Sobre un árbol inmenso de roble, una planta trepadora extendía sus diminutas hojas como hijos de una enorme familia. Pensé en mis hijos... Sin embargo, pensé también en mis otros hijos, aquellos que sin conocerme verían en mí a un amigo y, a veces, a un padre. Entendí entonces que Dios me concedía una paternidad espiritual, y que ahora mis hijos se contaban por docenas. Desde aquel día, cada noche, como el Abraham bíblico, contaba estrellas y los granos de arena de las playas...

Son muchas las vivencias que hacen nueva mi existencia. Son muchas las veces en que me vi nacer de nuevo. Guardo como joyas algunas, porque las otras han sido depositadas en los baúles de la memoria. Siempre he sido amigo de que

el joven produzca textos de belleza inigualable. Los jóvenes son un pozo inexplorado de aguas creativas, cuyo brocal muchos adultos sellan antes de comprometerse a descubrirlo.

Les propuse así a mis estudiantes que se animaran a escribir poesía, cuentos y diálogos. Muchos escribieron, y sus almas se elevaron hasta tocar el manto estelar. La luna, motivo de mil canciones, recibió sus palabras sabias de incipiente belleza. Recuerdo en particular a una muchacha de octavo año. Luego de mi invitación empezó a escribir, y creo que esta es la hora en que no se ha detenido. Un día ya lejano a aquella invitación, se me acercó algo temerosa y entre sus manos brotó un cuadernillo. "Mire" –me dijo, y extendió ante mis ojos un escrito extenso. No era una redacción cualquiera. Tenía ante mí el manuscrito de lo que podría llegar a ser un gran libro.

Hoy, creo que algún día lo veré en las ventanas de las grandes librerías y será ella, mi estudiante, la que rubrique páginas de cientos de admiradores. Al contemplar el alcance de mis lecciones algunas gotas cayeron de mi rostro. "No es sudor", pensé.

Esta joven y sus compañeros participaron conmigo en otra bella experiencia. Creo que en el arte de la docencia los sentidos son parte vital, no accesorios. Así que un día de mayo, cuyas lluvias me hacían creer nuevamente en lo verde, en lo bello y floreciente, me hice amigo de mi guitarra. Y en una misteriosa noche que embriagaba de amor, le robé a mi guitarra la música para cantar "Vuelo supremo" de Julián Marchena. Ese día en clases todo olía a novedad. ¿El profesor de español con guitarra? ¿Y quién ha visto semejante cosa? Empecé por decirles que, si la poesía lírica tenía musicalidad, yo estaba ahí para demostrarlo.

Cantamos. Cantamos una y otra vez aquello que hasta entonces sólo habíamos estudiado como una poesía más del temario para octavo. Sentí entonces que mi alma apuntaba a un infinito blanco y que moría de amor sobre un peñón abandonado con las alas abiertas para el vuelo... Cuando evalué esta poesía, vi los rostros de algunos que seguramente recordaban la canción y dejaban volar sus mentes hasta encontrarse con las teorías descritas en los libros.

Mis días transcurrían tranquilos bajo la sombra del malinche. Fueron las noches de luna liberiana y mi paciente esposa quienes atestiguaron mis interminables esfuerzos redactando mis primeros exámenes. ¿Cuántas veces vi una multitud de papeles apilados al lado de mi escritorio o arrugados junto al basurero? ¿Cuántas horas marcó el reloj? El tiempo se perdió y quizá el viento lo llevó hasta el golfo o

hasta las fronteras de mi patria. Quizá Caronte trasladó las horas muertas hasta la otra orilla. “El tiempo no es tiempo cuando se ama”, pensé.

Ciertamente me sentía feliz. Todo lo tenía, nada me faltaba. Pero mi vocación a la docencia dio un giro enorme cuando del Instituto de Guanacaste me llamaron. “¿Es usted profesor de español?” –me preguntó la directora del Programa Nuevas Oportunidades para Estudiantes Jóvenes. “Sí” –le contesté. “¿En qué puedo servirle? –Pues necesito su ayuda. Lo necesitamos urgentemente. Encontré providencialmente su número, creo que Dios me lo puso en el camino”.

Salí del colegio y me fui a la entrevista. Al día siguiente estaba frente a otra realidad, frente a la otra cara de mi experiencia docente. Jóvenes son jóvenes donde quiera que estén, aunque a algunos la suerte o la vida no les ha sonreído. Y empecé a sentir en mí un cúmulo de sentimientos nobles. Creo que ahí y en otros momentos me di cuenta de que acerté en mi camino y que la docencia se lleva en la sangre, o no se lleva. Ahí vi más claro que el educador se convierte en algo más que un simple transmisor de datos y de las verdades de la ciencia; se convierte en formador, en amigo, padre, hermano y confidente.

Fue en ese preciso momento que me di cuenta que se debe enseñar desde lo profundo del corazón y no desde lo efímero de la mente.

El número de mis hijos espirituales había crecido. La planta trepadora, que observaba constante todos los días antes de las tres de la tarde, se había extendido, sus hojitas cambiaban de color, algunas caían; otras, las más fuertes, miraban al sol sin extenuarse. Me sentí parte del árbol, de la planta, de su sombra... y seguí siendo feliz.

En la mañana y en la tarde compartía con unos estudiantes, y en la noche, con otros. Todo el día pasaba ocupado sin dejar que en mi mente se anidaran pensamientos tristes y destructores. Esta alternancia de amor se verificó durante el resto del año.

EL AUTÉNTICO PREMIO
fue para mí salir de mis gustos
para buscar los de mis alumnos.

Mi agotamiento físico se ahogaba en el mar caritativo de las atenciones de mi esposa y se perdía en el respirar profundo de mis pequeños cuando, al llegar a casa en la noche, los encontraba ya dormidos. Sin embargo, cuando en ocasiones encontraba despiertos a mis hijos, dejaba el cansancio atado a un árbol de laurel y jugaba con ellos hasta que alguno cayera vencido. A la noche le robaba los minutos, no a quienes prolongaban mi existencia.

Recuerdo un día especial. En la entrada de Liberia, dos árboles grandes de Guanacaste me aguardaban como gigantes atónitos en mi camino al colegio. Pensé en lo grande y en lo pequeño, y ese día más que nunca descubrí que el trabajo del educador se teje de ínfimos detalles y de grandes acciones. Aún lo más ordinario se convierte en extraordinario cuando en el pecho arde una vocación auténtica. Un saludo, un abrazo, una mirada, se convierten en motivaciones sinceras. Cada día, el continuo encuentro con los estudiantes se me figura gotas que caen sobre la piedra y le abren un cauce en su duro rostro. Ese día de grandeza y pequeñez conseguí tenis de poco costo, una camiseta y una panta –así le llaman los aún jóvenes–, y me armé de entusiasmo. Nunca antes en mi historia había participado en una carrera. Debo confesar que el deporte y yo, días atrás, no éramos muy amigos.

Decían por ahí que siempre hay una primera vez, y en mi caso, así fue. Dolores de cabeza di a mis profesores, pues mi negativa a participar en justas deportivas era tozuda y constante. Prefería leer libros de caballerías... y encerrarme en un mundo de fantasía que se entremezclaba a veces con la realidad. Pero la mañana del maratón fue diferente. (Yo no sabía que en ese colegio dedicaban un día entero al deporte, y entre las actividades que planearon se encontraba la famosa maratón. Días antes de la competencia me lo avisaron). Participé. Fue una experiencia sin par. Aunque premiaron al primer y último lugar de la carrera, no obtuve ninguno de los premios.

Sin embargo, el auténtico premio fue para mí salir de mis gustos para buscar los de mis alumnos. Correr con ellos fue fantástico. Ellos así lo consideraban. Terminó la carrera. Luces de colores pasaban ante mí y se confundían con riachuelos de sudor mezclado con polvo blanco que bajaban de mi rostro aún desconcertado. Comprendí que la Educación Física y el Español a veces se dan la mano.

Luego vino otra experiencia. ¿Otra? Sí, otra, y no menos gigantesca para mi ánimo. “–Profe, ¿te subís al toro *mecático*? –Bueno, este... dirás “mecánico”–contesté a unos estudiantes de undécimo año. “No” –me dijeron– “¡Mecático!”

–y me llevaron hasta un barril de metal sujetado en sus extremos a enormes árboles de roble. Los mecates, de donde procedía el curioso nombre de la bestia de metal, sostenían el barril y se columpiaban feroces mientras algunos estudiantes los movían con fuerza hasta hacer caer en el suelo a sus víctimas, sobre una lona que reposaba en el suelo. Pues, claro, no me negué. Allí me encontraron entonces agarrado a un mecate y con los ojos cerrados. Otra vez en mi vida me sentí Quijote, no por su locura, sino por su corazón aventurero. Y sentí las aspas de molinos de viento que me botaron de mi rocín metálico y derrotado por gigantes y encantadores, di con mis huesos en la tierra. No es nada que no se arregle con una sacudida. Me levanté.

Siempre ha sido importante para mí estar al lado del estudiantado, y esa fue una enorme oportunidad para demostrarlo.

Quise siempre ser un maestro presente que pudiera trascender su puesto, su título, su honor, y llorar con los que lloran, sufrir con los que sufren, reír con los que ríen... El día terminó sin sobresaltos pero con infinito cansancio, en un cuerpo poco acostumbrado a las carreras y a los espectáculos taurinos.

Mis lecciones vespertinas en el Instituto de Guanacaste se alternaban a veces con el concierto de centenares de animales nocturnos y con el ruido del viento quejumbroso que se enredaba en los árboles de mango y en dos palmeras pequeñas en la entrada del aula cinco. Recibía en aquel salón grupos de treinta o cuarenta jóvenes, todos dispuestos a seguir luchando. Era una maravilla contemplar aquel mar implacable que iba y venía de lunes a miércoles. Cuando el sol se rendía y ya no hería con sus lanzas los hombros de los obreros ni a las mujeres que vendían rosquillas cerca del mercado, el mar juvenil continuaba su vaivén eterno. Las olas de este generoso mar rompían llenas de ternura en las aulas del instituto. Se refrescaba mi mente cada vez que veía llegar muchachos cansados por el peso del trabajo diario y muchachas que llevan, junto a sus cuadernos, uno o dos pañales, un biberón y un niño entre sus brazos... o en sus adentros.

Recordé tantas veces a Debravo cuando la balada de la cosecha resurgía ante mis ojos. En lo profundo de mi corazón, la paternidad alcanzaba grado de verdad universal y se ampliaba en su concepto. Ver a esas muchachas que tantos sacrificios pasaban para seguir estudiando me hizo pensar que aquello que ata es el pensamiento, y no la voluntad.

Recuerdo con agrado una vez que una de mis estudiantes llevó a su pequeña a lecciones. Apenas daba sus primeros

pasos y se aferraba como podía a los pupitres y a las piernas de su madre. En vano intentó ella concentrar su atención en la gramática. En vano intenté yo continuar con el desarrollo de los temas. Me detuve.

Me adelanté y la alcé entre mis brazos, y se sintió tan bien la niña en ese nido que tuve que proseguir mi lección con ella a un lado y el libro en el otro. Luego, la profesora de Matemática me relevó y pudimos continuar. Comprendí entonces que un docente muchas veces debe ir más allá de su temario y abrazar la vida.

En el mismo instituto, no sabía porqué el estudiante noveno de la lista de octavo siempre llegaba tarde a clases. Desconocía también por qué a veces no llegaba. Un día, entre la informalidad del pasillo, me contó su historia. Era muy joven y convivía con una muchacha aún más joven que él. Tenía una pequeña que, desde su nacimiento, había padecido muchas enfermedades, incluso cardiopatías. Vivían en una preocupación constante por la salud de su hija, y yo vivía preocupado por los exámenes y planeamientos y mil tareas docentes más. Entendí entonces que es mejor ocuparse y no preocuparse, darles el valor que se merecen las cosas sin desatender lo realmente importante. El muchacho siguió su lucha, creo que hasta ahora. De día trabajaba, de noche estudiaba, pero, a pesar de todo, seguía luchando. Estoy seguro de que esa niña se sentirá eternamente agradecida con su progenitor. Comprendí que el docente no debe cargar sobre los hombros de sus estudiantes fardos pesados. Comprendí que la familia es un valor supremo, y que vale la pena acercarse al joven en su realidad para entender sus necesidades y justificar sus ausencias, para ayudarlo a entender la materia y para trascender sus impulsos, para comprenderlo cuando yerra, y para animarlo cuando su ánimo se desvanece. Los muchachos son más que números y estadísticas, más que papelería fría... son vida, y un remolino de sentimientos nuevos y renovadores. Tantos cansancios, tantas alegrías se combinan para construir sueños... Una nube oscura huyó de mi memoria y sentí, especialmente, algo así como cariño.

No era fácil atender tantos contrastes. En la mañana trabajaba con estudiantes que, en principio podía decir, todo lo tenían; en la noche me encontraba con otros que poco tenían y cuyos esfuerzos perecían muchas veces en los campos de batalla.

En el colegio diurno, los estudiantes tenían mayor acceso a libros y a las innovaciones tecnológicas; en la noche, la pizarra era el descubrimiento más reciente, y un libro debía alcanzar para diez personas.

En el día, las fotocopias iban y venían y se quedaban olvidadas en las aulas. En la noche eran fantasmas que desaparecían entre las ventanas sin vidrio del instituto. Mientras el sol paseaba por el cielo, cada estudiante tenía un asiento digno para sentarse y, cuando la luna se sentaba en su trono, el mismo privilegio de reposar era a veces el premio al que llegaba primero. Ahí comprendí que aquel que todo lo tiene pocas veces se muestra agradecido. Y recordé mis propios cansancios y privaciones, y me sentí feliz.

Los jóvenes que estudiaban durante el día, sin la presión de algún trabajo o de bocas para alimentar y cuerpos para cubrir, muchas veces desperdiciaban no sólo la comida, sino el tiempo. En la noche, no había lugar para el desperdicio: los pasteles de pollo eran comunitarios y el tiempo avanzaba muy lento, según los relojes de las estudiantes madres, que debían correr para abrazar a sus hijos. Y aquel que no escuchó las magistrales clases del profesor de español se dormía, apoyando su cabeza a la pared, y estoy seguro de que a eso le llaman "cansancio". Comprendí, entonces, que las clases magistrales en ocasiones son necesarias y, en otras, no producen frutos. Comprendí entonces a Lewis Carrol cuando dice, al inicio de su obra *Alicia en el país de las maravillas*, que a esta muchacha le aburrían los libros sin dibujos. Como docente he aprendido que el cansancio, el aburrimiento y la pereza son compañeros, y se sientan en primera fila en nuestras lecciones, si yo no soy capaz de pedirles que salgan. Fue entonces para mí un reto innovar.

Aunque siempre me consideré creativo, innovar para mí se volvía difícil, sobre todo en la noche. Los materiales escaseaban, y los libros en ocasiones no alcanzaban para todos. Sin embargo, hice lo que pude. Recordé entonces la reflexión del corcho...

En el colegio diurno, mi aula parecía el laboratorio de Melquiades, que García Márquez describe en *Cien años de soledad*. A los muchachos les gustaba.

El aula era la última del pabellón tres. Cada día, en sus adentros, escapaba del bochorno liberiano. Un árbol de mango le daba sombra; el aula era, entonces, lugar de descanso. Solamente encendía la luz durante los días de tormentas apocalípticas propias de la pampa, y fui en ella muy feliz. Tenía dos puertas que daban a los patios, y sobre una de ellas colgué un águila de plástico, un juguete, según impresionaba la vista en un primer momento. A los estudiantes les gustaba aquella aparente distracción, y con sus manos juguetonas movían a la pobre ave con movimientos tan violentos que parecían un auténtico vuelo. El juguete me sirvió

para explicar a los muchachos aquella reflexión del águila y el pollito, y para dejarles la inquietud de volar alto aun cuando los otros de su alrededor no crean en las potencialidades de la juventud.

También aquella amorosa habitación de mi aula tenía plantas, libros, juguetes, una alfombra y un escritorio en el cual se distinguían diccionarios, un pinocho de madera, un retrato de mis hijos y un prisma con la fotografía de mi parroquia, un cactus, un caracol y un fósil. Pero de todos aquellos accesorios, quizás el que más admiro es una planta con características maravillosas. El día que tomé posesión de mi aula, llevé conmigo una planta de esas que las abuelas llaman "lotería". El sol bochornoso de la pampa fue el causante de la muerte sin remedio de aquella planta acostumbrada al aire fresco de la montaña. Al morir la planta retiré del aula el recipiente que la contenía. Lo puse donde iniciaba la raíz de un encino. Los días pasaron, y continuó la maravilla. Generación espontánea. De la tierra aún reseca de aquel trasto brotó una planta que, aunque débil, apuntaba al cielo.

Decidí entonces llevar aquella curiosidad a mi aula, retornarla. La coloqué sobre un escritorio en la entrada de la misma y escribí un rótulo con la inscripción: "Allí donde Dios te plantó, debes florecer". Recibí entonces una estimulante y natural lección de teología, y descubrí que la historia de aquella indefensa planta era mi propia historia. Mi vida profesional floreció en un jardín muy lejano a mis expectativas y no podía menos que sentirme agradecido.

Pero pronto vinieron algunos problemas como oscuros nubarrones de inclemente invierno.

En una cratera mágica, el amor mezcla iguales cantidades de hiel y de miel. Del vino agrídulce prueba el docente cada día, sorbo tras sorbo, sin que nunca se acabe. Amargura y dulzura componen los días de un educador.

No todo ha sido idílico en los inicios de mi labor docente. Un día me encontraba compartiendo lecciones con un grupo de octavo y llegó la directora a buscarme. Me dijo con tono más comprensivo que enfadado: "Venga, para que aclaremos una situación". Me llevó a la Dirección y mi corazón quería salir del pecho y esconderse en lo profundo de la tierra. Las grutas de Barra Honda se hacían pequeñas. No era común aquella invitación al centro de trabajo de la directora. Nos esperaban allí una estudiante y su enfadado padre, que me miraba como buscando mi ruina. La reunión empezó sin sobresaltos, con la exposición de la directora que me explicaba el motivo de mi presencia en aquel sitio, amado por muchos, temido por otros. Luego siguió el padre de familia

y, por último, la muchacha. Guardé silencio. Escuché con atención aquel juicio que solamente exponía argumentos que buscaban incriminarme. Por un rato, el juicio de Cristo me pareció más cercano que nunca. No quiero compararme con tal Maestro; solamente que así me parecía. El ojo del huracán era el supuesto comentario que yo había hecho en detrimento de la estudiante. Para ser honesto, nunca hice tal comentario. Pensé que aquello dicho, de ser cierto, era muy grave. Nunca creí que de mi boca hubiera salido semejante comentario.

Nunca he querido dañar a mis estudiantes. Sé que una palabra hiriente destruye y no puede recogerse. Pasa lo mismo con el agua derramada. ¿Quién la podrá recoger? Por eso esperé a que las exposiciones concluyeran y dije, luego, mis argumentos. Pero allá, en lo profundo de este corazón dolorido, sabía muy bien que mis mejores testigos eran los cientos de estudiantes que en verdad me conocían. (La directora también me conocía y, aunque se mantuvo imparcial, la pequeña sonrisa cómplice que dejaba escapar me hacía sentir acompañado). Sin embargo, hubo testigos. La muchacha llamó testigos que se enredaron tanto en sus exposiciones que tuvieron que admitir que no sabían nada de lo acontecido. Me sentí, entonces, tranquilo. Mi padre me dijo muchas veces: "Quien nada debe nada teme." En estos pensamientos me entretuve y me sentí verdaderamente libre. Mi corazón explotó. Yo, de todas formas, me disculpé y abracé a la estudiante en presencia de todos. Revelada la verdad, terminó aquel encuentro en forma tranquila. La estudiante, su padre y sus testigos salieron del recinto, pues tenían algo que hacer. La directora y yo nos quedamos conversando sobre el poder que ejerce la palabra, y el devastador poder de aquello que llaman "chisme". Una gota de agua se desprendió de una nube, o no sé si era una lágrima. Entendí entonces que el docente también está expuesto a las palabras cancerígenas del chisme. Pero me di cuenta de que las palabras de mi padre eran ciertas, y desde entonces no temo a las murmuraciones.

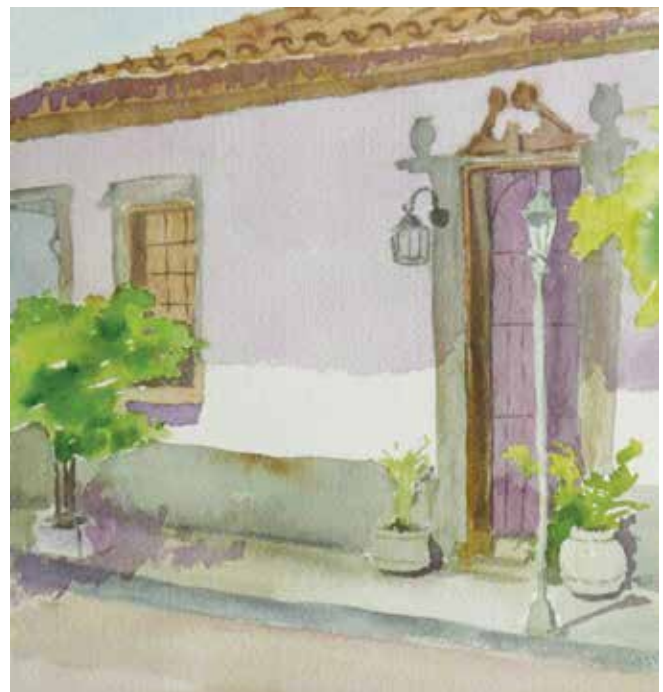
Seguí mi camino. Así pasaron mis días: mientras el arroz de maíz hervía en los tinamastes de los fogones campesinos, yo seguí creciendo como educador cada mañana, cada mes. Todo camino empieza por el primer paso, y sentí que ya había dado muchos en aquella rica región de contrastes. Guanacaste vio el inicio de mi labor docente. Su tierra atestiguará en mi defensa cuando me llamen a cuentas el día de mi juicio.

Recordé muchas veces a mi padre cuando tomaba en sus manos tres semillas de maíz, las tiraba con puntería de arquero en el hoyo de la tierra y luego, con su pie, lo tapaba.

Sentí entonces que la tierra guanacasteca fue mi primer campo abierto. Los jóvenes corazones que enseñé eran campo fecundo, abierto a la semilla esperanzadora. Algún día espero ver sus frutos.

Así, con el corazón labriego y el pensamiento en las maravillas de la tierra, llevé a buen fin mi trabajo en Guanacaste.

La noche asomó su rostro por la montaña y yo me quedé sentado en una banqueta del parque de Liberia. Una moneda bailaba en mi bolsillo, y en la lejanía se escuchaba una parrandera. Tomé un té frío mientras pensaba en lo maravilloso que era haber elegido la mejor de las vocaciones: la docencia. Y otra vez me sentí feliz. Son pocas las aventuras



que he tenido en mi vida, y vivir enseñando en Liberia es una de ellas. Pensé en el maravilloso regalo que la vida me dio y, aunque en mi bolsillo seguía bailando una moneda, que se escondía para que yo no la encontrara, me sentí nuevamente feliz. Creí entonces que yerra quien piensa que la docencia es una carrera para acumular riquezas. Si en todo caso se acumulan riquezas, son del corazón... esas que la polilla no destruye y no son robadas por los viandantes. Me consideré, entonces, rico. Mi riqueza son las sonrisas de los estudiantes, sus bromas, sus inquietudes y sus sueños aún en construcción. Cuando este docente corazón se ha sentido cansado, en el rostro de la juventud ha encontrado alivio y ¿qué importa entonces la ausencia de dinero, cuando en verdad

se tiene la alegría? Muchas privaciones vivimos en nuestro fugaz paso por las tierras calientes de Liberia. Sin embargo, la solidaridad, que caracteriza a los pobladores de la pampa, no faltó y, por supuesto, la ayuda de Dios siempre permaneció a nuestro lado.

El éxito profesional de un docente no se mide por sus cuentas bancarias, sino por los rostros sonrientes de aquellos que entre suspiros dicen: "Ya entendí, profe, lo que antes no entendía".

Un aroma de flores perfumó el ambiente y, no sé por qué, pensé en Heredia. Seguí sentado en aquella banqueta, pero ya el sol empezó a dormir. El sonido hiriente de los zanates me sacó de la contemplación de aquellas realidades. Tomé unos libros que tenía a mi lado y los acomodé bajo mi brazo. Llegué a mi casa ese día, el último día escolar de aquel año. El abrazo de mis hijos me hizo olvidar el cansancio. Las atenciones de mi esposa hicieron desaparecer mis divagaciones.

Me quedaban aún dos semanas más de trabajo, reuniones, entrega de notas y consejos. Sin embargo, decidimos desandar el camino y regresar a la tierra poeta. Yo podía convivir con el calor, pero ¿mis hijos? Luego pensé en nuevos sacrificios. "¿Más aventuras?" –reclamó en tono suave la mujer que hirió de amor mi corazón. "Sí, más aventuras". Y ella, que siempre ha estado a mi lado, no reparó en buscar argumentos que me apoyaran.

Por fin, viajamos a San Ramón. Sin embargo, nuestro paso por esta tierra fue tan efímero como los sueños. Las aventuras apenas empezaban, y la situación económica de un docente responsable de familia, otra vez desempleado, nos apretaron hasta el punto de la catarsis. Pero como todo se pasa, llegaron los días veraniegos llenos de esperanza y arrancaron el dolor que teníamos.

El ciclo se cumplió y llegó otra vez febrero con aroma a guarías moradas. Viajamos ahora a Heredia. De la blancura de la pampa pasamos a la fragancia de los jardines.

Cada una de mis vivencias docentes ha sido significativa. Todas interesan. Todas se grabaron en mi pecho y todas constituyen, para mí, motivos de mil alegrías. No han sido espectaculares, es cierto, pero sí han dejado impresiones en mi vida, huellas imborrables en mi existencia.

Mucho he enseñado, el doble he aprendido, en este corto tiempo de vivir en las aulas. Al final del sendero, comprendí que un educador se forja en la fragua del tiempo, y que no

hay mejor manera de aprender que vivir enseñando. Dios me dio un tesoro, y comprendí que la inspiración de un docente está en sus estudiantes, que su mayor incentivo son los pequeños logros de sus aprendices, y que nunca viviremos demasiado para ver el alcance de nuestros sudores.

El tiempo sigue su paso inexorable y yo, con más ganas y algunos esbozos de canas, sigo felizmente vivo. En el nuevo colegio me instalé y ahora hay un empezar lleno de ilusiones. Otros muchachos, otras realidades y otras metas para alcanzar. Una alfombra de pequeñas flores amarillas revisité ayer el suelo de nuestro colegio, y pensé en los detalles. Ciertamente no cuento por millares mis vivencias docentes, pero aquellas que conservo en mi memoria son suficientes para sentirme vivo. Las pequeñas flores amarillas me hicieron pensar en lo poco y en lo mucho que he vivido. Una flor por sí sola no marca la diferencia. Un grupo de flores teje una alfombra, cambia el paisaje, alegra la casa. Todos los días en mi colegio actual me han parecido maravillosos. Hoy, con mirada retrospectiva, medito. Sé muy bien que mis experiencias docentes no son extraordinarias, que se resumen a saludos, apretones de mano, sonrisas y alguna que otra palabra de aliento entretejida con regaños.

No sé, pero capturó mi atención... Hoy, mientras conversaba con un grupo de estudiantes, desde el balcón del nuevo colegio me pareció ver, abrazada a un árbol, una planta trepadora con sus hojitas que se abrían a la vida, y recordé que sobre un abandonado escritorio en algún colegio en Liberia dejé un papelito con el siguiente texto:

*Los encontré sentados bajo el manto de Atenea
leyendo y escribiendo, sumando y dividiendo
y buscando en muchos mapas, lugares inexplorados.*

*Los vi sentados al borde de un abismo
midiendo con sus ojos la infinitud del universo.
Sentí sus corazones palpitantes y llenos de rocío
cual pradera hermosa en los días del invierno.*

*Y creí entonces que no estaba confundido:
que son ustedes la razón que hoy me anima
a tomar la lira y empezar un vuelo
por las letras, la música y la ciencia.*

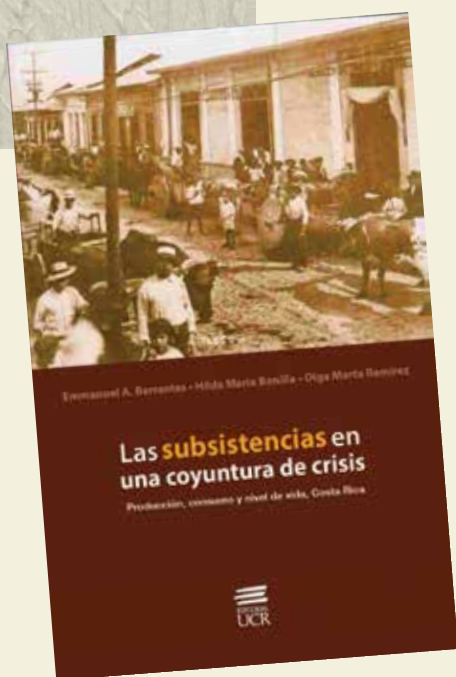
*Mañana crecerán sus corazones,
y ensanchándose de azul no olvidarán mis ruegos.
Yo quiero verlos recorriendo su camino
con la mirada atenta al final del sendero.*

Heredia, 10 de noviembre, 2010.



Las subsistencias en una coyuntura de crisis

producción, consumo y nivel de vida, Costa Rica 1905-1925*



Nos encontramos con una obra bien documentada que echa mano de fuentes primarias y secundarias para enriquecer el análisis del tema que ocupó al terceto autoral, a saber: "...determinar los factores que incidieron en la crisis de subsistencias en el período 1914 a 1920, especialmente lo que se refiere a la cuestión agrícola y la importación de productos de consumo no duradero; y segundo, determinar la manera como se manifiesta esa crisis, a nivel del abastecimiento del mercado..." (Barrantes, Emanuel; Bonilla, Hilda María y Ramírez, Olga Marta, 2011, xxii).

Uno de los fines del trabajo, tal y como explícitamente se consigna en el libro, fue conocer cómo fueron afectados el costo y las condiciones de vida de los trabajadores, usando para ello una construcción de una canasta básica de subsistencias.

A partir del capítulo tercero, una vez hechas las conceptualizaciones de rigor (primer capítulo), así como la explicación documentada de las condiciones sociales, políticas y económicas de un período de crisis (1910-1920) (segundo capítulo), las autoras y el autor declaran ubicar la exploración en el ámbito socioeconómico. El capítulo cuarto describe y explica la evolución de la agricultura en un largo período (1905-1925) y la relación entre crecimiento de los cultivos y crecimiento de la población.

*Esta obra recibió el premio Aquileo J. Echeverría en Historia, 2011.

Lcda. Julia de la O Murillo
Licenciada en Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional
juliadelaom@hotmail.com

El capítulo quinto está dedicado a evaluar los precios de 15 productos que se asumieron como parte de la canasta de subsistencias, con el objeto de visualizar las fluctuaciones y los aumentos en los precios durante el período.

En el capítulo final, se retoman estas mediciones para sacar conclusiones respecto de los niveles de vida de los ciudadanos, destacándose específicamente los salarios de los empleados del ferrocarril al Pacífico tomados como representativos de los grupos de asalariados.

En el libro se destaca cuál fue el papel del Estado en el fenómeno analizado, de tal suerte que retoman a Oskar Oszlak, estudioso del Estado como figura y actor de los procesos sociales, indicando que: "su función global es cumplir con la tarea de apoyar y preservar la reproducción de las relaciones de producción capitalistas" (op.cit. p. 7). Así, concluyen que, en el tema de estudio, el Estado cumplió un papel tanto liberal como intervencionista.

El ámbito de análisis pasa por la tipificación de las Juntas de Crédito Agrícola en el financiamiento de las subsistencias, así como la caracterización de las Cajas Rurales.

Se retoman los aportes que al estudio del tema hicieron otros investigadores, como ya se mencionó supra, para darles un valor agregado a los análisis históricos propios de los autores. Carolyn Hall (geógrafa), José Luis Vega Carballo (sociólogo), Alberto Sáenz Maroto (ingeniero agrícola), entre otros, están presentes con sus aportes para enriquecer el conocimiento de las subsistencias con la transdisciplinariedad que sus fuentes proporcionaron.

Se lleva al lector por el estudio del comportamiento del crecimiento poblacional y las fluctuaciones en la mortalidad en los diferentes períodos de la época estudiada para dimensionar el impacto de las subsistencias en la población.

El comportamiento del comercio exterior, "vis á vis" los productos que hoy llamamos tradicionales (v. gr. café, banana, materias primas de origen agrícola) reviste una atención significativa en la obra. Así, la crisis fiscal del Estado, consecuencia de los bruscos cambios en los precios de los productos importados, son claramente identificados en su contenido.

El período de 1910 a 1920 reviste importancia por cuanto los fenómenos del reformismo y el golpe de Estado conmovieron la Costa Rica de la época y sentaron las paradojas

que luego hemos venido viviendo en la historia nacional: un Estado participativo o un Estado subsidiario en el proceso de desarrollo.

La agricultura en el período 1905-1925 es presentada de tal manera que se establecen ya para el momento aquellos cultivos de exportación y, por otro lado, los cultivos de subsistencia.

La información sobre los precios de productos de la canasta de subsistencia en los períodos de guerra y posguerra muestra cuán fuerte resultó el impacto de estos acontecimientos en el pueblo trabajador, amén que incorpora explicaciones sobre la economía como un todo.

Incorpora las variables de análisis, a saber: precios, salarios y mercado interno de la economía, para dar cuenta del empobrecimiento de la población y el deterioro de su calidad de vida. Aumentaron los precios a causa de la inflación; los quince artículos seleccionados para el análisis sufrieron aumentos muchas veces del doble, afectando con ello a los asalariados.

Aunado a este panorama siniestro, aparecieron la especulación y el acaparamiento. Los autores nos indican así que: "Los factores objetivos que influyeron en el aumento de precios son variados: exportaciones de productos y desabastecimiento del mercado interno, importaciones a precios elevados, escasez de materia prima en el mercado internacional" (idem p. 257).

Ante este panorama desolador, la prensa destacó denunciando las prácticas perversas que complotaron más para encarecer la vida de los habitantes.

Aportes significativos para futuros trabajos en este campo señalan los autores. Por ello, sugieren el estudio del mercado nacional y la existencia de mercados regionales dentro de este, el desarrollo de las vías de comunicación terrestre, la influencia del desarrollo del comercio en la desaparición de la industria artesanal nacional, los procesos de colonización en el norte y en el sur de Costa Rica, las condiciones de vida de la población urbana y del campesinado a lo largo de la historia, la importancia de los enclaves mineros, entre otros.

Recomendamos su atención a la obra, tanto como lectura de profundización sobre el tema, como en su calidad de exhaustiva investigación de referencia.

Normas para la presentación de artículos

Revista UMBRAL

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es "promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas". La revista *UmbraL*, de esta corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos, comentarios sobre libros y una sección especial denominada "Documentos".

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección "Artículos" no hay salvedades.
2. Aportar su currículum vital resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital al Departamento de Comunicaciones del Colopro, a los correos carla@colopro.com y consejoeditorumbraLcolopro@gmail.com
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de la Asociación Costarricense de Filólogos, si pertenece a ella.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales. Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Fluidez conceptual.
 - d) Estructura del texto: con apartados y subapartados, un texto introductorio que explique el tema así como una conclusión.
 - e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Bibliografía.
2. La extensión del artículo no debe ser menor de 17.000 caracteres ni sobrepasar los 34.000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disco (en formato JPG, PDF o GIF) con sus respectivas leyendas y su número al pie.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Las citas o referencias textuales y la bibliografía, que se colocan al final, deben ser consignadas utilizando la normativa ISO-APA. Por ejemplo, en el texto se hacen referencias entre paréntesis; se anota solo el apellido del autor, el año de publicación y la página. En la bibliografía se anota la referencia en la siguiente forma: apellido e

inicial del nombre del autor, separados por una coma; seguidamente, el año de publicación entre paréntesis, luego el título de la obra en letra cursiva (no lo subraye), un punto, el lugar de publicación, dos puntos, la editorial (solo debe apuntarse el nombre, sin agregar la palabra *Editorial*). Datos aclaratorios sobre la traducción (si los hay), los volúmenes, la edición o reimpresión (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo:

Tolkien, J.R.R. (2001) *El Señor de los Anillos* (Trad. Luis Doménech, 4 Vols. 43 reimpr.) Barcelona: Minotauro.

En el cuerpo del artículo aparecerán (entre paréntesis, cada vez que se cite esa obra) solo el nombre del autor, el año de edición y la página: (Tolkien, 2001, 89). Si el nombre del autor o el año de publicación se mencionan en el texto, no los repita dentro del paréntesis. Si el paréntesis de la referencia coincide con el final del párrafo, debe aparecer antes del punto cuando se trata de una oración incompleta o de una referencia indirecta; pero, si se trata de una oración completa, el paréntesis se coloca después del punto. Cuando cite obras del mismo autor, publicadas el mismo año, las distingue colocando una letra a en la primera después del año, una b en la segunda y así sucesivamente. Ejemplo:

Borges, J.L. (1998a) *Obra poética 2*. Madrid: Alianza.

_____. (1998b) *Obra poética 3*. Madrid: Alianza.

El orden que establece primero el apellido y luego el nombre se mantiene cuando se trata de dos autores. Ejemplo:

Alfaro, C. y Medina, D. (1998) *Filosofía*. Barcelona: Serval.

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo: Zamora, A. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación "pp" para indicar las páginas. Ejemplo: Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. Revista *UmbraL*. 25, 41-52.

Cuando la revista cuenta con varios volúmenes, se consignan con números arábigos y en cursiva, y el número de la revista se coloca entre paréntesis. La bibliografía se consigna de acuerdo con el orden alfabético del apellido de los autores. Las referencias a un mismo autor se hacen por año, del texto más reciente al más antiguo; las de un mismo año se ordenan según el orden alfabético de los títulos. En español no se usan mayúsculas en todas las palabras del título. Escriba, por ejemplo: *Morir de celos y otras mitologías*; no *Morir de Celos y Otras Mitologías*.

7. El autor debe citar las fuentes respectivas cuando los artículos contengan imágenes o cuadros. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *UmbraL*.
8. La bibliografía utilizada se consignará al final y estructurada con base en la norma APA.
9. Una vez revisado el artículo, el autor deberá acoger las observaciones del Consejo Editor, corregirlo si fuera el caso y devolver la versión final en el tiempo establecido.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Colegio no asume ninguna responsabilidad por la devolución de los originales; únicamente se devolverán las ilustraciones.

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



• **“UNA RÁFAGA SÚBITA** entró por la ventana de la habitación donde mi esposa y yo dormíamos, nos besó en la mejilla y siguió su camino hasta el cuarto de los niños. El beso nos despertó aquel lunes de febrero y yo contemplé, por la ventana de mi cuarto, una planta trepadora que se aferraba a la vida abrazada al muro del patio.” (p.35)